



RumeliDE

DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

www.rumelide.com

ISSN: 2148-7782 (print) / 2148-9599 (online)

Uluslararası Hakemli / International Refereed

Yıl 2020.Ö7 (Ekim) / Year 2020.S7 (October)

Prof. Dr. Tahir ÜZGÖR'e

TEŞEKKÜR ÖZEL SAYISI

Thanks to Prof. Dr. Tahir ÜZGÖR

SPECIAL ISSUE

Diller ve renkler...

السنة واللوان languages and colours

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالاختلافُ اَلْسِنَتِكُمْ وَالْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ 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)

KÜNYE	GENERIC
İMTİYAZ SAHİBİ	COPYRIGHT OWNER
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
EDİTÖRLER	EDITORS
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR	Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR
Dr. Erdoğan TAŞTAN	Dr. Erdoğan TAŞTAN
YAYIN KURULU	EDITORIAL BOARD
Prof. Dr. Secaattin TURAL	Professor Secaattin TURAL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet KOÇAK	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT	Assoc. Prof. Ali KURT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR	Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Fatemeh ARZJANI	Assoc. Prof. Fatemeh ARZJANI
Tahran Üniversitesi (İran)	Tahran University (Iran)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY
Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Meqsud SELİM	Assoc. Prof. Meqsud SELİM
Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ	Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ
Bağdat Üniversitesi (Irak)	Baghdad University (Iraq)
Dr. Banu TELLİOĞLU	Dr. Banu TELLİOĞLU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Beytullah BEKAR	Dr. Beytullah BEKAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Birol BULUT	Dr. Birol BULUT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN	Dr. Erdoğan TAŞTAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim İSKENDER	Dr. Halil İbrahim İSKENDER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Niyazi ADIGÜZEL	Dr. Niyazi ADIGÜZEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)

DİL UZMANLARI**İngilizce Redaksiyon**

Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)
Arş. Gör. Serpil YAVUZ ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)

Türkçe Redaksiyon

Arş. Gör. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)
Arş. Gör. 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)

Dizin

Arş. Gör. Büşra KAPLAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)

DIŞ TEMSİLCİLER

Doç. Dr. Despina PROVATA (Yunanistan)
Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaristan)
Doç. Dr. Eudmila MEŠKOVÁ (Slovakya)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)
Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ (Irak)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (İtalya)
Dr. Gianluca COLELLA (İsveç)
Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lübnan)
Dr. Radmila LAZAREVİĆ (Karadağ)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (İran)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Mısır)
Nejra ŽUPLANIN (Sırbistan)

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Hanifi VURAL
Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)
Prof. Dr. Mehmet NARLI
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)

REVIEWS EDITORS**English**

Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli University (Turkey)
Research Asst. Serpil YAVUZ ÖZKAYA
Kırklareli University (Turkey)

Turkish

Research Asst. Hakkı ÖZKAYA
Kırklareli University (Turkey)
Research Asst. 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)

Index

Research Asst. Büşra KAPLAN
Kırklareli University (Turkey)

FOREIGN REPRESENTATORS

Assoc. Prof. Despina PROVATA (Greece)
Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaria)
Assoc. Prof. Eudmila MEŠKOVÁ (Slovakia)
Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ (Iraq)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (Italy)
Dr. Gianluca COLELLA (Sweden)
Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lebanon)
Dr. Radmila LAZAREVİĆ (Montenegro)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (Iran)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Egypt)
Nejra ŽUPLANIN (Serbia)

ADVISORY BOARD

Professor Hanifi VURAL
Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Professor Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara University (Turkey)
Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon University (Poland)
Professor Mehmet NARLI
Balıkesir University (Turkey)

Adres

Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı
Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com

Address

Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of
Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com

Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN	Professor Mustafa S. KAÇALIN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Metodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Metodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE	Professor Vügar SULTANZADE
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Eastern Mediterranean University (TRNC)
Doç. Dr. Despina PROVATA	Assoc. Prof. Despina PROVATA
Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Athens National and Capodistrian University (Greece)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN
Kahire Üniversitesi (Mısır)	Cairo University (Egypt)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ	Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University (Italy)

HAKEMLER

REFEREES

Prof. Dr. Abdullah EREN	Professor Abdullah EREN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Prof. Dr. Ahmet YİĞİT	Professor Ahmet YİĞİT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Prof. Dr. Alev BULUT	Professor Alev BULUT
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Asuman AKAY AHMED	Professor Asuman AKAY AHMED
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Atabey KILIÇ	Professor Atabey KILIÇ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Aymil DOĞAN	Professor Aymil DOĞAN
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ	Professor Ayşe Banu KARADAĞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Ayşe KAYAPINAR	Professor Ayşe KAYAPINAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Prof. Dr. Bahadır GÜCÜYETER	Professor Bahadır GÜCÜYETER
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ	Professor Cengiz ALYILMAZ
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT	Professor Duygu ÖZTİN PASSERAT
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Emine BOGENÇ DEMİREL	Professor Emine BOGENÇ DEMİREL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Emir İçhem İdben EL HALİDİ	Professor Emir İçhem İdben EL HALİDİ

Adres

Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı
Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com

Address

Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of
Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com

Kufe Üniversitesi (Irak)	Kufe University (Iraq)
Prof. Dr. Engin YILMAZ	Professor Engin YILMAZ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. Esmâ İNCE	Professor Esmâ İNCE
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU	Professor Feryal ÇUBUKÇU
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL	Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Prof. Dr. Füsun BİLİR ATASEVEN	Professor Füsun BİLİR ATASEVEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Gülser ÇETİN	Professor Gülser ÇETİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Halil AYTEKİN	Professor Halil AYTEKİN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Halit KARATAY	Professor Halit KARATAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Dilek BATİSLAM	Professor Hanife Dilek BATİSLAM
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ	Professor Hanife Nalan GENÇ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Hanifi VURAL	Professor Hanifi VURAL
Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ	Professor Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Hikmet ASUTAY	Professor Hikmet ASUTAY
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya KARTAL	Professor Hülya KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Hülya SAVRAN	Professor Hülya SAVRAN
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Hüseyin YAZICI	Prof. Dr. Hüseyin YAZICI
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Işın Bengi ÖNER	Professor Işın Bengi ÖNER
29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	29 Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. İbrahim 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. Kerime ÜSTÜNOVA	Professor Kerime ÜSTÜNOVA
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Prof. Dr. Linda TORRESİN	Professor Linda TORRESİN
SSML Fusp Misano Adriatico (İtalya)	SSML Fusp Misano Adriatico (Italy)

Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK	Professor Marek STACHOWSKI
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna)	Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI	Professor Marek STACHOWSKI
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)	Krakov Yagellon University (Polonia)
Prof. Dr. Mehmet NARLI	Professor Mehmet NARLI
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)	Balıkesir University (Turkey)
Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ	Professor Mehmet ÖLMEZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Mesut AYAR	Professor Mesut AYAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Prof. Dr. Mira KHACHEMİZOVA	Professor Mira KHACHEMİZOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK	Professor Muhammet KOÇAK
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Prof. Dr. Muharrem DAYANÇ	Professor Muharrem DAYANÇ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa BALCI	Professor Mustafa BALCI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN	Professor Mustafa S. KAÇALIN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Neslihan KANSU-YETKİNER	Professor Neslihan KANSU-YETKİNER
İzmir Ekonomi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Economy University (Turkey)
Prof. Dr. Nevin ÖZKAN	Professor Nevin ÖZKAN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat ÖZKAN	Professor Nevzat ÖZKAN
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat TOPAL	Professor Nevzat TOPAL
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Prof. Dr. Nur Melek DEMİR	Professor Nur Melek DEMİR
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Oktay AHMED	Professor Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Metodi Üniversitesi (Makedonya)	Üsküp Kiril-Metodi University (Macedonia)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Paolo E. BALBONI	Professor Paolo E. BALBONI
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University (Italy)
Prof. Dr. Rifat GÜNDAY	Professor Rifat GÜNDAY
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL	Professor Secaattin TURAL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Selçuk ÇIKLA	Professor Selçuk ÇIKLA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Simona SALIERNO	Professor Simona SALIERNO

Cpia Sassuolo (İtalya)	Cpia Sassuolo (Italy)
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. Şureddin MEMMEDLİ	Professor Şureddin MEMMEDLİ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Prof. Dr. Umut BALCI	Professor Umut BALCI
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman University (Turkey)
Prof. Dr. Üzeyir ASLAN	Professor Üzeyir ASLAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE	Professor Vügar SULTANZADE
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)	Eastern Mediterranean University (TRNC)
Prof. Dr. Yavuz KIZILÇİM	Professor Yavuz KIZILÇİM
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Doç. Dr. Abdulkadir ATICI	Assoc. Prof. Abdulkadir ATICI
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Abdulkadir GÖLCÜ	Assoc. Prof. Abdulkadir GÖLCÜ
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Doç. Dr. Abdurrahman KOLCU	Assoc. Prof. Abdurrahman KOLCU
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BAŞAL	Assoc. Prof. Ahmet BAŞAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BENZER	Assoc. Prof. Ahmet BENZER
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet DAĞ	Assoc. Prof. Ahmet DAĞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet ÇAPKU	Assoc. Prof. Ahmet ÇAPKU
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet KOÇAK	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet Naim ÇİÇEKLER	Assoc. Prof. Ahmet Naim ÇİÇEKLER
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Akartürk KARAHAN	Assoc. Prof. Akartürk KARAHAN
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Doç. Dr. Ali CANÇELİK	Assoc. Prof. Ali CANÇELİK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Doç. Dr. Ali KURT	Assoc. Prof. Ali KURT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Alpaslan OKUR	Assoc. Prof. Alpaslan OKUR
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU	Assoc. Prof. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU
Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacıbayram Veli University (Turkey)

Doç. Dr. Ayla OĞUZ	Assoc. Prof. Ayla OĞUZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Aylin SEYMEN	Assoc. Prof. Aylin SEYMEN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Barbara Dell'abate ÇELEBİ	Assoc. Prof. Barbara Dell'abate ÇELEBİ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Bayram DURBİLMEZ	Assoc. Prof. Bayram DURBİLMEZ
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU	Assoc. Prof. Behice VARIŞOĞLU
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Beki HALEVA	Assoc. Prof. Beki HALEVA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI	Assoc. Prof. Bilge BAĞCI AYRANCI
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN	Assoc. Prof. Celile Eren ÖKTEN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Cihan ÇAKMAK	Assoc. Prof. Cihan ÇAKMAK
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Doç. Dr. Cihangir KIZILÖZEN	Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU	Assoc. Prof. Deniz MELANLIOĞLU
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Doç. Dr. Çağrı GÜMÜŞ	Assoc. Prof. Çağrı GÜMÜŞ
KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	KTO Karatay University (Turkey)
Doç. Dr. Despina PROVATA	Assoc. Prof. Despina PROVATA
Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)	Athens National and Capodistrian University (Greece)
Doç. Dr. Didem 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. Elena M. METEVA-ROUSSEVA	Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA
Sofya Üniversitesi (Bulgaristan)	Sofia University (Bulgaria)
Doç. Dr. Emel ÖZKAYA	Assoc. Prof. Emel ÖZKAYA
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet University (Turkey)
Doç. Dr. Erdoğan KARTAL	Assoc. Prof. Erdoğan KARTAL
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Erdoğan KELEŞ	Assoc. Prof. Erdoğan KELEŞ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. Ersen ERSOY	Assoc. Prof. Ersen ERSOY
Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Dumlupınar University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan KUŞÇU	Assoc. Prof. Ertan KUŞÇU
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan ENGİN	Assoc. Prof. Ertan ENGİN

Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Ertuğrul KARAKUŞ	Assoc. Prof. Ertuğrul KARAKUŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra BİRKAN BAYDAN	Assoc. Prof. Esra BİRKAN BAYDAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ	Assoc. Prof. Esra Nur TİRYAKİ
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Evangelos KOURDIS	Assoc. Prof. Evangelos KOURDIS
Selanik Aristoteles Üniversitesi (Yunanistan)	Aristotle University of Thessaloniki (Greece)
Doç. Dr. Fabio GRASSİ	Assoc. Dr. Fabio GRASSİ
Roma Sapienza (İtalya)	Roma Sapienza (Italy)
Doç. Dr. Faruk DOĞAN	Assoc. Prof. Faruk DOĞAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Faruk KALAY	Assoc. Prof. Faruk KALAY
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR	Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY
Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Süleyman Demirel University (Turkey)
Doç. Dr. Fethi KAYALAR	Assoc. Prof. Fethi KAYALAR
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Doç. Dr. Feyza TOKAT	Assoc. Prof. Feyza TOKAT
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıld Pamukkale ırım University (Turkey)
Doç. Dr. Funda KIZILER EMER	Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Doç. Dr. Füsün ŞAVLI	Assoc. Prof. Füsün ŞAVLI
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Gamze ÖKSÜZ	Assoc. Prof. Gamze ÖKSÜZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Gökhan ARI	Assoc. Prof. Gökhan ARI
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Gökhan TUNÇ	Assoc. Prof. Gökhan TUNÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Doç. Dr. Graziano SERRAGIOTTO	Assoc. Dr. Graziano SERRAGIOTTO
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University of Venice (Italy)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS
Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL	Assoc. Prof. Gülhanım ÜNSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara 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. İlker AYDIN	Assoc. Prof. İlker AYDIN
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Doç. Dr. İlkin GULUSOY	Assoc. Prof. İlkin GULUSOY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN	Assoc. Prof. İlknur SAVAŞKAN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Kemale Tahsin KARİMOVA	Assoc. Prof. Kemale Tahsin KARİMOVA
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Lale ÖZCAN	Assoc. Prof. Lale ÖZCAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Levent UZUN	Assoc. Prof. Levent UZUN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ	Assoc. Prof. Leyla Çiğdem DALKILIÇ
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU	Assoc. Prof. Lokman TANRIKULU
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ludmila MEŠKOVÁ	Assoc. Prof. Ludmila MEŠKOVÁ
Matej Bel Üniversitesi (Slovakya)	Matej Bel University (Slovakia)
Doç. Dr. Mehmet Celal VARİŞOĞLU	Assoc. Prof. Mehmet Celal VARİŞOĞLU
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ	Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	Assoc. Prof. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet SAMSAKÇI	Assoc. Prof. Mehmet SAMSAKÇI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet YASTI	Assoc. Prof. Mehmet YASTI
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Mehrali CALP	Assoc. Prof. Mehrali CALP
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç. Dr. Melek ALPAR	Assoc. Prof. Melek ALPAR
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Doç. Dr. Meryem AYAN	Assoc. Prof. Meryem AYAN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED	Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Doç. Dr. Meqsud SELİM	Doç. Dr. Meqsud SELİM
Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)	Northwest University for Nationalities (China)
Doç. Dr. Mesut GÜN	Assoc. Prof. Mesut GÜN
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Murat ELMALI	Dr. Murat ELMALI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 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. Neslihan ALTAY KARAKUŞ	Assoc. Prof. Neslihan ALTAY KARAKUŞ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Nilüfer İLHAN	Assoc. Prof. Nilüfer İLHAN
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Doç. Dr. Nurşat BİÇER	Assoc. Prof. Nurşat BİÇER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Doç. Dr. Osman ÜNLÜ	Assoc. Prof. Osman ÜNLÜ
Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedil Eylül University (Turkey)
Doç. Dr. Özgür AY	Assoc. Prof. Özgür AY
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak 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. Salih İNCİ	Assoc. Prof. Salih İNCİ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Saman HASHEMPOUR	Assoc. Prof. Dr. Saman HASHEMPOUR
Girne Amerikan Üniversitesi (KKTC)	Girne American University (GRNC)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
Doç. Dr. Selim EMİROĞLU	Assoc. Prof. Selim EMİROĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ	Assoc. Prof. Sezai ÖZTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Susana SHKHALAKHOVA	Assoc. Prof. Dr. Susana SHKHALAKHOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Doç. Dr. Suzan KAVANOZ	Assoc. Prof. Dr. Suzan KAVANOZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical 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. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ	Assoc. Prof. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ

Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ	Assoc. Prof. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara 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. Zennure KÖSEMAN	Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN
İnönü Üniversitesi (Türkiye)	İnönü University (Turkey)
Doç. Dr. Zulfiya ŞAHİN	Assoc. Prof. Zulfiya ŞAHİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Abdülkerim ASILSOY	Dr. Abdülkerim ASILSOY
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli 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 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 Onyedil Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedil Eylül University (Turkey)
Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ	Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ
Bağdat Üniversitesi (Irak)	Baghdad University (Iraq)
Dr. Ahmet AYCAN	Dr. Ahmet AYCAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ahmet BAŞKAN	Dr. Ahmet BAŞKAN
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Ahmet GÖGERCİN	Dr. Ahmet GÖGERCİN
Selçuk Üniversitesi (Türkiye)	Selçuk University (Turkey)
Dr. Ahmet ISPARTA	Dr. Ahmet ISPARTA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR	Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Ahmet KAYASANDIK	Dr. Ahmet KAYASANDIK
Abdullah Gül Üniversitesi (Türkiye)	Abdullah Gül University (Turkey)
Dr. Ahmet KAYINTU	Dr. Ahmet KAYINTU
Bingöl Üniversitesi (Türkiye)	Bingöl University (Turkey)

Dr. Ahmet MEYDAN	Dr. Ahmet MEYDAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Ahmet NAİR	Dr. Ahmet NAİR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZDİNÇ	Dr. Ahmet ÖZDİNÇ
Sağlık Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of Health (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZKAN	Dr. Ahmet ÖZKAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Ahmet USLU	Dr. Ahmet USLU
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Kütahya Dumlupınar University (Turkey)
Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN	Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN
Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Başkent University (Turkey)
Dr. Ahmet YEŞİL	Dr. Ahmet YEŞİL
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER	Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. 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 KARAKAŞ	Dr. Ali KARAKAŞ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy 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. 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. Alize CAN RENÇBERLER	Dr. Alize CAN RENÇBERLER
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Amjad ALSYOUF	Dr. Amjad ALSYOUF
Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Al-Balqa Applied University (Jordan)
Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH	Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH
Rostov Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu)	Rostov State University Of Economics (Russian Federation)
Dr. Anıl ÇELİK	Dr. Anıl ÇELİK
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Anna Lia ERGUN	Dr. Anna Lia ERGUN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)

Dr. Antonella ELİA	Dr. Antonella ELİA
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Arzu EKOÇ	Dr. Arzu EKOÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Asiye ÖZTÜRK	Dr. Asiye ÖZTÜRK
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Ash ARABOĞLU	Dr. Ash ARABOĞLU
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ash 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. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU	Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Aykut HALDAN	Dr. Aykut HALDAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ayla AKIN	Dr. Ayla AKIN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ayşegül ERGİŞİ	Dr. Ayşegül ERGİŞİ
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Ayşe Duygu YAVUZ	Dr. Ayşe Duygu YAVUZ
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Ayşe Işık AKDAĞ	Dr. Ayşe Işık AKDAĞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Ayşe 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. 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. Bhanur ÖZKAN BAHAR	Dr. Bhanur ÖZKAN BAHAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)	Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
Dr. Banu ANTAKYALI	Dr. Banu ANTAKYALI
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Banu TELLİOĞLU	Dr. Banu TELLİOĞLU

Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Barış AĞIR	Dr. Barış AĞIR
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)	Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)
Dr. Bekir SARIKAYA	Dr. Bekir SARIKAYA
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe 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. 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. Beytullah BEKAR	Dr. Beytullah BEKAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Beytullah KARAGÖZ	Dr. Beytullah KARAGÖZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Bihter GÜRIŞİK KÖKSAL	Dr. Bihter GÜRIŞİK KÖKSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Bilal ALPAYDIN	Dr. Bilal ALPAYDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Bilge METİN TEKİN	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. Bora GÜRDAŞ	Dr. Bora GÜRDAŞ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI	Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 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 TEKİN	Dr. Burcu TEKİN
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Burcu TÜRKMEN	Dr. Burcu TÜRKMEN
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Burcu ÜNAL	Dr. Burcu ÜNAL

Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN	Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Bülent AKAT	Dr. Bülent AKAT
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Bünyamin TAŞ	Dr. Bünyamin TAŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Cafer ÇARKIT	Dr. Cafer ÇARKIT
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Can ŞAHİN	Dr. Can ŞAHİN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Caner ÇETİNER	Dr. Caner ÇETİNER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Cenk AÇIKGÖZ	Dr. Cenk AÇIKGÖZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Cenk TAN	Dr. Cenk TAN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ceren IŞIKLI	Dr. Ceren IŞIKLI
Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi (Türkiye)	Gendarmerie and Coast Guard Academy (Turkey)
Dr. Ceren SELVİ	Dr. Ceren SELVİ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. 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. 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 BEDİN	Dr. Cristiano BEDİN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Cüneyt DEMİR	Dr. Cüneyt DEMİR
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Çağrı EROĞLU	Dr. Çağrı EROĞLU
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Çelik EKMEKÇİ	Dr. Çelik EKMEKÇİ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Çetin ARSLAN	Dr. Çetin ARSLAN
Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)	Ministry of National Education (Turkey)
Dr. Çetin KASKA	Dr. Çetin KASKA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)

Dr. Çiğdem KARATEPE	Dr. Çiğdem KARATEPE
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Çınara RZAYEVA	Dr. Çınara RZAYEVA
Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi (Azerbaycan)	Azerbaijan National Academy of Sciences (Azerbaijan)
Dr. Davut PEACİ (William-Samuel Peachy)	r. Davut PEACİİ (William-Samuel Peachy)
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Deniz DEMİRKAN	Dr. Deniz DEMİRKAN
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Deniz GÜNER	Dr. Deniz GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Deniz KURMEL	Dr. Deniz KURMEL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Derya KARACA	Dr. Derya KARACA
Iğdır Üniversitesi (Türkiye)	Iğdır University (Turkey)
Dr. Derya KILIÇKAYA	Dr. Derya KILIÇKAYA
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Derya OĞUZ	Dr. Derya OĞUZ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Dilek BÜYÜKAHİSKA	Dr. Dilek BÜYÜKAHİSKA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Dilek MAKTAL CANKO	Dr. Dilek MAKTAL CANKO
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Dimitris ZEPPPOS	Dr. Dimitris ZEPPPOS
Atina Milli Kapodistrian Üniversitesi (Yunanistan)	National and Kapodistrian University Of Athens (Greece)
Dr. Dinçer APAYDIN	Dr. Dinçer APAYDIN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Döne ARSLAN	Dr. Döne ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU	Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU
Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Duygu ÖZAKIN (Türkiye)	Dr. Duygu ÖZAKIN (Turkey)
Dr. Ebru BALAMİR	Dr. Ebru BALAMİR
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Ebru GÜVENEN	Dr. Ebru GÜVENEN
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Ebubekir BOZOVALI	Dr. Ebubekir BOZOVALI
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Eda H. TAN METREŞ	Dr. Eda H. TAN METREŞ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK	Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK
KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)	KTO Karatay University (Turkey)
Dr. Eleonora FRAGAI	Dr. Eleonora FRAGAI

Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Elif BAŞ	Dr. Elif BAŞ
Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN	Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN
Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)	Gümüşhane 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. 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 NALÇACIĞİL ÇOPUR	Dr. Emel NALÇACIĞİL ÇOPUR
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Emine SONAL	Dr. Emine SONAL
Girne Amerikan Üniversitesi (Türkiye)	Girne American University (Turkey)
Dr. Emrah ATASOY (Türkiye)	Dr. Emrah ATASOY (Turkey)
Dr. Emrah EKMEKÇİ	Dr. Emrah EKMEKÇİ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Emrah ERİŞ	Dr. Emrah ERİŞ
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Emrah GÖRGÜLÜ	Dr. Emrah GÖRGÜLÜ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Emre Eren ALKAN	Dr. Emre Eren ALKAN
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. 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. Ensar ALEMDAR	Dr. Ensar ALEMDAR

Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ercan KAÇMAZ	Dr. Ercan KAÇMAZ
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Erdal AYDOĞMUŞ	Dr. Erdal AYDOĞMUŞ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Erdem KOÇ	Dr. Erdem KOÇ
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Erdem SARIKAYA	Dr. Erdem SARIKAYA
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN	Dr. Erdoğan TAŞTAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Erhan AKTAŞ	Dr. Erhan AKTAŞ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erkan KALAYCI	Dr. Erkan KALAYCI
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ertuğrul AYDIN	Dr. Ertuğrul AYDIN
Doğu Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Eastern Mediterranean University (Turkey)
Dr. Esat CAN	Dr. Esat CAN
(Türkiye)	(Turkey)
Dr. Esin EREN SOYSAL	Dr. Eser ORDEM
Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey)
Dr. Eshabil BOZKURT	Dr. Eshabil BOZKURT
(Türkiye)	(Turkey)
Dr. Esin EREN SOYSAL	Dr. Esin EREN SOYSAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Esin KUMLU	Dr. Esin KUMLU
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Esra ALMAS	Dr. Esra ALMAS
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Erzincan Binali Yıldırım	Dr. Esra Başak AYDINALP
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Esra SAZYEK	Dr. Esra SAZYEK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Esra ULUŞAHİN	Dr. Esra ULUŞAHİN
Ankara Hacı bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı bayram Veli University (Turkey)
Dr. Eun Kyung JEONG	Dr. Eun Kyung JEONG
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Ezgi GAGA	Dr. Ezgi GAGA
Atlas Üniversitesi (Türkiye)	Atlas University (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 KANA	Dr. Fatih KANA
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Fatih KAYA	Dr. Fatih KAYA
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Fatih ODUNKIRAN	Dr. Fatih ODUNKIRAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Fatih SONA	Dr. Fatih SONA
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Fatih ŞİMŞEK	Dr. Fatih ŞİMŞEK
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Fatih YAPICI	Dr. Fatih YAPICI
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Fatma KABA	Dr. Fatma KABA
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT	Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Fatma KOÇ (Türkiye)	Dr. Fatma KOÇ (Turkey)
Dr. Fikret GÜVEN (Türkiye)	Dr. Fikret GÜVEN (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. Funda A. İNCİRKUŞ	Dr. Funda A. İNCİRKUŞ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Funda TÜRK BEN AYDIN	Dr. Funda TÜRK BEN AYDIN
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu 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. Gaye Belkız YETER ŞAHİN	Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Gianluca COLELLA	Dr. Gianluca COLELLA
Dalarna Üniversitesi (İsveç)	Dalarna University College (Sweden)
Dr. Goran Salahaddin SHUKUR	Dr. Goran Salahaddin SHUKUR
Salahaddin Üniversitesi (Irak)	Salahaddin University College (Iraq)
Dr. Gökçen GÖÇEN	Dr. Gökçen GÖÇEN
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Gökçen HASTÜRK OĞLU	Dr. Gökçen HASTÜRK OĞLU
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)

Dr. Gökhan Şefik ERKURT	Dr. Gökhan Şefik ERKURT
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Gökben GÜÇLÜ	Dr. Gökben GÜÇLÜ
İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Atlas University (Turkey)
Dr. Gökmen KANTAR	Dr. Gökmen KANTAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Gönül ERDEM NAS	Dr. Gönül ERDEM NAS
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Gülay KARAMAN	Dr. Gülay KARAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Güldane Duygu SEYMEN	Dr. Güldane Duygu SEYMEN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Güler DOĞAN AVERBEK	Dr. Güler DOĞAN AVERBEK
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK	Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ	Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Gülnihal KKÜPELİ	Dr. Gülnihal KKÜPELİ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Gülperi MEZKİT SABAN	Dr. Gülperi MEZKİT SABAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Gülsüm CANLI	Dr. Gülsüm CANLI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Gülşah Gaye FİDAN	Dr. Gülşah Gaye FİDAN
Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)	Gaziantep University (Turkey)
Dr. Gülşah PARLAK KALKAN	Dr. Gülşah PARLAK KALKAN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Güneş SÜTCÜ	Dr. Güneş SÜTCÜ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Hadi BAK	Dr. Hadi BAK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Hakan AYDEMİR	Dr. Hakan AYDEMİR
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Hakan SARAÇ	Dr. Hakan SARAÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR	Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR
İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Okan 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 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 ÖNER	Dr. Haluk ÖNER
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Hamza KUZUCU	Dr. Hamza KUZUCU
Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Cumhuriyet 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. Harun BEKİR	Dr. Harun BEKİR
Filibe Üniversitesi (Bulgaristan)	Plovdiv University (Bulgaria)
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 İSİ	Dr. Hasan İSİ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe 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 Övgü TÜZÜN	Dr. Hatice Övgü TÜZÜN
Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)	Bahçeşehir University (Turkey)
Dr. Hatice YURTTAŞ	Dr. Hatice YURTTAŞ
İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Şehir University (Turkey)
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR
Selahaddin Üniversitesi (Irak)	Selahaddin University (Iraq)
Dr. Hela Haidar NAJJAR	Dr. Hela Haidar NAJJAR
Balamand Üniversitesi (Lübnan)	Balamand University (Lebanon)

Dr. Hikmet UYSAL	Dr. Hikmet UYSAL
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ	Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ
Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Hulusi GEÇGEL	Dr. Hulusi GEÇGEL
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Hulusi EREN	Dr. Hulusi EREN
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Hüseyin ARSLAN	Dr. Hüseyin ARSLAN
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Hüseyin PARLAK	Dr. Hüseyin PARLAK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Hüseyin YILDIZ	Dr. Hüseyin YILDIZ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Hüsrev AKIN	Dr. Hüsrev AKIN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Ilgın AKTENER	Dr. Ilgın AKTENER
Yaşar Üniversitesi (Türkiye)	Yaşar University (Turkey)
Dr. Işıl İŞIKTAŞ SAVA	Dr. Işıl İŞIKTAŞ SAVA
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Işık ŞAHİN GÜLTER	Dr. Işık ŞAHİN GÜLTER
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. İbrahim AKYOL	Dr. İbrahim AKYOL
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. İbrahim GÜMÜŞ	Dr. İbrahim GÜMÜŞ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU	Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İlker TOSUN	Dr. İlker TOSUN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. İlkin GULUSOY	Dr. İlkin GULUSOY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. İlyas SUVAĞCI	Dr. İlyas SUVAĞCI
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. İnan GÜMÜŞ	Dr. İnan GÜMÜŞ
Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Uygulamalı Bilimler University (Turkey)
Dr. İnci ARAS	Dr. İnci ARAS
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. İnönü KORKMAZ	Dr. İnönü KORKMAZ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. İpek TAŞDEMİR	Dr. İpek TAŞDEMİR
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU	Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU

Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. İsa AKPINAR	Dr. İsa AKPINAR
MEB (Türkiye)	MEB (Turkey)
Dr. İsa IŞIK	Dr. İsa IŞIK
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. İsmail ÇOBAN	Dr. İsmail ÇOBAN
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. İsmail GÜNEŞ	Dr. İsmail GÜNEŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. İsmail YAMAN	Dr. İsmail YAMAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. İsmail YILDIRIM	Dr. İsmail YILDIRIM
Kayseri Üniversitesi (Türkiye)	Kayseri University (Turkey)
Dr. 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. 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. Kazım ÇANDIR	Dr. Kazım ÇANDIR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Kevser TETİK	Dr. Kevser TETİK
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ	Dr. Korkut Uluç İŞİSAĞ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Kubilay GEÇİKLİ	Dr. Kubilay GEÇİKLİ
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Dr. Kutay UZUN	Dr. Kutay UZUN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Kübra BAYSAL	Dr. Kübra BAYSAL
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR	Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Kürşat KARA	Dr. Kürşat KARA
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN	Dr. Kürşat Şamil ŞAHİN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Layal MERHY	Dr. Layal MERHY
Lebanese Üniversitesi (Lübnan)	Lebanese University (Lebanon)

Dr. Levent DOĞAN	Dr. Levent DOĞAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN	Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Lütfiye CENGİZHAN	Dr. Lütfiye CENGİZHAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. 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. Maşallah KIZILTAŞ	Dr. Maşallah KIZILTAŞ
Bitlis MEB (Türkiye)	Bitlis MEB (Turkey)
Dr. Mehdi GENCELİ	Dr. Mehdi GENCELİ
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. M. Halil SAĞLAM	Dr. M. Halil SAĞLAM
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU	Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU
İstinye Üniversitesi (Türkiye)	İstinye University (Turkey)
Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI	Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU	Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU	Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN	Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN	Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Mehmet FİDAN	Dr. Mehmet FİDAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Mehmet Mustafa KARACA	Dr. Mehmet Mustafa KARACA
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mehmet ÖZBERK	Dr. Mehmet ÖZBERK
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. Mehmet ÜNAL	Dr. Mehmet ÜNAL
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Mehmet YILDIZ	Dr. Mehmet YILDIZ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Melda KESER	Dr. Melda KESER
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Melike SOMUNCU	Dr. Melike SOMUNCU
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN	Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN

Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Menent SHUKRIEVA	Dr. Menent SHUKRIEVA
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Meriç GÜVEN	Dr. Meriç GÜVEN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Türkiye)	Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Turkey)
Dr. Merve YORULMAZ KAHVE	Dr. Merve YORULMAZ KAHVE
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Meryem ARSLAN	Dr. Meryem ARSLAN
Niğde Öner Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Öner Halisdemir University (Turkey)
Dr. Mesut GÜNENÇ	Dr. Mesut GÜNENÇ
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Mesut KULELİ	Dr. Mesut KULELİ
Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedil Eylül 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. Mihrican ÇOLAK	Dr. Mihrican ÇOLAK
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Muhammed HÜKÜM	Dr. Muhammed HÜKÜM
Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Dr. Muhammed Felat AKTAN	Dr. Muhammed Felat AKTAN
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Muhammed Zahit CAN	Dr. Muhammed Zahit CAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Muhammet Raşit MEMİŞ	Dr. Muhammet Raşit MEMİŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Muhittin DOĞAN	Dr. Muhittin DOĞAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Murad AL KAYED	Dr. Murad AL KAYED
Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)	Al-Balqa Applied University (Jordan)
Dr. Murat KALELİOĞLU	Dr. Murat KALELİOĞLU
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Murat TURNA	Dr. Murat TURNA
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Mustafa BAL	Dr. Mustafa BAL
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	TOBB University of Economics and Technology (Turkey)
Dr. Mustafa DİNÇ	Dr. Mustafa DİNÇ

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Mustafa Levent YENER	Dr. Mustafa Levent YENER
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart 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. 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)
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. 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. Nazlı ALTUNSOY	Dr. Nazlı ALTUNSOY
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Necla DAĞ	Dr. Necla DAĞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Necmettin ÖZMEN	Dr. Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neiva De Souza BOENO	Dr. Neiva De Souza BOENO
Mato Grosso Eyalet Eğitim Bakanlığı (Brezilya)	Secretaria De Estado De Educação De Mato Grosso (Brasil)
Dr. Nergiz GAHRAMANLI	Dr. Nergiz GAHRAMANLI
Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)	Yeditepe University (Turkey)
Dr. Neriman NACAK	Dr. Neriman NACAK
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 ÖNDER ÖZDEMİR	Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Nevin METE	Dr. Nevin METE
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR	Dr. Nevriye Ahmedova CHUFADAR
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)

Dr. Nevzat ERKAN	Dr. Nevzat ERKAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nezire Gamze ILICAK	Dr. Nezire Gamze ILICAK
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ	Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ
Fırat Üniversitesi (Türkiye)	Fırat University (Turkey)
Dr. Nilgün DALKESEN	Dr. Nilgün DALKESEN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Nilüfer ALİMEN	Dr. Nilüfer ALİMEN
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Nilüfer ÖZGÜR	Dr. Nilüfer ÖZGÜR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Niyazi ADIGÜZEL	Dr. Niyazi ADIGÜZEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Nuran BALTA	Dr. Nuran BALTA
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Nuray 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. Nur Emine KOÇ	Dr. Nur Emine KOÇ
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Nurgül KARAYAZI	Dr. Nurgül KARAYAZI
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA	Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA
İstanbul Aydın Üniversitesi (Kazakistan)	Eurasian National Gumilyov-University (Kazakhstan)
Dr. Nurullah ŞAHİN	Dr. Nurullah ŞAHİN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Nusret ERSÖZ	Dr. Nusret ERSÖZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Okan Celal GÜNGÖR	Dr. Okan Celal GÜNGÖR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Olena KOZAN	Dr. Olena KOZAN
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Olgahan BAKŞİ YALÇIN	Dr. Olgahan BAKŞİ YALÇIN
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Dr. Oğuzhan KALKAN	Dr. Oğuzhan KALKAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)	Afyon Kocatepe University (Turkey)
Dr. Oğuz SAMUK	Dr. Oğuz SAMUK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Onur ÖZCAN	Dr. Onur ÖZCAN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Onur YILMAZ	Dr. Onur YILMAZ

Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)	Hacettepe University (Turkey)
Dr. Orhan KILIÇARSLAN	Dr. Orhan KILIÇARSLAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Orhan OĞUZ	Dr. Orhan OĞUZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Orkun KOCABIYIK	Dr. Orkun KOCABIYIK
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. Osman ASLANOĞLU	Dr. Osman ASLANOĞLU
Dicle Üniversitesi (Türkiye)	Dicle University (Turkey)
Dr. Osman COŞKUN	Dr. Osman COŞKUN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Osman DÜLGER	Dr. Osman DÜLGER
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Osman KUFACI	Dr. Osman KUFACI
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Osman ORUÇ	Dr. Osman ORUÇ
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Osman SABUNCUOĞLU	Dr. Osman SABUNCUOĞLU
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Ömer 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 YAĞMUR	Dr. Ömer YAĞMUR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Önder YAŞAR (Türkiye)	Dr. Önder YAŞAR (Turkey)
Dr. Özkan UZ	Dr. Özkan UZ
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Özlem DÜZLÜ	Dr. Özlem DÜZLÜ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Özlem GÜNEŞ	Dr. Özlem GÜNEŞ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. 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. Rachael RUEGG	Dr. Rachael RUEGG
Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)	Victoria University of Wellington (New Zeland)
Dr. Radmila LAZAREVİC	Dr. Radmila LAZAREVİC
Karadağ Üniversitesi (Karadağ)	University of Montenegro (Montenegro)
Dr. Raffaella MARCHESE (İtalya)	Dr. Raffaella MARCHESE (Italy)
Dr. Rahman AKALIN	Dr. Rahman AKALIN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)

Dr. Ramazan ŞİMŞEK	Dr. Ramazan ŞİMŞEK
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Dr. Rana KAHRAMAN DURU	Dr. Rana KAHRAMAN DURU
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Raşit ÇOLAK	Dr. Raşit ÇOLAK
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ	Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Reşat ŞAKAR	Dr. Reşat ŞAKAR
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Dr. 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 Can SANNAV	Dr. Sabri Can SANNAV
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Sadriye GÜNEŞ	Dr. Sadriye GÜNEŞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Salih Koralp GÜREŞİR	Dr. Salih Koralp GÜREŞİR
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Salih Kürşad DOLUNAY	Dr. Salih Kürşad DOLUNAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Salih UÇAK	Dr. Salih UÇAK
MEB (Türkiye)	MEB (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. Selami ALAN	Dr. Selami ALAN

Bolu Abant İzzat Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzat Baysal University (Turkey)
Dr. Selçuk ATAY	Dr. Selçuk ATAY
MEB (Türkiye)	MEB (Turkey)
Dr. Selçuk ERYATMAZ	Dr. Selçuk ERYATMAZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar 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. Selma ERDAĞI TOKSUN	Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. Selmin SÖYLEMEZ	Dr. Selmin SÖYLEMEZ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Sema NOYAN	Dr. Sema NOYAN
Karabük Üniversitesi (Türkiye)	Karabük University (Turkey)
Dr. Semih YEŞİLBAĞ	Dr. Semih YEŞİLBAĞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Semin KAZAZOĞLU	Dr. Semin KAZAZOĞLU
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Senem KARAGÖZ	Dr. Senem KARAGÖZ
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)
Dr. Senem ÖNER	Dr. Senem ÖNER
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul Arel University (Turkey)
Dr. Senem Seda 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 SARIBAŞ	Dr. Serap SARIBAŞ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Serkut Mustafa DABBAGH	Dr. Serkut Mustafa DABBAGH
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Servet GÜNDOĞDU	Dr. Servet GÜNDOĞDU
Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Samsun University (Turkey)
Dr. Servet ŞENGÜL	Dr. Servet ŞENGÜL
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY	Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Sevda EMLAK	Dr. Sevda EMLAK
İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Sevda KAMAN	Dr. Sevda KAMAN
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)

Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Sevdije KÖKSAL	Dr. Sevdije KÖKSAL
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)
Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ	Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Dr. Sevinç AHUNDOVA	Dr. Sevinç AHUNDOVA
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Sevinç KARAYEL	Dr. Sevinç KARAYEL
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Seydi KİRAZ	Dr. Seydi KİRAZ
Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Hitit University (Turkey)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN
Kahire Üniversitesi (Mısır)	Cairo University (Egypt)
Dr. Sıddık BAKIR	Dr. Sıddık BAKIR
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk 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 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. Simla DOĞANGÜN	Dr. Simla DOĞANGÜN
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Sinem CANIM ALKAN	Dr. Sinem CANIM ALKAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Dr. Sopo MAKHATCHASHVILI	Dr. Sopo MAKHATCHASHVILI
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Süreyya Elif AKSOY	Dr. Süreyya Elif AKSOY
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Şenay KIRGIZ	Dr. Şahin GÖK
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelisim University (Turkey)
Dr. Şenay KIRGIZ	Dr. Şenay KIRGIZ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)	Sivas Cumhuriyet University (Turkey)
Dr. Şenol KORKMAZ (Türkiye)	Dr. Şenol KORKMAZ (Turkey)
Dr. Şerife 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. Şule DEMİRKOL ERTÜRK	Dr. Şule DEMİRKOL ERTÜRK
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)

Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Tahir YAŞAR Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tahir YAŞAR Siirt University (Turkey)
Dr. Talat AYTAN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Talat AYTAN Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Timuçin Buğra EDMAN Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Timuçin Buğra EDMAN Düzce University (Turkey)
Dr. Tuğba Elif TOPRAK İzmir Bakırçay Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuğba Elif TOPRAK İzmir Bakırçay University (Turkey)
Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN Samsun Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN Samsun University (Turkey)
Dr. Tuncay TÜRK BEN Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuncay TÜRK BEN Aksaray University (Turkey)
Dr. Tuncer YILMAZ Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Tuncer YILMAZ Karadeniz Technical University (Turkey)
Dr. Turgut KOÇOĞLU Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Turgut KOÇOĞLU Erciyes University (Turkey)
Dr. Uğur DİLER Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Uğur DİLER Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Uğur UZUNKAYA Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Uğur UZUNKAYA Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Ulaş BİNGÖL Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ulaş BİNGÖL Siirt University (Turkey)
Dr. Ülkü KÖLEMEN İstinye Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ülkü KÖLEMEN İstinye University (Turkey)
Dr. Ümit HASANUSTA Biruni Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ümit HASANUSTA Biruni University (Turkey)
Dr. Ümmügülsüm ALBEZ Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ümmügülsüm ALBEZ Karamanoğlu Mehmet Bey University (Turkey)
Dr. Vasfiye GEÇKİN İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Vasfiye GEÇKİN İzmir Demokrasi University (Turkey)
Dr. Vesile ALBAYRAK SAK Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Vesile ALBAYRAK SAK Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Yasemin ÇÜRÜK Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yasemin ÇÜRÜK Doğuş University (Turkey)
Dr. Yasemin GÜRSOY Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yasemin GÜRSOY Trakya University (Turkey)
Dr. Yasin BEYAZ Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yasin BEYAZ 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. Yeliz OKAY (Türkiye)	Dr. Yeliz OKAY (Turkey)
Dr. Yeliz YASAK PERAN (Türkiye)	Dr. Yeliz YASAK PERAN (Turkey)
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yıldırım ÇEVİK	Dr. Yıldırım ÇEVİK
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Arel University (Turkey)
Dr. Yıldırım ÖZSEVGECİ	Dr. Yıldırım ÖZSEVGECİ
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
Dr. Yıldız AYDIN	Dr. Yıldız AYDIN
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Yonca DENİZARSLANI	Dr. Yonca DENİZARSLANI
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Yusuf ŞEN	Dr. Yusuf ŞEN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN	Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Zafer ÖZDEMİR	Dr. Zafer ÖZDEMİR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN	Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)	Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Zekeriya HAMAMCI	Dr. Zekeriya HAMAMCI
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ	Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ	Dr. Zeynep Asya ALTUĞ
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Zeynep BAKAL	Dr. Zeynep BAKAL
İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Okan University (Turkey)
Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU	Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Zeynep BAŞER	Dr. Zeynep BAŞER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH	Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Zhazira OTYZBAY	Dr. Zhazira OTYZBAY
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ziya TOK	Dr. Ziya TOK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zübeyde ŞENDERİN	Dr. Zübeyde ŞENDERİN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)

Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)
---	--

RumeliDE 2020.(Ö7 Ekim/S7 October) HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Bahadır GÜCÜYETER	Professor Bahadır GÜCÜYETER
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Prof. Dr. Gülser ÇETİN	Professor Gülser ÇETİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Prof. Dr. Hüseyin YAZICI	Prof. Dr. Hüseyin YAZICI
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)
Prof. Dr. Rıfat GÜNDAY	Professor Rıfat GÜNDAY
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE	Professor Ömer ZÜLFE
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL	Professor Secaattin TURAL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet 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)
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU	Assoc. Prof. Behice VARIŞOĞLU
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU	Assoc. Prof. Deniz MELANLIOĞLU
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Doç. Dr. Didem TUNA	Assoc. Prof. Didem TUNA
İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)
Doç. Dr. Erdoğan KELEŞ	Assoc. Prof. Erdoğan KELEŞ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan KUŞÇU	Assoc. Prof. Ertan KUŞÇU
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Doç. Dr. Fatih BAŞPINAR	Assoc. Prof. Fatih BAŞPINAR
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Gökhan TUNÇ	Assoc. Prof. Gökhan TUNÇ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu University (Turkey)
Doç. Dr. Levent UZUN	Assoc. Prof. Levent UZUN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Özgür AY	Assoc. Prof. Özgür AY
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK	Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Ahmet AYCAN	Dr. Ahmet AYCAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ	Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ
Bağdat Üniversitesi (Irak)	Baghdad University (Iraq)

Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR	Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR
Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)	Kocaeli University (Turkey)
Dr. Ayşe ÖZKAN	Dr. Ayşe ÖZKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)	Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)
Dr. Belgin BAĞIRLAR	Dr. Belgin BAĞIRLAR
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Beytullah BEKAR	Dr. Beytullah BEKAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Birol BULUT	Dr. Birol BULUT
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Burcu ÜNAL	Dr. Burcu ÜNAL
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Cenk TAN	Dr. Cenk TAN
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale University (Turkey)
Dr. Deniz DEMİRKAN	Dr. Deniz DEMİRKAN
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Döne ARSLAN	Dr. Döne ARSLAN
Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)	Kastamonu University (Turkey)
Dr. Duygu ÖZAKIN (Türkiye)	Dr. Duygu ÖZAKIN (Turkey)
Dr. Embie KYAZIMOVA	Dr. Embie KYAZIMOVA
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Emrullah YAKUT	Dr. Emrullah YAKUT
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Ensar ALEMDAR	Dr. Ensar ALEMDAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erdoğan TAŞTAN	Dr. Erdoğan TAŞTAN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Faruk POLATCAN	Dr. Faruk POLATCAN
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT	Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Fatih ODUNKIRAN	Dr. Fatih ODUNKIRAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Fatih YAPICI	Dr. Fatih YAPICI
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. Goran Salahaddin SHUKUR	Dr. Goran Salahaddin SHUKUR
Salahaddin Üniversitesi (Irak)	Salahaddin University College (Iraq)
Dr. Gökçen GÖÇEN	Dr. Gökçen GÖÇEN
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)
Dr. Gökhan Şefik ERKURT	Dr. Gökhan Şefik ERKURT
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. Hakan AYDEMİR	Dr. Hakan AYDEMİR

İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Halil İbrahim İSKENDER	Dr. Halil İbrahim İSKENDER
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Haluk ÖNER	Dr. Haluk ÖNER
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Hasan DEMİRHAN	Dr. Hasan DEMİRHAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli 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. Hazim Burhan ALNAJJAR	Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR
Selahaddin Üniversitesi (Irak)	Selahaddin University (Iraq)
Dr. Hulusi GEÇGEL	Dr. Hulusi GEÇGEL
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Hüseyin PARLAK	Dr. Hüseyin PARLAK
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Hüseyin YILDIZ	Dr. Hüseyin YILDIZ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Ilgın AKTENER	Dr. Ilgın AKTENER
Yaşar Üniversitesi (Türkiye)	Yaşar University (Turkey)
Doç. Dr. İlkin GULUSOY	Assoc. Prof. İlkin GULUSOY
Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Kafkas University (Turkey)
Dr. İnönü KORKMAZ	Dr. İnönü KORKMAZ
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. İsmail ÇOBAN	Dr. İsmail ÇOBAN
Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)	Artvin Çoruh University (Turkey)
Dr. İsmail GÜNEŞ	Dr. İsmail GÜNEŞ
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. İzzet ŞEREF	Dr. İzzet ŞEREF
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Kamil CİVELEK	Dr. Kamil CİVELEK
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Atatürk University (Turkey)
Doç. Dr. Kemale Tahsin KARİMOVA	Assoc. Prof. Kemale Tahsin KARİMOVA
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN	Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI	Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet FİDAN	Dr. Mehmet FİDAN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Mehmet Mustafa KARACA	Dr. Mehmet Mustafa KARACA
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)

Dr. Mehmet ÜNAL	Dr. Mehmet ÜNAL
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Meriç GÜVEN	Dr. Meriç GÜVEN
Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Uşak University (Turkey)
Dr. Mesut KULELİ	Dr. Mesut KULELİ
Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedil Eylül University (Turkey)
Dr. Mete Yusuf USTABULUT	Dr. Mete Yusuf USTABULUT
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Bayburt University (Turkey)
Dr. Muhammet Raşit MEMİŞ	Dr. Muhammet 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. Naim ATABAĞSOY	Dr. Naim ATABAĞSOY
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya University (Turkey)
Dr. Nilüfer ALİMEN	Dr. Nilüfer ALİMEN
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul 29 Mayıs University (Turkey)
Dr. Nilüfer ÖZGÜR	Dr. Nilüfer ÖZGÜR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Niyazi ADIGÜZEL	Dr. Niyazi ADIGÜZEL
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Okan Celal GÜNGÖR	Dr. Okan Celal GÜNGÖR
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Ömer Gökhan ULUM	Dr. Ömer Gökhan ULUM
Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Mersin University (Turkey)
Dr. Ömer YAĞMUR	Dr. Ömer YAĞMUR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Rana KAHRAMAN DURU	Dr. Rana KAHRAMAN DURU
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM	Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)	Tebriz Azad Islam University (Iran)
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN	Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN
Kahire Üniversitesi (Mısır)	Cairo University (Egypt)
Dr. Tahir YAŞAR	Dr. Tahir YAŞAR
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Timuçin Buğra EDMAN	Dr. Timuçin Buğra EDMAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Rıza Tunç ÖZBEN	Dr. Rıza Tunç ÖZBEN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yıldray ÇEVİK	Dr. Yıldray ÇEVİK
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Arel University (Turkey)
Dr. Yıldırım ÖZSEVGİ	Dr. Yıldırım ÖZSEVGİ
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)

Dr. Zafer ÖZDEMİR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zafer ÖZDEMİR Kırklareli University (Turkey)
--	---

DİZİNLER / INDEX

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi aşağıdaki dizinlerce taranmaktadır.



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

EDİTÖRDEN	XLVII
EDITOR'S NOTE	XLVIII
Taştan, E.: Prof. Dr. Tahir ÜZGÖR'ÜN Hayatı	I
Türk Dili ve Edebiyatı	
Kaya, S.; Dolunay, S. K.: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi okuma kitaplarının etkinlikler, basit zamanlar, birleşik çekimler ve ek fiil kullanımı açısından incelenmesi / Analyzing of Turkish teaching as a foreign language reading books in terms of activities, simple tenses, compound conjugations and substantive verbs	1
Erđin, C.; Doğan, L.: Kadem Kaynaa romanının söz varlığı üzerine bir değerlendirme / An evaluation on the vocabulary of Kadem Kaynaa	15
Karahan, A.; Barcın, S.: Kırgızistan'da orta öğretim edebiyat kitaplarında millî bilinç / National consciousness in secondary education literature books in Kyrgyzstan	39
Kara, K.: Öğretim elemanlarının "topluluk karşısında konuşma becerileri" üzerine bir değerlendirme / Evaluate the speaking skills of the lecturers in front of the community	45
Gün, M.; Bakırdöğen, M.: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Gazi Üniversitesi B1 Seviyesi Ders Kitabı dinleme bölümünün incelenmesi / Examination of Gazi University B1 level textbook listening department in teaching Turkish as a foreign language	59
Güven, A. Z.; Özbilen, U.: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders kitapları hakkındaki görüş ve önerileri (İstanbul Türkçe Öğrenim Seti)¹ / Opinions and suggestions of the students learning turkish as a foreign language about the textbooks (Istanbul Turkish Learning Set)¹	80
Özer, Ö.; Çekici, Y. E.: Uzaktan eğitim yoluyla yürütölen Türk dili derslerinin değerlendirilmesi: nitel bir araştırma / Evaluation of Turkish language courses in distance education: A qualitative research	93
Kızıldağ, S. H.: Türk runik metinleri ile Nogay Türkçesinin ortak söz varlığı / Common vocabulary of Turkish runic texts and Nogay Turkish	111
Şimşek, R.: B1 düzeyi ders materyallerinin söz varlığının ve B1 düzeyi öğrencilerin yazılı söz varlığının çeşitli değişkenler açısından derlem tabanlı incelenmesi / B1 level textbooks of vocabulary, B1 level students of written vocabulary in terms of various variables based on review	152
Karakuş, N.; Karacaoğlu, M. Ö.; Ketten, M.: Ortaokul öğrencilerinin kullandığı argo kelimeler çerçevesinden dil ahlakına genel bir bakış / An overview of language ethics from the slang words framework used by secondary school students	173
Bozavlı, E.: Toplum içerisinde söyleme dönüşen dilde değer değişimleri / Value changes in the language that turns into discourse in society	192
İsi, H.: Budist Uygurlarda Yétiken Takımyıldızı inancı / The Yétiken Constellation belief in Buddhist Uyghurs	206
Çoban, İ.; Polatcan, F.: Eş anlamlı kelime öğretimi açısından Fakir Baykurt'un Eşekli Kütüphaneci romanı / A review of the novel Eşekli Kütüphaneci by Fakir Baykurt with respect to the teaching of synonymous words	224
Erdem Nas, G.: Ünlüler ile ilgili kuramlar çerçevesinde Türkçedeki ünlüler / Vowels in Turkish within the framework of theories related to vowels	237

Töngür, A. N.: Ötekiler ve uyanış: Ömer Seyfettin'in <i>Ashab-ı Kehfimiz</i> Hikâyesi ve E. M. Forster'in <i>A Passage to India</i> Romanı / Others and awakening: Ömer Seyfettin's <i>Ashab-ı Kehfimiz</i> and E. M. Forster's <i>A Passage to India</i>	253
Çapan Özdemir, F.: Bir edebî tenkit örneği olarak Selim İleri'nin "Seni Çok Özledim" adlı eseri / In Selim İleri's work "Seni Çok Özledim" language and literature views	272
Tural, S.: Eleştirel gerçekçilik bağlamında Tevfik Fikret şiirine bakış / An overview of Tevfik Fikret's poetry in the context of critical realism	272
Can, E.: <i>Büyük Mecmua</i> 'da savaş sonrası konu alan şiir ve nesirler / Post-war poems and prose in <i>Büyük Mecmua</i>	280
Yeter Şahin, G. B.; Yeter, S. C.: Kadına yüklenen misyonlar bağlamında <i>Aydemir</i> romanı / The novel <i>Aydemir</i> in the context of the missions imposed on women	298
Aydın, İ.; Uzun, M.: Çocuk kitaplarının taşıması gereken özellikler: Cemil Kavukçu'nun <i>Bir Öykü Yazalım Mı?</i> ve <i>Masal Anlatma Oyunu</i> adlı eserlerine eleştirel bir bakış / Features that children's books should have: A critical look at the works of Cemil Kavukçu named <i>Bir Öykü Yazalım Mı?</i> and <i>Masal Anlatma Oyunu</i>	315
Yıldırım, İ.: <i>Bî'at-nâme</i> türüne bir örnek: Nakşî İbrahim Efendi'nin <i>Bî'at-nâme'si</i> / An example of <i>Bî'at-nâme</i> : Nakşî İbrahim Efendi's <i>Bî'at-nâme</i>	341
Türk, O.: Hamza-nâme'nin 72. cildi'nde kullanılan ikilemeler / Reduplications in the 72nd volume of Hamzaname	357
Yeşilbağ, S.: Edebî bir tür olarak falnâme ve mensûr bir Kur'ân falı örneği / Falnâme as a literary genre and a prose Quran fortune-telling example	367
Karagöz, S.: XV. yüzyılda bir iskân metodu olarak mezralarda şenlendirme: Şumnu örneği (Mezralar: üzerinde son bulan yaşamın kalan izleri mi yoksa yeni başlayacak hayatın ilk adımları mı?) / In the XV. century as a settlement method is the flourishing in the hamlets: Exemplification of Shumen (The hamlets: Are the remaining traces of life ending or the first steps of life to begin?).....	380
Zülfe, Ö.: Kemâl Paşa-zâde'nin <i>Âh-nâme'si</i> / <i>Âh-nâme</i> of Kemâl Paşa-zâde	391
Başpınar, F.; Erdoğan, S.: Seyyid Yahyâ Vâkıf (ö. 1738)'in şiirleri / Poems of Seyyid Yahyâ Vâkıf (d. 1738)	400
Taştan, E.: Küçük Hâfız Mustafa Efendi'nin Sofyalı Süleyman Rüşûhî'nin şiirine yazdığı şerh: Şerh-i Kasîde-i Rüşûhî / The commentary that Küçük Hâfız Mustafa Efendi wrote on the poem of Süleyman Rüşûhî from Sofia: Şerh-i Kasîde-i Rüşûhî	439

Dünya Dilleri ve Edebiyatları

Ekoç, A.: Unfinished song in teacher education: The Village Institutes experience in Turkey / Öğretmen eğitiminde yarım kalan şarkı: Türkiye'de Köy Enstitüleri deneyimi.....	455
Nacak, N.: Almandadaki ikili Ad+Ad Birleşimlerinde önekimsiler / Prefixoids of binary noun + noun combinations in German	468
Mansur, İ.: تقييم مهارات التفاعل الشفوي في مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها / Arapçanın yabancı dil olarak çevrimiçi öğretimini yapan internet sitelerindeki sözlü etkileşim becerilerinin değerlendirilmesi / Evaluating the oral interaction skills in online Arabic language teaching websites for non-native speakers	477
Abdul Qader, M. H. M.: المرأة المأزومة وجوديا في روايات نوال السعداوي / Nawal El-Saadawi romanlarında varoluşsal kadınların krizi / The existential angst woman in Nawal El-Saadawi's Novels	505
Yakupoğlu Boran, L.: خالد سعود الزيد؛ حياته، شخصيته الأدبية، وأعماله / Hâlid Su'ûd Ez-Zeyd, hayatı, edebî kişiliği ve eserleri / Khalid Saud Al-Zaid: The life, literary personality and the works	521

- Kaba, F.:** Annie Ernaux'da "Ruhun Tutkuları" ya da "Tutkunun Ruh" / "Passions of the Soul" or "Soul of the Passion" in Annie Ernaux534
- Demirkan, D.:** Yabancı dil Fransızca öğretimi ders kitabı "Le Nouveau Taxi 1"de A 1 düzeyi kültürel öğelerin sunumu / Presentation of cultural items in French A 1 language level in foreign language French teaching coursebook "Le nouveau Taxi 1 methode de Français" 541
- Onursal Ayırır, İ; Fakıoğlu Gökdoğan, Y.:** La motivation et le rôle « motivateur » de l'enseignant de FLE / Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde öğretmenin "motive edici" rolü / Motivation and teacher's role as a motivator in teaching French as a foreign language558
- Kumlu, E.:** Troubling the realm of estrangement: A comparative analysis of the *Docile* and the *Resistant* body in Giuseppe Pitre's *Catarina the Wise* and Jeanne Marie Le Prince De Beaumont's *Beauty and the Beast* / Yabancılaşma alanını zorlama: Giuseppe Pitre'nin *Bilge Catarina* ve Jeanne Marie Le Prince De Beaumont'un *Güzel ve Çirkin* eserlerinde *Uysal Beden ve Direnen* bedeninin karşılaştırmalı analizi 573
- Gürsel, B.:** "Terrible intimacy:" Modernist destruction and recreation in Williams's poetics / "Korkunç yakınlık:" Williams'ın şiir anlayışında modernist yıkım ve tekrar yaratma 588
- Özberk, M.:** Творчество Чехова и Булгакова в пространстве медицинского дискурса / Çehov ve Bulgakov'un yazınsal çalışmalarında tıp dünyası / Chekhov and Bulgakov's literary works in the context of medical discourse611

Çeviribilimi

- Kuleli, M.:** Culture specific items in literary texts and their translation based on "foreignization" and "domestication" strategies / Yazınsal metinlerde kültüre özgü öğeler ve "yabancılaştırma" ve "yerleştirme" stratejileri ile çevirileri..... 617
- Güler, G.; Karadağ, A. B.:** *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur* adlı eserin Osmanlı Türkçesi (yeniden) çevirileri üzerine betimleyici bir çalışma / A descriptive study on the Ottoman Turkish (re)translations of *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur*654
- Zeytinkaya, D.; Saraç, F.:** Terminology training at translation and interpreting departments in Turkey and beyond / Türkiye'de ve diğer ülkelerde bulunan mütercim tercümanlık bölümlerinde terimbilim eğitimi 683
- Avcı Solmaz, S. G.:** "Görünmez"i "görünür" yapmak: bir uzman olarak diliçi çevirmen / To make the "invisible" visible: intralingual translator as an expert.....702



RumeliDE Dil ve Edebiyat
Araştırmaları Dergisi
ISSN : 2148-7782

EDİTÖRDEN

Kıymetli okuyucu,

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nin Ö7. Sayısı yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurulumuzun ve süreçte yer alan değerli araştırmacıların üstün gayretleriyle siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur.

21 Ekim tarihli **Özel sayımızı** Türk dili ve edebiyatı alanında uzun yıllar emek vermiş, çok sayıda öğrenci yetiştirmiş çok değerli Prof. Dr. Tahir ÜZGÖR hocamıza armağan ediyoruz. Kendilerine sağlıklı, huzurlu uzun ömürler diliyoruz.

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

2020.21 Kış sayısı (**21 Aralık**) için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **21 Kasım 2020**'dir. Bu sayı için yoğunluk olursa makale kabulünü erken kapayacağız.

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

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

RumeliDE 2020.Ö7 (Ekim) sayısının yayımlanmasını mümkün kılan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve makalelerin değerlendirilmesi esnasında değerli katkıları asla inkar edilemez olan hakemlerimize teşekkür eder, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

Başarı ve mutluluk dileklerimizle...

RumeliDE Yayın Editörleri



RumeliDE Journal of Language
and Literature Studies

ISSN : 2148-7782

EDITOR'S NOTE

Dear readers,

RumeliDE Journal of Language and Literature Research's S7th 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.

We present our **Special Issue** dated **October 21** to our esteemed **Professor Tahir ÜZGÖR**, who has worked for many years in the field of Turkish language and literature and has trained many students. We wish them healthy and peaceful long lives.

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

Acceptance process of articles for the **Winter** issue (**21 December**) numbered **2020.20** has started. The deadline for submission is **21 November 2020**. If there occurs an intensity for this issue, we will close the acceptance process of the articles in an earlier time.

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

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

We would like to thank everyone who made it possible to publish the issue numbered **RumeliDE 2020.S7 (October)**, 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**

Prof. Dr. Tahir ÜZGÖR'ün Hayatı**Erdoğan TAŞTAN¹**

Prof. Dr. Tahir Üzgör, 13.05.1945 tarihinde Balıkesir ili Manyas ilçesine bağlı İrşadiye köyünde üçü erkek biri kız olmak üzere dört çocuklu bir ailenin üçüncü çocuğu olarak dünyaya gelmiştir. Kafkasya'nın Dağıstan bölgesinden göç eden bir aileye mensuptur. Dedesinin babası Mehmet Şerif oğlu Molla İbrahim ve ailesi Şeyh Şamil'in 1859 yılında Ruslara esir düşmesinden sonra Rus işgaline maruz kalan Kafkasya'daki Dağıstan bölgesinde bulunan Kuba şehri Afurca (Âb-ı furû-cest) kasabasından bir grup Lezgi ile birlikte göç ederek Ünye vilayetinin Niksar kasabasındaki Yarbaşı köyüne yerleşirler, aileden bir grup da Malatya'ya gider. Kafkas dağlarından gelen aile üyeleri ovalık Niksar'da sıtmadan telef olmaya başlar. Bu arada Dağıstan bölgesinden birlikte göç ettikleri Lezgiler, Manyas'a gelmiş ve şu anki İrşadiye köyüne yakın bir yerde eski adı Dümberez yeni adı Yayla olan köyü kurmuşlardır. Buradaki Lezgiler'in daveti ve kendi tarlalarından önemli bir bölümünü onlara vermeleri ile aile üyeleri Manyas'a gelip Yayla köyü yakınında İrşadiye köyünü kurarlar. Baba tarafından dedesi İbrahim oğlu İsmail, atına binerek köyün sınırlarını belirler ve hocalığı dolayısıyla hürmet gördüğü için civardaki köylerden kendisine itirazda bulunan herhangi bir kimse çıkmaz. Zamanla bu köy aileye yetmediği için aileden bir grup İrşadiye'ye 5 km. uzaklıktaki bir bölgede, Bizans'tan kalma bir hisar yakınlarında, bugünkü Keçiagılı köyünü kurmuş ve oraya yerleşmişlerdir. Bu arada civardaki köylüler tarlalarının bazılarını aile üyelerine vererek onlara yardımcı olmuşlardır.

Dedesi İsmail Bey'in beş oğlundan üçü, Ahmed, Münir ve Said isimli amcaları Çanakkale Savaşı'na katılır ve orada şehit düşerler.

1950 yılında babası Mâhir Bey muhtar seçilir, ancak iki sene sonra ailesiyle birlikte İstanbul'a göç eder. Tahir Üzgör, 1952 yılında Fatih Karagümtürk'te Taş Mektep diye anılan Muallim Naci İlkokulu'nda başladığı ilk öğrenimini 1957 yılında Ulubathı Hasan İlkokulu'ndan mezun olarak bitirir. Aynı yıl, günümüzde Ahmet Rasim Anadolu Lisesi olarak hizmet veren o zamanki Karagümrük Ortaokulu'na başlar ve 1960 yılında ortaokulu bitirir. O yıl başladığı Vefa Lisesi'nden ise 1963 yılında mezun olur. Liseden mezun olduğu yıl İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'ne başlayan Tahir Üzgör, ikinci sınıftayken öğretmen olarak yetiştirilmek üzere Yüksek Öğretmen Okulu'na seçilmek amacıyla fakülte öğrencilerinin başarıları olanlarının girebildiği imtihana girer ve Orhan Şaik Gökyay, Nihat Sami Banarlı, Ahmet Kabaklı gibi üyelerin karşısında imtihandan geçip Yüksek Öğretmen Okulu'na kabul edilir. O yıllardaki uygulamaya göre bir yandan İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'ndeki eğitimine devam ederken diğer yandan da Yüksek Öğretmen Okulu'nun derslerini takip eder ve her ikisinden de diploma alarak 1967 yılında mezun olur. Aynı yıl Edirne Erkek Öğretmen Okulu'nda göreve başlar. Bir yıl sonra müdür yardımcılığı görevine getirilir. 1971 yılında o zamanların Yugoslavya'sında yer alan Saraybosna'ya gider ve burada dört yıl boyunca o zamanki ismiyle Sarajevo Üniversitesi'nin Filozofski Fakültesi'ndeki Oriental Bölümü'nde Türkçe okutmanlığı yapar. 1975'te Türkiye'ye dönüş yaparak Atatürk Eğitim Enstitüsü'ne tayin edilir. Burada hemen idareciliğe başlayan Tahir Üzgör, 1978 yılına kadar müdür yardımcılığı görevinde bulunur. 1978'de Sivas'ın Kangal ilçesine tayin edilir, bir yıl sonra da Van Milli Eğitim Müdürlüğü emrine görevlendirilir. Buradan Van'ın Çatak kazasına tayini çıkınca oraya gitmez ve bir müddet farklı iş kollarıyla iştigal eder. Bu arada Milli Eğitim Bakanlığı'na dilekçe yazarak Atatürk Eğitime Enstitüsü'ne iadesini talep eder ve 1981 yılında buradaki görevine iade olunur. Eğitim

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı (İstanbul, Türkiye), etastan39@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2348-5632

enstitülerinin YÖK'e devredilmesiyle Atatürk Eğitim Enstitüsü de Marmara Üniversitesi bünyesine katılarak Atatürk Eğitim Fakültesi adını alır. Fakültenin kurucu dekanı Prof.Dr. Âmil Çelebioğlu'nun teşvik etmesiyle 1982 yılında akademik hayata adım atan Tahir Üzgör, o zamanki uygulamanın verdiği imkanla doğrudan doktora başlar ve 1985 yılında Prof. Dr. Mehmet Akalın danışmanlığında hazırladığı teze doktora payesini elde eder. Akademik çalışmalarına Atatürk Eğitim Fakültesi bünyesinde devam ederek 1990 yılında doçent, 1995 yılında da profesör olur.

Uzun yıllar Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nde görev yapan Tahir Üzgör buradaki görevi sırasında bir yandan da Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Trakya Üniversitesi ve Mimar Sinan Üniversitesi'nde birer sömestr ders vermiştir. Akademik hayatı boyunca Yabancı Diller Bölüm Başkan Yardımcılığı, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Eski Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalı Başkanlığı, Türkçe Eğitimi Bölüm Başkanlığı gibi çeşitli idari görevlerde de bulunan Tahir Üzgör, 2002 yılının nisan ayında emekliliğe ayrılmıştır. Evli ve üç erkek çocuk babasıdır.

Prof. Dr. Tahir Üzgör'ün akademik çalışmaları ve yayınları

Hazırladığı tezler, yazdığı kitap ve makaleler, sunduğu tebliğler ve yetiştirdiği öğrencilerle klasik edebiyat ve kültürümüzün hakkıyla anlaşılması ve gelecek nesillere aktarılması yolunda son derece önemli hizmetleri bulunan Tahir Üzgör Hocamız, sahanın en mütebahhir hocalarından biridir. Akademik hayata adım attığı ilk günden bugüne eski kültür ve edebiyatımızı anlama gayesiyle hareket eden ve mesâisini bu yönde harcayan hocamız, öğrencilerini de hep bu gayeye yöneltmiş ve onlar için her zaman bulunmaz bir rehber olmuştur. Hocanın ilk akademik eseri olan *XVII. Yüzyıl Şairlerinden Sa'dî'nin Hayatı, Divanlarının Edisyon Kritikli Transkripsiyonu* başlıklı lisans mezuniyet tezinin önsözünde dile getirdiği şu cümleler onun bütün akademik hayatını şekillendiren, eski edebiyat ve kültürümüze bakışını ifade eden birer manifesto hüviyetindedir: *Örnekleri tam olarak meydana çıkarılmamış olan eski kültürümüzün kütüphanelerde çürümeye mahkum eserlerini incelemek, onları gün ışığına çıkarmak, aydınlarımızın en önde gelen vazifelerinden birisi olsa gerektir. Sözle vatan sevgilerini ızhar edenler, kendilerinde bu mesuliyeti duymalıdır. Çünkü milletimizin mazisini, mazisinde ortaya koyduğu kültür numunelerini tanımadan onu seviyorum demek hakikatle bağdaşmayacak bir durum arz etmektedir. Bir şeyi tanımadan sevmek muhaldir.*

Eski edebiyatın hemen her alanıyla ilgilenmekle beraber çalışmalarını metin neşri ve şerhi konusunda yoğunlaştıran hocamızın bilhassa Fuzûlî ve eserleri üzerine yaptığı çalışmalarda orijinal tespitleri bu büyük şairi anlama noktasında okuyucuya farklı bakış açıları sunmakta; Ali Şir Nevâyî (ö.1501), Zâtî (ö.1546), Yunus Emre (ö.1320-21) gibi şairler hakkındaki makale ve bildirilerde dile getirdikleri, eski edebiyat meraklılarına yeni ufuklar açmaktadır. *Türkçe Divân Dîbâceleri* adlı kitabıyla klasik edebiyatımızın poetikasına ışık tutacak malzemeyi okuyucuyla buluşturan Tahir Hoca, *Fehîm-i Kadîm Hayatı, Sanatı, Divân'ı ve Metnin Bugünkü Türkçesi* adlı çalışmayla da bir divan neşrinin nasıl yapılması gerektiğini göstermiş, metni günümüz Türkçesine aktararak klasik metinleri anlama noktasında okuyuculara güzel bir örnek sunmuştur. Hocanın *Edebiyat Bilgileri ve Eğitim Enstitüleri İçin 17, 18, 19. Yüzyıl Eski Türk Edebiyatı* adlı kitapları da bilhassa yazıldıkları dönemlerde çok önemli birer boşluğu dolduran, özgün tespit ve tasniflere yer veren eserlerdir. Bunlar yanında Diyanet İslam Ansiklopedisi için yazdığı "Dîbâce", "Fahriyye", "Fehîm-i Kadîm" maddeleri de eski edebiyatımızın günümüz okuyucusu tarafından daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayan önemli çalışmalarıdır.

Tahir Hoca, bütün bu akademik çalışma ve yayınlar yanında yaptırdığı yüksek lisans ve doktora tezleri ve yetiştirdiği öğrencilerle eski Türk edebiyatı sahasına önemli hizmetlerde bulunmuş, Ali Nihat Tarlan, Âmil Çelebioğlu, Mehmet Kaplan gibi hocalarının iyi bir muakkibi olduğunu göstermiştir.

A. Lisans mezuniyet tezi

XVII. Yüzyıl Şairlerinden Sa'dî'nin Hayatı, Divanlarının Edisyon Kritikli Transkripsiyonu, Yayınlanmamış Mezuniyet Tezi, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, İstanbul 1967, XII+128 s.

Nakîbü'l-eşrâf Es'ad-zâde Efendi'nin kızkardeşinin oğlu olan Hâfız-zâde Sa'dî Çelebi (ö.1693)'nin hayatı ve divanının tenkitli metnini ihtiva eden çalışma Tahir Hoca'nın ilk akademik çalışmasıdır. Çalışmanın ilk kısmı incelemeye ikinci kısmı ise divanın metnine ayrılmıştır. İnceleme kısmında ilk olarak ayrı başlıklar altında Sa'dî Çelebi'nin hayatına ve biyografik kaynakların şair hakkında aktardığı bilgilere yer verilmiş sonra da divanın mevcut iki nüshası tanıtılmıştır. Divanın, İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi TY 617 numarada kayıtlı nüshasının 28.-30. varakları arasında yine 17. yy. şairi Sâmî'î Çelebi (ö.1684-85)'nin bir kasidesi, bir tahmisi ve dört gazeli yer almaktadır. Çalışmanın metin bölümünde bu şiirlere de yer verildiği için divanın nüshaları tanıtıldıktan sonra Sâmî'î Çelebi ve divanı hakkında da kısaca bilgi verilmiştir. İnceleme bölümünde son olarak *Bazı Dikkatler* başlığı altında Sa'dî Çelebi ile ilgili bazı tespitler yer almaktadır. Burada şairin Sa'dî mahlasını almasında İran edebiyatının tesiri olabileceği dile getirildikten sonra klasik Türk şiirinin gelişiminde İran edebiyatının etkisi olsa da şiirimizin zamanla millî bir özellik kazandığı, yabancı malzeme ile kendi üslûbumuzda eserler meydana koymuş sanatkarlarımızın değerinin dünya edebiyat âlimleri tarafından da kabul edildiği belirtilmiştir. İnceleme bölümünden sonra Hâfız-zâde Sa'dî Çelebi Dîvânı'nın metni yer almaktadır. Metin bölümünde 1 münâcât, 5 na't, 6 kasîde, 115 gazel, 39 rubâî, kıt'a-i kebîre şeklinde 2 tarih manzumesi, bir manzum mektub, Sâmî'î Çelebi'nin şiirleri (1 kasides, 1 tahmis, 4 gazel), son olarak da Sa'dî Çelebi'nin Arapça bir gazeliyle Farsça şiirleri bulunmaktadır.

Bu çalışma, lisans mezuniyet tezi olarak hazırlanmasına rağmen ilmî olarak oldukça başarılıdır. Hem inceleme hem de metin bölümünde Tahir Hoca'nın sonraki eserlerinde de net bir şekilde göreceğimiz ilmî titizliğin ilk örnekleri göze çarpar. Günümüzde birçok yüksek lisans tezinde göremediğimiz bu ilmî disiplin, eskiden hazırlanan akademik çalışmaların daha nitelikli olduğu şeklindeki söylemi destekler mahiyettedir.

B. Doktora tezi

***Fehîm-i Kadîm Dîvânı*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 1985. (Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet Akalın), 414 s.**

Tahir Hoca'nın Prof. Dr. Mehmet Akalın danışmanlığında hazırladığı *Fehîm-i Kadîm Dîvânı* başlıklı doktora tezi 1991 yılında kitap olarak basılmış, bu baskıya tezin kendisinde bulunmayan metnin bugünkü Türkçesi de eklenmiştir. Doktora tezinin genişletilmiş bir baskı olan bu kitap hakkında aşağıda bilgi verilecektir.

C. Kitaplar

1. Eğitim Enstitüleri İçin 17, 18, 19. Yüzyıl Eski Türk Edebiyatı (3. Sınıf), İstanbul, 1978, 295 s.

Üç yıllık eğitim enstitülerinin Türkçe bölümlerinin son sınıfında okutulan eski Türk edebiyatı dersinin müfredat programına göre hazırlanan bu kitap, aynı zamanda eski edebiyatımızı meraklılarına tanıtmaya gayesi de taşımaktadır.

Eserde 17., 18. ve 19. yüzyıllarda gelişen Türk edebiyatı, yüzyıllara göre ayrı bölümler hâlinde ele alınmış, bahsi geçen yüzyılların önde gelen şairleri ve nâsirleri tanıtılarak eserlerinden örnekler verilmiş, kitabın sonuna bir de lügatçe eklenmiştir. Lügatçe bölümü kitabın yaklaşık dörtte birini ihtiva etmektedir. Eserde gerek genel özellikleri gerekse temsilcileri ve onların eserlerinden verilen örnekler bakımından 17. ve 18. yüzyıllardaki Türk edebiyatının 19. yüzyıla göre daha geniş bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Söz konusu iki yüzyılın edebiyatı incelenirken önce *Tarihçe* başlığı altında dönemin tarihî olayları ele alınmış, sonra *Edebî Durum* başlığıyla yüzyılın edebî özellikleri verilmiştir. Bu bölümde önce Osmanlı imparatorluğu dışındaki Türk edebiyatı tanıtılmış, Orta Asya Türk edebiyatı ve Azerî sahası Türk edebiyatı ayrı başlıklar altında ele alınmıştır. Sonra da Osmanlı sahası edebiyatı hakkında bilgi verilmiştir. 19. yüzyıl edebiyatının ele alındığı bölümde de yine öncelikle dönemin tarihî olaylarına değinilmiş, Tanzimat Fermanı, batılılaşma ve eski-yeni çatışması hakkında bilgi verilerek *XIX. Yüzyılın İlk Yarısında Türk Edebiyatı* başlığı altında dönemin edebî ortamı tanıtılmıştır.

Kitapta her yüzyıl tarihî ve edebî açıdan genel özellikleriyle tanıtıldıktan sonra yüzyılın belli başlı sanatçılarına, onların sevilen ve bilinen şiirlerinden örneklerle yer verilmiştir. 17. yüzyıldan Şeyhülislâm Yahyâ Efendi (ö.1644), Nefî (ö.1635), Nâ'îlî (ö.1666), Nâbî (ö.1712), Evliyâ Çelebi (ö.1682) ve Kâtib Çelebi (ö.1658); 18. yüzyıldan Nedîm (ö.1730), Şeyh Gâlib (ö.1799), Na'îmâ (ö.1716) ve Yirmisekiz Çelebi Mehmed Efendi (ö.1731); 19. yüzyıldan da Keçecizâde İzzet Molla (ö.1829) ele alınmış, hayatları, şahsiyetleri, edebî özellikleri ve eserleri bakımından değerlendirilmişlerdir.

Kitabın sonunda yer alan lügatçe, örnek metinlerde geçen kelime ve kavramlardan oluşmaktadır. Kelimelerden bazıları sadece sözlük anlamlarıyla lügatçede yer alırken bazı kelime ve kavramlar hakkında geniş bir malumat verildiği göze çarpar. Lügatçe özellikle bu tür kelime ve kavramlar hakkında verilen geniş malumatlar açısından önemlidir. Bu hâliyle lügatçenin, metinlerde geçen birçok müşkül meseleyi halledecek bilgiler sunduğu ve eski Türk edebiyatını öğrenmek isteyenler için güzel bir kaynak olduğu söylenebilir.

Bu eser, yazıldığı dönemde büyük bir boşluğu doldurmuş olması ve ele aldığı şairler ve onların şiirleri hakkında önemli tespitler ve orijinal değerlendirmeleri ihtiva etmesi bakımından oldukça önemlidir.

2-) *Edebiyat Bilgileri, Veli Yayınları, İstanbul, 1983, XV+399 s.*

Eser, eğitim fakülteleri ve edebiyat fakültelerinde ders kitabı olarak okutulmak üzere hazırlanmıştır. Dört ana bölümden oluşan kitabın ilk bölümü *Edebiyat* başlığını taşımaktadır. Burada edebiyat kelimesinin kökü, bugünkü manaları, kullanıldığı yerler, edebiyat tarihi, güzel sanatlar içinde edebiyatın yeri gibi konular ele alınmıştır. *Edebî Cereyanlar* başlığını taşıyan ikinci bölümde eski Türk edebiyatında görülen edebî cereyanlar (tasavvuf, mahallileşme, Sebki Hindî) ve Tanzimat edebiyatından sonra görülen edebî cereyanlar (hümanizm, klasisizm, romantizm, realizm, natüralizm vb.) ayrı başlıklar altında ele alınmıştır. Üçüncü bölüm *İfâde Vasıtaları* başlığını taşımaktadır. Bu bölümde birer ifade vasıtası olarak nesir ve nazım ayrı başlıklar altında ele alınmıştır. Nesir bölümünde, nesir türleri ve yüzyıllara göre mensur eser veren şahsiyetlerle bunların eserlerinden örneklerle yer verilmiş, nazım bölümünde ise nazım kelimesinin manası, müştakları, nazımın şekil unsurları (vezin, kafiye, nazım şekilleri vb.) gibi konular etrafıca ele alınmıştır. Kitabın dördüncü ve

son bölümü ise *Edebî Sanatlar* başlığını taşımaktadır. Burada edebî sanatlar hissî sanatlar ve fikrî sanatlar olmak üzere iki ana gruba ayrılarak incelenmiştir.

Bu kitap, kendisinden önce aynı konularda yazılmış birçok eser gözden geçirilerek hazırlanmıştır. Tabiatıyla bazı konular bir iktibas ve derleme özelliği göstermektedir. Ancak birçok mevzû telif olarak özgün bazı görüş, teklif ve yenilikleri de ihtiva etmektedir. Eserin getirdiği yeniliklerin başında klasik Türk edebiyatındaki edebî akımlara geniş bir yer vermesi gelmektedir. Kendisinden önceki eserlerde ya hiç yer almayan ya da ismen temas edilip geçilen tasavvuf, mahallîleşme ve Sebk-i Hindî cereyanları, bu eserde geniş şekilde ele alınmış, bilhassa ilk ikisi hakkında yapılan inceleme ve araştırmalar yeni teklif ve görüşler olarak okuyucuya sunulmuştur. Kitapta edebî sanatların tarifleri, bilhassa tasnifleri bakımından değişik tekliflerin ortaya sunulduğu da dikkat çekmektedir. Bütün bu özellikleriyle eser bugün de edebiyat araştırmacılarının başvuru kaynaklarından biri olarak değerini muhafaza etmektedir.

3-) *Türkçe Dîvân Dîbâceleri*, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara, 1990, VIII+566s.

Tahir Hoca'nın doçentlik takdim çalışması olarak hazırladığı bu kitap, divan dîbâceleri hakkında yapılmış en kapsamlı ve önemli araştırma olarak nitelenebilecek bir eserdir. Kitap üç ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde inceleme, ikinci bölümde ele alınan divan dîbâcelerinin metinleri ve bugünkü Türkçeleri, üçüncü bölümde ise metinlerde geçen çeşitli kelime ve kavramların açıklandığı notlar bölümü yer almaktadır.

İnceleme bölümünde dîbâce kelimesinin menşei ve manası, bu kelime yerine kullanılabilen diğer kelimeler, divanlardaki dîbâcelerin özellikleri, dîbâcelerin bulunduğu yerler ve durumları, edebiyat tarihi içinde divan dîbâceleri, dîbâcelerin bazı şekil hususiyetleri, dîbâcelerde yer alan divan tertip sebepleri, divan dîbâcelerinin kompozisyon şemaları, dîbâcelerde zikredilen âyet ve hadisler, divan dîbâcelerine göre söz, şiir ve şair, şairlerin şiire başlayışları, dîbâcelerde şairlerin kendi hayatlarına dair bilgiler gibi konulara yer verilmiştir.

Kitabın metin bölümünde 38 şaire ait 39 divan dîbâcesi yer almaktadır. Bu bölümde 18. yüzyıl şairi Hanîf (ö.1775)'in iki dîbâcesi bulunmaktadır. Metin bölümünde divan dîbâcesine yer verilen şairler şunlardır: Ahmed Paşa (ö. 1497), Ali Şîr Nevâyî (ö.1501), Necâtî (ö. 1509), Revânî (ö.1523), Lâmi'î (ö.1531), Za'fî (ö.1453), Celâl-zâde Sâlih Çelebi (ö.1554), Fuzûlî (ö.1556), Taşlıcalı Yahyâ Bey (ö.1582), Misâlî (ö. 1608), Ulvî (ö.1587), Cinânî (ö.1596), Nev'î (ö.1599), Müverrih 'Âlî (ö.1600), Şerîfî (ö.1630), Vukûfî (ö. ?), Nâdirî (ö. 1626), Nev'î-zâde 'Atâyî (ö.1634), 'Âlî (ö.1650), Abdü'l-ahad Nûrî (ö.1651), Sıdkî Paşa (ö.1661'den önce), Nâzîk (ö.1686), Ahmed Yârî (ö.1688-89?), Hüsâm-zâde Feyzî Osmân (ö.?), Edîb (ö.1688), Hulûsî (ö.1753), Re'fet (ö.1765), Ni'metî (ö.1772), Hanîf (ö.1775), Nûrî Bey (ö.1798), Keçeci-zâde İzzet Molla (ö.1829), Azmî (ö.1831), Hüsnî (ö.1846), Ferdî (ö.1857), Safâyî (ö.1834'ten sonra), Râşid (ö.1892), Su'ûd (ö.1948), Tâhirî'l-Mevlevî (ö.1951).

Kitabın notlar bölümünde ise ele alınan kelime ve kavramlar hakkında klasik edebiyat metinlerini anlamaya yardımcı olacak bilgiler verilmiştir.

Klasik edebiyatımızın mahiyeti, şairlerin şiire bakışları ve divan tertip etme sebepleri gibi çeşitli konular hakkında ilk elden bilgi veren ve divan şairleriyle ilgili çeşitli poetik verileri ihtiva eden dîbâceleri bir araya getiren bu kitap, günümüz araştırmacıları için son derece önemli bir kaynaktır. Eski edebiyat sahasında böyle derli toplu başka bir eserin bulunmaması ve ele alınan metinlerin

günümüz Türkçesine aktarılmış olması, kitabın değerini daha da arttırmaktadır. Eserde, şairlerin sanatkârâne bir şekilde kaleme aldıkları dîbâcelerin oldukça başarılı olarak günümüz Türkçesine aktarıldığı görülmektedir. Bu da Tahir Hoca'nın klasik edebiyat metinlerine vukûfiyetinin en önemli göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir.

4-) *Fehîm-i Kadîm Hayatı, Sanatı, Dîvân'ı ve Metnin Bugünkü Türkçesi*, Atatürk Kültür Merkezi Yay., Ankara, 1991. VI+738 s.

Bu eser, Tahir Hoca'nın *Fehîm-i Kadîm Dîvânı* başlıklı doktora tezinin kitaplaşmış hâlidir. Kitap sekiz ana bölümden oluşmuştur. İlk bölümde Fehîm-i Kadîm (ö.1647) dönemi divan edebiyatı hakkında kısaca bilgi verilmiş, ikinci bölümde Fehîm'in hayatı, mizacı ve eserleri ele alınmıştır. Üçüncü bölüm ise Fehîm-i Kadîm'in sanatına ayrılmıştır. Şairin şiirlerinin şekil ve muhteva yönünden teferruatlı bir şekilde incelendiği bu bölüm şair hakkında oldukça önemli bilgileri ihtiva etmektedir. Bu bölümde şiirlerin nazım şekilleri, vezin, kâfiye, dil gibi şekil özellikleri yanında şiirlerdeki dinî unsurlar, mitolojik şahsiyetler, aşk kahramanları, astronomik unsurlar, ilmî ve felsefî şahsiyetler, günlük hayattan yansımalar ve üslup gibi muhteva özelliklerine yer verilmiştir. Yine aynı bölümde Fehîm'e tesir eden edebî şahsiyetler, Fehîm ve muasırları arasındaki benzerlikler ve Fehîm'in etkilediği şahsiyetlerin de ele alındığı görülmektedir. Kitabın dördüncü bölümünde nüsha tavsifleri, beşinci bölümünde ise transkripsiyon sistemi ve bazı açıklamalar yer almaktadır. Altıncı bölüm, Fehîm-i Kadîm Dîvânı'nın metnine ayrılmıştır. Metin bölümünde bir dîbâce, 17 kaside, 1 terci-bend, 3 terkib-bend, 1 tazmin, 16 kıt'a, 293 gazel, 56 rubâî ve Farsça şiirler yer almaktadır. Kitabın yedinci bölümü indekslere, sekizinci bölümü ise bibliyografyaya ayrılmıştır.

Kitap, Fehîm-i Kadîm gibi şiirleri içiçe geçmiş girift manaları ihtiva eden bir Sebk-i Hindî şairinin edebî yönünü ve divanının metniyle günümüz Türkçesine aktarımını ihtiva etmesi bakımından önemlidir. Bugün bile elimizde bulunan divan neşirlerinin birçoğunda metinlerin günümüz Türkçesine aktarımının bulunmadığı, araştırmacıların sadece divanların metinlerini aktarmakla yetindikleri dikkate alındığında yıllar önce yapılan bu çalışmanın önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

5-) *Yûnus'tan Fuzûlî'ye*, Mvt Yayıncılık, İstanbul 2011, 189 s.

Kitap, Tahir Hoca'nın makale, bildiri ve ansiklopedi maddelerinin önemli bir kısmını ihtiva etmektedir. İki bölüm hâlinde hazırlanan kitabın ilk bölümünde makale ve bildiriler, ikinci bölümünde ise ansiklopedi maddeleri yer almaktadır. İlk bölümde on bir yazıya, ikinci bölümde ise üç ansiklopedi maddesine yer verilmiştir.

D. Makaleler

- 1-) "Orhan Şaik'in 'Muaheze'sini Tekzip", *Tarih ve Toplum* 18, S.103, Temmuz 1992, s.61-63.
- 2-) "Ali Şir Nevâyî ve Fuzûlî Arasında Bazı Benzerlikler", *Marmara Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türklük Araştırmaları Dergisi*, S.7, İstanbul 1993, s. 565-567.
- 3-) "Klasik Şiirimizin Anlaşılabilmesi ve Miftâhü'l-Ebrâr", *TUBA/19*, 1995, s.249-298.
- 4-) "Edebiyatımızda Gül Redifli Şiirler", *Bir-Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, S.3, 1995, s.277-292.
- 5-) "Su Kasîdesi'nin Metni ve Okunuşuna Dâir", *İlmî Araştırmalar*, S.2, İstanbul 1996, s.151-158.

- 6-) “Fuzûlî’yi Anlamak”, *Selçuk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, S.3, 1997, s.87-101.
- 7-) “Fuzûlî’ye ve Gül Kasidesi’ne Dair”, *Marmara Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türklük Araştırmaları Dergisi*, S.8, İstanbul 1997, s. 555-576.
- 8-) “Klasik Edebiyatımızın Metodolojisi ve Su Kasidesi’nin İlk Beyti Hakkında Spekülatif Bazı Görüşler”, *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, C. XXVIII, İstanbul 1998, s.531-545.
- 9-) “Osmanlı Şiirini Anlamak”, *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, S.1, 1999, s.119-126.
- 10-) “Su Redifli Şiirler ve Fuzûlî’nin Su Kasidesi’nin Kompozisyonuna Dâir”, *İlmî Araştırmalar*, S.9, İstanbul 2000, s.239-248.

E. Bildiriler

- 1-) “Edebiyat Tarihi ve Metin Tahlili”, *V. Milletlerarası Türkoloji Kongresi*, İstanbul, 23-28 Eylül 1985.
- 2-) “Metin Şerhinde Usûle Dair”, *I. Eski Türk Edebiyatı Kollojumu*, İLESAM, Ankara, 17-18 Ocak 1992.
- 3-) “Yunus Emre ve İki Ayrı Çevre”, *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Uluslararası Yunus Emre Sempozyumu Bildirileri (Ankara, 7-10 Ekim 1991)*, Ankara 1995, s.559-571.
- 4-) “Balıkesirli Zâtî ve Klasik Şiirimiz”, *I. Balıkesir Kültür Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri*, Balıkesir 1999, s. 311-317.
- 5-) “Osmanlı’yı Anlamak”, *XV. Sanat Tarihi Araştırma Haberleşme Sempozyumu*, İstanbul, 31 Mayıs-4 Haziran 1999.

F. Ansiklopedi maddeleri

- 1-) “Dîbâce”, *DİA*, C.9, İstanbul 1994, s. 277-278.
- 2-) “Fahriyye”, *DİA*, C.12, İstanbul 1995, s. 97-98.
- 3-) “Fehîm-i Kadîm”, *DİA*, C.12, İstanbul 1995, s. 295-296.

G. Diğer çalışmalar

1. *Esrar Dede Dîvânı*, 565 sayfa.

Bir kitap formunda hazırlanmış, ancak basılmamış olan bu hacimli çalışma iki bölümden meydana gelmiştir. İlk bölümde inceleme ikinci bölümde ise Esrar Dede Dîvânı’nın edisyon kritikli ve transkripsiyonlu metni yer almaktadır. İnceleme kısmında önce 18. yüzyıl Türk edebiyatının genel özellikleri ele alınmış, daha sonra da *Mevlevîlik Hakkında Genel Bilgi* başlığı altında Mevlevîlik tarikatı etrafıca tanıtılmıştır. Sırasıyla *Tarihçesi ve Gelişmesi*, *Mevlevî Silsilesi*, *Mevlevîlikte İki Neş’e (Temâyül)*, *Mevlevîler ve Diğer Tarikatlar*, *Mevlevîlik Âdâb ve Erkânı* alt başlıklarını ihtiva eden bu bölüm, söz konusu tarikatla ilgili doyurucu bilgiler ihtiva etmektedir. İnceleme bölümünde daha sonra

Esrar Dede (ö.1797)'nin hayatı, tasavvufî şahsiyeti, edebî şahsiyeti ve eserleri ayrı başlıklar altında ele alınıp incelenmiştir. Esrar Dede ile ilgili bu bölümün oldukça geniş tutulduğu ve ulaşılabilen bütün kaynaklardan istifade edilerek hazırlandığı dikkati çekmektedir. İnceleme bölümünde son olarak divanın metni hazırlanırken istifade edilen nüshaların tanıtıldığı *Nüsha Tavsifleri* başlıklı bölüm yer almaktadır. Burada biri müellif hattı olmak üzere metin hazırlanırken kullanılan beş yazma nüsha ele alınıp tanıtılmıştır. Ayrıca eserin önsözünde metin tespit edilirken imlâ bakımından pek sağlam olmayan matbu nüshanın da göz önünde bulundurulduğu belirtilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümü Esrar Dede Dîvânı'nın metnine ayrılmıştır. Metin bölümünde sırasıyla 14 kaside, 255 gazel, 3 müseddes, 2 müsemmen, 1 terkîb-bend, 1 müsebbâ', 1 tesmîn, 8 tahmîs, 1 muhammes, 6 murabba', kıt'a-i kebîre şeklinde yazılmış 8 adet tarih manzumesi, 15 kıt'a, 139 rubâî, 3 beyit, Farsça şiirler, yedi beyitlik Arapça bir gazel ve üç kısa mesnevî bulunmaktadır. Esrar Dede'nin *Fütüvvet-nâme* ve *Mübârek-nâme* adlı eserleri de müstakil birer eser olmalarına rağmen divanın sonunda yer almaları dolayısıyla metne dahil edilmişlerdir.

Bu çalışma, Esrar Dede Divanı'nın aynı yıllarda Osman Horata tarafından hazırlanıyor olması dolayısıyla tamamlanmış olduğu hâlde basılmamıştır.

H. Yönettiği tezler

a. Doktora tezleri

1-) Rahşan GÜREL, *Razavî'nin Fütüvvet-nâmesi: Fütüvvet-nâme-i Kebîr veya Miftâhü'd-dekâyık fî beyânî'l-fütüvveti ve'l-hakâyık*, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul 1992.

2-) Müjgan ÇAKIR, *Nâyî Osman Dede Hayatı, Sanatı, Eserleri ve Ravzatü'l-i'câz fî'l-mu'cizâtî'l-mümtâz'ı*, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul 1998.

3-) Hanife KONCU, *Vâlî Dîvânı*, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul 1998.

4-) Fatih BAŞPINAR, *17. Yüzyıl Şairlerinden Beyânî'nin Divanı (İnceleme-Tenkitli Metin)*, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul 2008.

5-) Erdoğan TAŞTAN, *İsmâîl Rûsûhî Ankaravî'nin Mesnevî Şerhi (Mecmû'atü'l-Letâ'if ve Matmûratü'l-Ma'ârif) I. Cilt, Çeviriyazı-İnceleme*, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul 2009.

b. Yüksek lisans tezleri

1-) Şafak KUTLU, *Râsim Dîvânı*, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul 1997.

2-) Ömer ZÜLFE, *Nâşid Dîvânı:1749-1791*, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul 1998.

- 3-) Üzeyir ASLAN, *Neş'et Süleyman Efendi (1735-1807) Terceme-i şerh-i Dü Beyt-i Mesnevî: İnceleme, Tenkitli Metin*, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul 1999.
- 4-) Semra ÖZYÜREK, *Risâle-i şeref-i Siyâdet: Edisyon Kritik, Seyyid Nizâmoğlu*, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul 1999.
- 5-) İbrahim SEVİNÇ, *Pervâne Beg Nazire Mecmuası (1a-29b), Transkripsiyonlu, Edisyon Kritikli Metin*, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul 2001.
- 6-) Erdoğan TAşTAN, *Pervâne Beg Nazire Mecmuası (199b-230b), Transkripsiyonlu, Edisyon Kritikli Metin*, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul 2001.
- 7-) Yakup YILMAZ, *Pervâne Beg Nazire Mecmuası (99b-129a), Transkripsiyonlu, Edisyon Kritikli Metin*, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul 2001.
- 8-) Tuğba DANIşAN, *Hâtif Ali Efendi Hayatı, Edebî Kişiliği, Divânının Tenkitli Metni (1^b-132^a) ve Nesre Çevirisi*, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul 2009.
- 9-) Şeyma SARI, *Hâtif Ali Efendi Hayatı, Edebî Kişiliği, Divânının Tenkitli Metni (132^b-203^a) ve Nesre Çevirisi*, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul 2009.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi okuma kitaplarının etkinlikler, basit zamanlar, birleşik çekimler ve ek fiil kullanımı açısından incelenmesi

Seda KAYA¹

Salih Kürşad DOLUNAY²

APA: Kaya, S.; Dolunay, S. K. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi okuma kitaplarının etkinlikler, basit zamanlar, birleşik çekimler ve ek fiil kullanımı açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 1-14. DOI: 10.29000/rumelide.808156.

Öz

Bu araştırmada, düzeylere göre (A1-A2, A2-B1 ve B1-B2) hazırlanmış, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan okuma kitaplarındaki basit zamanlar, birleşik çekimler ve ek fiilin kullanım sıklıkları ve öğretim etkinliklerinin türü incelenmiş, bunların düzeylere uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya veri toplamak için Yunus Emre Enstitüsünce hazırlanmış üç okuma kitabı seçilmiştir. İncelenecek kitaplar, rastlantısal örnekleme yoluyla belirlenmiş ve bunların içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi yapılırken 2 alan uzmanınca hazırlanmış 3 ana başlık ve 31 alt başlıktan oluşturulan çekimli eylem belirtke tablosu kullanılmıştır. Bu tablodaki başlıklar Maxqda nitel veri analiz programına kodlanmış; basit zamanlar, birleşik çekimler ve ek fiillerin kitaplarda geçme sıklığı belirlenmiştir. Daha sonra bu kitaplarda kullanılan etkinliklerin türleri belirlenmiş ve etkinliklerin sıklıkları hesaplanmıştır. Buna göre, okuma kitaplarında basit zaman ve birleşik çekimler en çok B1-B2 ve A1-A2; en az ise A2-B1 düzeyi; ek eylemler ise en çok A2-B1, B1-B2; en az ise A1-A2 düzeyi okuma kitaplarında geçmektedir. Okuma kitaplarında en çok kullanılan etkinlik türlerinin eşleştirme, sıralama (kontrollü yazma), boşluk doldurma, doğru kelimeyi seçme, doğruyanlış soruları olduğu bulgulanmıştır. En az kullanılan etkinlik türleri ise çoktan seçmeli, var-yok soruları ve gönderim sorusudur. Etkinlikler daha çok bilgi-kavrama düzeyini ölçmeye yöneliktir. Sonuç olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanan ders kitapları, okuma kitapları ve etkinliklerin, düzeylere uygun dilbilgisel yapıları ve etkinlik türlerini barındırması gerekmektedir. Dil öğretim materyallerinin öğrencilerin dil düzeylerine uygun hazırlanması daha verimli bir öğretim sürecini de beraberinde getirecektir.

Anahtar kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (TYDÖ), zamanlar, birleşik çekim, okuma kitapları, etkinlikler.

Analyzing of Turkish teaching as a foreign language reading books in terms of activities, simple tenses, compound conjugations and substantive verbs

Abstract

In this study, the frequency of use of simple tenses, compound conjugations and substantive verbs in the reading books used in teaching Turkish as a foreign language, prepared according to levels (A1-A2, A2-B1 and B1-B2) and the type of teaching activities were examined, and their suitability to the levels was tried to be determined. Three reading books prepared by Yunus Emre Institute were

¹ Arş. Gör.; Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Bolu, Türkiye), sedakaya@ibu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4658-4924 [Makale kayıt tarihi: 15.08.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808156]

² Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Bolu, Türkiye), dolunay_k@ibu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2931-405X

selected to collect data for the study. The books to be examined were determined by random sampling and their content analysis was made. While analyzing the content, a finite verb signal table consisting of 3 main titles and 31 subtitles prepared by 2 field experts was used. The headings in this table are coded into the Maxqda qualitative analysis program; the frequency of simple tenses, compound conjugations and substantive verbs in the books has been determined. Then, the types of activities used in these books were described and the frequencies of the activities were calculated. According to this, simple tenses and compound conjugations are mostly used at B1-B2 and A1-A2 levels; at least used at the level of A2-B1; substantive verbs are mostly used at A2-B1, B1-B2 level; they are least used in A1-A2 level reading books. It has been found that the most commonly used activity types in reading books are matching, sorting (controlled writing), filling in the gap, choosing the right word, and true-false questions. The least used activity types are multiple choice, yes-no questions and submission questions. Activities are mostly aimed at measuring the level of knowledge-comprehension. As a result, the textbooks, reading books and activities prepared for the purpose of teaching Turkish as a foreign language should contain grammatical structures and activity types appropriate to the levels. The preparation of language teaching materials in accordance with the language levels of the students will bring a more efficient teaching process.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language (TTFL), tenses, compound conjugations, Turkish teaching reading books, activities.

Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ülkemizde ve yurt dışında son yıllarda giderek önem kazanan bir alan hâline gelmiştir. Buna koşut olarak da ülkemizin birçok üniversitesinde Türkçe öğretim merkezleri açılmış, ayrıca Yunus Emre Enstitüsü de gerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gerekse Türk kültürünün yurt dışında tanıtılmasında önemli görevler üstlenmiştir. Bunların yanı sıra Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten özel kurumlar da bulunmaktadır. Bu kurumlar, öğretim sürecinin etkili ve verimli olması için birtakım materyaller de kullanılmaktadırlar. Bunlardan biri de düzeylere göre hazırlanmış ders kitaplarıdır. Ders kitaplarından başka, eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin yararlanması ve kendilerini geliştirmeleri için birtakım yardımcı materyallerden de yararlanır.

Dil öğretiminde kullanılan ders materyalleri, uygulayıcıların yanı sıra araştırmacılar için de önemlidir. Çünkü araştırmacılar bu materyalleri türlü açılardan inceleyerek dil öğretiminin daha etkili ve verimli olmasına yönelik belirlemelerde bulunur, konuyla ilgilenenlere öneriler sunarlar. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de bu amaçla pek çok çalışma yapılmıştır. Bu araştırmanın konusu olan ve yardımcı ya da bütünüleyici kaynaklar olarak nitelendirilebilecek okuma kitapları da incelenmesi gereken öğretim materyalleri arasında yer alır. Okuma kitapları; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde öğrendiklerini pekiştirebilmeleri ve kendilerini geliştirebilmeleri için gerekli kaynaklardandır. Bu kaynaklar hazırlanırken hedef kitlenin düzeyinin yanı sıra ilgi ve gereksinimleri, metinlerdeki türlü biçimbilimsel ve sözdizimsel dil yapıları, tümceler ve metinlerin uzunluk ya da kısalığı, sözcük seçimi gibi birtakım özelliklere de dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan bu tür kitapları hazırlamak zahmetlidir ve birçok unsura aynı anda dikkat etmeyi gerektirir.

Okuma kitaplarındaki metinlerle ilgili etkinliklerin, öğrencilerin üretici dil becerilerini harekete geçirecek üst düzey dil becerilerini geliştirmeye yönelik olması gerekir. Kaili ve Çelteke'ye göre (2010) göre özellikle okuma sonrası etkinlikleri, öğrencilerin bir metni anlayıp anlamadıklarını ölçerek

öğrencileri o metnin daha derin bir analizini yapmaya yönlendirmekte; metindeki ana düşüncüyü ve metinde sezdirilenleri anlamalarını, metni yeniden kurgulamalarını sağlamakta, ayrıca yazılı ve sözlü anlatım etkinlikleri için de bir temel oluşturmaktadır. Nitekim Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan ders kitaplarının öğrenci düzeylerine uygun olması ve öğrencilerin düşünsel becerilerini geliştirecek etkinlikler bulundurması dil öğretiminin amacına ulaşması bakımından önemlidir (Biçer, 2019: 181). Ders kitapları için belirtilen bu nitelikler, okuma kitapları için de geçerlidir. Yine okuma metinlerinde kullanılan birtakım dilbilgisel yapıların, örneğin çekimli eylemlerin de kur düzeylerine göre iyi belirlenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenci hiç karşılaşmadığı bir çekimli eylemle karşılaştığında öğrenme isteğine ket vurulacaktır. Bu yüzden Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitapları, okuma kitapları ya da sınavlar hazırlanırken öğrencilerin dil düzeyleri göz önünde bulundurulmalı, öğretim etkinlikleri öğrencilerde ilgi uyandıracak ve onların dil öğrenme süreçlerini etkili geçirmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır.

Araştırmanın amacı ve önemi

Alanyazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda okuma kitapları üzerine yeterince inceleme olmadığı, araştırmaların daha çok ders kitapları üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Var olan çalışmaların, ders kitaplarındaki ve okuma kitaplarındaki metinlerin incelenmesi (Şimşek, 2011), temel düzey okuma kitaplarının fiziksel yapı, alıştırma tipleri ve içerik açısından incelenmesi (Gün ve Şimşek 2017), ders kitaplarındaki okuma metinlerinin yanı sıra metin altı sorularının incelenmesi (Aydoğan ve Aytekin, 2019; Biçer, 2019; Kana ve Güney 2020; Şahin, 2010; Ulutaş ve Kara 2019) üzerine olduğu görülmektedir. Öte yandan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eylem çekimleri, kipler (bildirme kipleri, tasarlama kipleri), kiplik, ek eylem, birleşik çekim (birleşik zaman) gibi konular da öğretim sırasında üzerinde önemle durulan konular arasında yer almaktadır. Bu konuların öğretime yönelik olarak alanyazında görülen yayınlar da (Eren Ökten ve Sauner-Leroy, 2016; Fidan ve Aksu 2011; Güçer, 2010; Gümüş, 2016; Hacıömeroğlu, 2007; Karababa ve Saltık, 2012; Kılıçarslan, 2015; Kırbas, 2019; Sarıçiyil, 2008; Şeylan, 2013; Şeylan, 2015; Ünlücömert, 2010; Yolcusoy, 2008) şeklinde belirtilebilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, ders kitaplarında dil bilgisi konularının geçme sıklığı ve düzeye göre öğretim sırasına ilişkin çalışmalar olsa da (Arslan 2011; Doyumğaç 2017; Erol 2008; Fidan 2016; Gümüş 2016; Kalfa 2018; Karatay ve Kaya 2019a, 2019b; Kurt 2016; Özdemir 2011; Pirinç 2010; Şeylan 2013) okuma kitaplarında da düzeylere göre dil bilgisi konularının incelenmesi ve hangi tür etkinliklerin hangi sıklıkla kullanıldığının belirlenmesi üzerine karşılaştırmalı bir çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu çalışmada düzeylere göre (A1-A2, A2-B1 ve B1-B2) hazırlanmış Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan okuma kitaplarındaki basit zamanlar, birleşik çekimler ve ek eylemin kullanım sıklıkları belirlenmiş ve öğretim etkinliklerinin türü incelenerek bunların düzeylere uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılacak böyle bir çalışmanın, özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde program hazırlayıcılara, ders kitabı, yardımcı (destekleyici) kaynak hazırlayanlara ve uygulayıcılara yararlı olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın problemleri

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi okuma kitaplarındaki metinlerde ve etkinliklerde, düzeylere göre (A1-A2, A2-B1 ve B1-B2) hangi basit zamanlar ve birleşik çekimlere ne sıklıkla yer verilmiştir?

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi okuma kitaplarındaki metinlerde ve etkinliklerinde, düzeylere göre (A1-A2, A2-B1 ve B1-B2) ek eylemin hangi çekimlerine ne sıklıkla yer verilmiştir?

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi okuma kitaplarında hangi tür etkinliklere ne sıklıkla yer verilmiştir?

Araştırmanın yöntemi ve deseni

Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yardımcı kaynak olarak hazırlanmış A1-A2, A2-B1 ve B1-B2 düzey okuma kitaplarındaki metinlerde ve etkinliklerde basit zamanlar, birleşik çekimler ve ek eylemin düzeylere göre kullanım sıklıklarını, hangi tür etkinliklerin ne sıklıkla kullanıldığını tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmaya veri toplamak amacıyla doküman inceleme tekniğine ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Doküman inceleme çalışılacak konular ile ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek 2008, 110). Okuma kitaplarındaki metinlerde ve etkinliklerde basit zamanlar, birleşik çekimler ve ek eylemin ne sıklıkla geçtiğini, hangi tür etkinliklerin ne sıklıkla kullanıldığını belirlemek amacıyla araştırmanın birinci aşamasında, basit zamanları, birleşik çekimleri, ek eylem çekimlerini ana ve alt temalara ayırmak, terminoloji birliği sağlamak, konuları ayrıntılı incelemek için bir çekimli belirtke tablosu (ÇEBT) oluşturulmuştur. Bunun için üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü alınarak tablonun ana ve alt temalarının son şekline karar verilmiştir. Araştırmada incelenecek okuma kitapları, seçkisiz atama tekniği ile belirlenmiştir. Seçkisiz atama tekniğinin kullanıldığı araştırmalarda örneklem tamamen rastgele seçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunun için araştırma konusuyla ilgili 1 yayınevinin A1-A2, A2-B1 ve B1-B2 okuma kitapları incelenmiş; bunların içinden araştırmanın amacına uygun 3 okuma kitabının incelenmesine karar verilmiştir. İncelenen okuma kitapları aşağıdadır:

Yunus Emre Enstitüsü (2015), *Mesnevi'den Okumalar (Türkçe Okuyorum)* A1-A2, İstanbul: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.

Yunus Emre Enstitüsü (2015), *Türk Romanından Seçmeler III (Türkçe Okuyorum)* B1-B2, İstanbul: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.

Yunus Emre Enstitüsü (2015), *İstanbul'u Geziyorum* A2-B1, İstanbul: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.

Veri toplama aracı

Çalışmanın başlangıcında üç uzman görüşüne başvurularak “Çekimli Eylem Belirtke Tablosu (ÇEBT)” oluşturulmuş ve bu belirtke tablosu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. ÇEBT, “basit zamanlar, birleşik çekimler ve ek eylemler” olmak üzere 3 ana tema ve bunların altında yer alan 31 alt temadan oluşmaktadır.

Veri toplama süreci

ÇEBT'deki basit zamanlar, birleşik çekimler ve ek eylem çekimleri “Yunus Emre Enstitüsü, *Mesnevi'den Okumalar (Türkçe Okuyorum)* A1-A2 düzeyi, Yunus Emre Enstitüsü, İstanbul'u Geziyorum A2-B1 düzeyi, *Türk Romanından Seçmeler III (Türkçe Okuyorum)* B1-B2 düzeyi için her okuma metni ve etkinlikte ayrı ayrı incelenmiştir. Bunun yanı sıra kitaplardaki etkinliklerin türü belirlenerek kategorilere ayrılmıştır. Böylelikle okuma kitaplarındaki metinlerin ve etkinliklerin kitaplardaki düzeye uygunluğunu betimlemek için veri elde edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin analizi

Verilerinin çözümlenmesinde içerik inceleme tekniklerinden sıklık incelemesi kullanılmıştır. İlk olarak ÇEBT ile belirlenen basit zamanlar, birleşik çekimler ve ek eylem kullanımlarının A1-A2, A2-B1 ve B1-B2 düzeyine göre hazırlanmış Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi okuma kitaplarında yer alan metinler ve etkinliklerdeki sıklıkları Maxqda programı ile belirlenmiştir. Bu inceleme sırasında, belirtilen konular, metinler ve metin sonu her etkinlikte ayrı ayrı tespit edilmiş, sıklıkları alınmıştır. Daha sonra okuma kitaplarındaki etkinliklerin türleri ve hangi etkinlik türüne ne sıklıkla yer verildiği belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için düzeylere göre hazırlanmış okuma kitaplarındaki basit zamanlar, birleşik çekimler ve ek eylemlerin kullanım sıklıklarına yer verilmiştir.

Birinci alt problem: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi okuma kitaplarındaki metinlerde ve etkinliklerde, düzeylere göre (A1-A2, A2-B1 ve B1-B2) hangi basit zamanlar ve birleşik çekimlere ne sıklıkla yer verilmiştir?

Zamanlar / Düzey / Kitap Adı			A1-A2 (Mesnevi'den Okumalar)		Top.	A2-B1 (İstanbul'u Geziyorum)		Top.	B1-B2 (Türk Romanından Seçmeler III)		Top.
			Etkin likler	Metin ler		Etkin likler	Metin ler		Etkin likler	Metin ler	
1	Basit Zamanlar	Şimdiki zaman (ör. geliyor)	5	38	43	-	-	-	-	46	46
2		Belirli geçmiş zaman (ör. geldi)	42	198	240	12	22	34	22	667	689
3		Gelecek zaman (ör. gelecek)	-	12	12	-	3	3	-	32	32
4		Öğrenilen geçmiş zaman (ör. gelmiş)	80	239	319	10	39	49	-	19	19
5		Geniş zaman (ör. gelir)	11	73	84	19	131	150	1	74	75
6		Şimdiki zaman (ör. gelmekte)	-	-	-	13	62	75	-	-	-
Toplam			138	560	698	54	257	311	23	838	861
1	Birleşik Çekimler	Şimdiki zamanın hikâyesi (ör. geliyordu)	6	20	26	-	1	1	3	222	225
2		Şimdiki zamanın hikâyesi (ör. gelmekteydi)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3		Öğrenilen geçmiş zamanın	-	-	-	-	-	-	2	7	9

		hikâyesi (ör. gelmişti)									
4		Geniş zamanın hikâyesi (ör. gelirdi)	1	2	3	-	-	-	1	22	23
5		Gelecek zamanın hikâyesi (ör. gelecekti)	-	-	-	-	-	-	1	4	5
6		Gereklilik kipinin hikâyesi (ör. gelmeliydi)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7		Gerçekleşmemiş koşul (ör. gelseydi)	1	2	3	-	-	-	-	-	-
8		Şimdiki zamanın rivâyeti (ör. geliyormuş)	3	8	11	-	-	-	-	1	1
9		Öğrenilen geçmiş zamanın rivâyeti (ör. gelmişmiş)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10		Geniş zamanın rivâyeti (ör. gelirmiş)	1	1	2	-	-	-	-	-	-
11		Gelecek zamanın rivâyeti (ör. gelecekmış)	-	-	-	-	-	-	-	1	1
12		Şimdiki zamanın rivâyeti (gelmekteymiş)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13		Şart kipinin rivayeti(ör. gelseymiş)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14		Gereklilik kipinin rivayeti (ör. gelmeliymiş)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15		Şimdiki zamanın koşulu (ör. geliyorsa)	-	-	-	-	6	6	-	3	3
16		Belirli geçmiş zamanın koşulu (ör. geldiyse)	-	2	2	-	-	-	-	-	-
17		Öğrenilen geçmiş zamanın koşulu (ör. gelmişse)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18		Geniş zamanın koşulu (ör. gelirse)	-	13	13	-	1	1	-	25	25

		gelirse)									
19		Gelecek zamanın koşulu (ör. gelecekte)	-	1	1	-	-	-	-	1	1
20		Gereklilik kipinin koşulu (ör. gelse)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21		Şimdiki zamanın koşulu (ör. gelmekteyse)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam			12	49	61	-	8	8	7	286	293
tüm zaman konularının toplamı			698+61=759			311+8=319			861+293=1154		

Tablo 1. Basit zamanlar ve birleşik çekimlerin YEE A1-A2, A2-B1 ve B1-B2 düzeyi Türkçe öğretimi okuma kitaplarında işleniş

Tablo 1’de Yunus Emre Enstitüsünce Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanmış okuma kitaplarındaki metinler ve etkinliklerde basit zamanlar ile birleşik çekimlerin geçme sıklıkları bulunmaktadır. Buna göre, YEE A1-A2 düzeyi okuma kitabında basit zamanlardan en çok “öğrenilen geçmiş zaman” (s 319), “belirli geçmiş zaman” (s 240), “geniş zaman” (s 84); en az “şimdiki zaman” (s 43) ve “gelecek zaman” (s 12) kullanılmıştır. Şimdiki zaman (-mAktA) ise hiç geçmemektedir.

A2-B1 düzeyi okuma kitabında ise basit zamanlardan en çok “geniş zaman” (s 150), şimdiki zaman (-mAktA) (s 75); en az “öğrenilen geçmiş zaman” (s 49), “belirli geçmiş zaman” (s 34), “gelecek zaman” (s 3) kullanılmıştır. Kitabın adında şimdiki zaman (-yor) kullanılmış ama etkinlik ve metinlerde şimdiki zaman (-yor) kullanılmamıştır.

B1-B2 düzey okuma kitabında ise basit zamanlardan en çok “belirli geçmiş zaman” (s 689); en az “geniş zaman” (s 75), “şimdiki zaman (-yor)” (s 46), “gelecek zaman” (s 32), “öğrenilen geçmiş zaman” (s 19) kullanılmıştır. Şimdiki zaman (-mAktA) ise hiç kullanılmamıştır.

Birleşik çekimler konusunda ise YEE A1-A2 düzeyi okuma kitabında “şimdiki zamanın hikâyesi(-yordu)” (s 26), “geniş zamanın koşulu” (s 13) ve “şimdiki zamanın rivâyeti (-yormuş)” (s 11); en az “geniş zamanın hikâyesi” (s 3), “gerçekleşmemiş koşul” (s 3), “geniş zamanın rivâyeti” (s 2), “belirli geçmiş zamanın koşulu” (s 2), gelecek zamanın koşulu (s 1) birleşik çekimlerine yer verilmiştir. Öğrenilen geçmiş zamanın hikâyesi, gelecek zamanın hikâyesi, şimdiki zamanın hikâyesi (-mAktAydI), öğrenilen geçmiş zamanın rivayeti, gelecek zamanın rivayeti, şimdiki zamanın rivayeti (-mAktAymIş), şimdiki zamanın koşulu (-yorsa), gereklilik kipinin koşulu, gereklilik kipinin hikâyesi, şart kipinin rivayeti, gereklilik kipinin rivayeti, öğrenilen geçmiş zamanın koşulu ve şimdiki zamanın koşulu (-mAktAysA) birleşik çekimleri hiç geçmemektedir.

A2-B1 düzeyi okuma kitabında birleşik çekimlerden “şimdiki zamanın koşulu (-yorsa)” (s 6); en az “şimdiki zamanın hikâyesi (-yordu)” (s 1) ve “geniş zamanın koşulu” (s 1) birleşik çekimlerine yer verilmiştir. “Öğrenilen geçmiş zamanın hikâyesi, geniş zamanın hikâyesi, gelecek zamanın hikâyesi, şimdiki zamanın hikâyesi (-mAktAydI), şimdiki zamanın rivayeti (-yormuş), öğrenilen geçmiş zamanın rivayeti, geniş zamanın rivayeti, gelecek zamanın rivayeti, şimdiki zamanın rivayeti (-mAktAymIş), belirli geçmiş zamanın koşulu, gerçekleşmemiş koşul, gelecek zamanın koşulu, gereklilik kipinin

koşulu, gereklilik kipinin hikâyesi, şart kipinin rivayeti, gereklilik kipinin rivayeti, öğrenilen geçmiş zamanın koşulu ve şimdiki zamanın koşulu (-mAktAysA)” birleşik çekimleri hiç geçmemektedir.

B1-B2 düzeyi okuma kitabında birleşik çekimlerden en çok “şimdiki zamanın hikâyesi (-yordu)” (s 225), “geniş zamanın hikâyesi” (s 23) ve “geniş zamanın koşulu” (s 25); en az “öğrenilen geçmiş zamanın hikâyesi” (s 9), “gelecek zamanın hikâyesi” (s 5), “şimdiki zamanın koşulu (-yorsa)” (s 3), “şimdiki zamanın rivâyeti (-yormuş)” (s 1), “gelecek zamanın rivâyeti” (s 1) ve “gelecek zamanın koşulu” (s 1) birleşik çekimleri vardır. “Şimdiki zamanın hikâyesi (-maktAyDI), geniş zamanın rivâyeti, öğrenilen geçmiş zamanın rivâyeti, şimdiki zamanın rivâyeti (-mAktAymIş), belirli geçmiş zamanın koşulu, gerçekleşmemiş koşul, gereklilik kipinin koşulu, gereklilik kipinin hikâyesi, şart kipinin rivayeti, gereklilik kipinin rivayeti, öğrenilen geçmiş zamanın koşulu ve şimdiki zamanın koşulu (-mAktAysA)” birleşik çekimleri geçmemektedir.

İkinci alt problem: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi okuma kitaplarındaki metinlerde ve etkinliklerinde, düzeylere göre (A1-A2, A2-B1 ve B1-B2) ek eylemin hangi çekimlerine ne sıklıkla yer verilmiştir?

Zamanlar / Düzey / Kitap Adı			A1-A2 (Mesnevi'den Okumalar)		Top.	A2-B1 (İstanbul'u Geziyorum)		Top.	B1-B2 (Türk Romanından Seçmeler III)		Top.
			Etkin likler	Metin ler		Etkin likler	Metin ler		Etkin likler	Metin ler	
1	Ek eylemler	Zamansal ek eylem (ör. Hava sıcaktı)	5	18	23	2	6	8	3	130	133
2		Ek eylemin geniş/şimdiki zamanı (ör. Hava sıcak)	2	63	65	37	187	224	-	71	71
3		Kanıtsal ek eylem (ör. Hava sıcakmış)	9	18	27	-	-	-	-	2	2
4		Ek eylemin koşulu (ör. Hava sıcaksa)	6	-	6	4	-	4	-	1	1
Toplam			22	99	121	43	193	236	3	204	207

Tablo 2. Ek eylemlerin YEE A1-A2, A2-B1 ve B1-B2 düzeyi Türkçe öğretimi okuma kitaplarında işleniş

Tablo 2’de Yunus Emre Enstitüsünce Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanmış olan okuma kitaplarında ek eylemlerin geçme sıklıkları bulunmaktadır. Buna göre, YEE A1-A2 düzeyi okuma kitabında ek eylemlerden en çok “ek eylemin geniş/şimdiki zamanı” (s 65); en az “kanıtsal ek eylem (imiş)” (s 27) ve “zamansal ek eylem (idi)” (s 23) ve ek eylemin koşulu (s 6) geçmektedir.

A2-B1 düzeyi okuma kitabında ise ek eylemlerden en çok “ek eylemin geniş/şimdiki zamanı” (s 224); en az “zamansal ek eylem (idi)” (s 8) ve ek eylemin koşulu (s 4) geçmektedir. “Kanitsal ek eylem (imiş)” ise hiç geçmemektedir.

B1-B2 düzeyi okuma kitabında ise ek eylemlerden en çok “zamansal ek eylem (idi)” (s 133) ve “ek eylemin geniş/şimdiki zamanı” (s 71); en az “kanıtsal ek eylem (imiş)” (s 2) ve “ek eylemin koşulu” (s 1) geçmektedir.

Üçüncü alt problem: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi okuma kitaplarında hangi tür etkinliklere ne sıklıkla yer verilmiştir?

Zamanlar / Düzey / Kitap Adı	A1-A2 (Mesneviden Okumalar)	A2-B1 (İstanbul’u Geziyorum)	B1-B2 (Türk Romanından Seçmeler III)	Toplam
1 Boşluk doldurma	-	5	-	5
2 Doğru-yanlış soruları	3	2	-	5
3 Var-yok soruları	-	2	-	2
4 Eşleştirme	4	3	3	10
5 Doğru kelimeyi seçme	4	2	-	6
6 Çoktan seçmeli	3	1	-	4
7 Sıralama (kontrollü yazma)	3	1	3	7
8 Gönderim sorusu	-	1	-	1
Toplam	17	17	6	40

Tablo 3. YEE Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi okuma kitaplarındaki etkinlik türleri

Tablo 3’te Yunus Emre Enstitüsünce Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanmış olan okuma kitaplardaki etkinlik türleri vardır. Buna göre, A1-A2 düzeyi okuma kitabında en çok “eşleştirme” (s 4) ve doğru kelimeyi seçme” (s 4); en az “doğru yanlış soruları” (s 3), “çoktan seçmeli” (s 3) ve “sıralama (kontrollü yazma)” (s 3) etkinlik türleri kullanılmıştır. “Boşluk doldurma, var-yok soruları ve gönderim sorusu” ise hiç kullanılmamıştır.

A2-B1 düzeyi okuma kitabında ise en çok “boşluk doldurma” (s 5), “eşleştirme” (s 3); en az “doğru-yanlış soruları (s 2), “var-yok soruları” (s 2), “doğru kelimeyi seçme” (s 2), “çoktan seçmeli” (s 1), “sıralama (kontrollü yazma)” (s 1) ve “gönderim sorusu” (s 1) kullanılmıştır.

B1-B2 düzeyi okuma kitabında ise “eşleştirme” (s 3) ve “sıralama (kontrollü yazma)” (s 3) etkinlik türleri kullanılmıştır. “Boşluk doldurma, doğru-yanlış soruları, var-yok soruları, doğru kelimeyi seçme, çoktan seçmeli ve gönderim sorusu” hiç kullanılmamıştır.

Sonuç ve tartışma

Birinci probleme yönelik sonuçlar

Yunus Emre Enstitüsü tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanmış olan A1-A2, A2-B1 ve B1-B2 düzeyi okuma kitaplarında geçen basit zamanlar ve birleşik çekimler incelendiğinde YEE basit zamanlara en çok B1-B2 (s 861) ve A1-A2 düzeyi okuma kitabında (s 698); en az A2-B1 düzeyi okuma kitabında (s 311) yer vermiştir. Bağımsız düzey olan B1-B2’de basit zamanlar daha önceki düzeylerde (A1-A2) öğrenilmiş olacağı ve metin uzunlukları da arttığı için basit zamanlar daha çok kullanılmış olabilir. Nitekim aynı durum birleşik çekimlerde de görülmektedir. Birleşik

çekimlere en çok B1-B2 düzeyi (s 293); en az A1-A2 düzeyi (s 61) ve A2-B1 düzeyi (s 8) okuma kitaplarında yer verilmiştir. Birleşik çekimlerde iki kip eki bir araya gelir. Birleşik çekimli bir eylemin kullanılması gerektiğinde iki kip eki de bunların işlevleri de bilinmelidir. Bu yüzden A1-A2’de basit zamanların öğretildiği düşünülürse B1-B2 düzeyinde birleşik çekimler daha kolay kullanılabilecektir. Bu durumda kitap yazarları da birleşik çekim kullanma konusunda daha esnek davranacaklardır.

A1-A2 düzeyi okuma kitabında basit zamanlardan “şimdiki zaman (-yor), belirli geçmiş zaman, gelecek zaman, öğrenilen geçmiş zaman ve geniş zaman” kullanılmıştır. Okuma kitabının dil düzeyinin A1 ve A2’ye yönelik olması, basit zamanların da temel düzeyde öğretilen konular arasında yer alması bu basit zamanların kullanılmış olmasına sebep gösterilebilir. Karatay ve Kaya (2019a) yaptıkları çalışmada Yunus Emre Enstitüsünün Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlamış olduğu ders kitaplarını da incelemiş ve A1 düzeyinde “şimdiki zaman (-yor), gelecek zaman ve belirli geçmiş zaman”; A2 düzeyinde ise “geniş zaman ve öğrenilen geçmiş zamanın” öğretildiğini belirlemişlerdir. Buradan anlaşılmaktadır ki A1 düzeyindeki bir öğrenci henüz basit zamanların hepsini bilmemektedir. Bu yüzden kullanılan tüm basit zamanları anlamayabilir. Bu çalışmada incelenen okuma kitaplarında dil düzeyinin tek bir düzeye yönelik hazırlanmamış olması yayınevinin bağlamdan ya da metinden hareketle sezdirerek dil öğretimi anlayışını benimsediğini gösterebilir.

Aynı düzey okuma kitabında birleşik çekimlerden “şimdiki zamanın hikâyesi (-yordu), geniş zamanın hikâyesi, şimdiki zamanın rivayeti (-yormuş), geniş zamanın rivayeti, belirli geçmiş zamanın koşulu, gerçekleşmemiş koşul, gelecek zamanın koşulu ve geniş zamanın koşulu” kullanılmıştır. Temel düzey A1-A2’de öğrencinin basit yapı cümle kurabilmesi, sözlü ve yazılı dilde kendisini ifade edebilmesi yeterlidir. Zaten temel düzey, bir dilin işleyiş mantığının anlaşıldığı ve en temel kuralların öğrenildiği düzeydir. Şimdiki zaman (-yor), belirli geçmiş zaman, geniş zaman, gelecek zaman ve öğrenilen geçmiş zamanın bu düzeyde öğretildiği düşünülürse bu yapılarla bir birey kendisini rahatça ifade edebilir. Bir dil bilgisi yapısının öğrenilmesi için o yapının üretici ve alıcı dil becerilerinde tekrar edilmesi ve pekiştirilmesi gerekmektedir. Dil ile yeni karşılaşılan düzey olan A1-A2’de birçok basit zamanın öğrenildiği düşünülürse iki kip ekinin bir arada kullanılmasını gerektiren birleşik çekimler öğrencide fazladan bilişsel yük oluşturacaktır. Bu yüzden birleşik çekimli eylemlerin bu düzey kitaplardan ziyade bağımsız düzey kitaplarda kullanılması daha etkili bir öğretim sağlayabilir. Çünkü okuma kitapları doğrudan dil öğretim kitapları olmasa da dil öğretimine yardımcı araçlardır.

A2-B1 düzeyi okuma kitabında basit zamanlardan “belirli geçmiş zaman, öğrenilen geçmiş zaman, gelecek zaman, geniş zaman ve şimdiki zaman (-mAktA)” kullanılmıştır. A1 düzeyinde kullanılmamış olan şimdiki zaman (-mAktA) bu düzeyde kullanılmıştır. Şimdiki zaman (-mAktA) sözlü dilde sıklıkla kullanılmamaktadır. Bu yüzden A1 ve A2 düzeyindeki bir öğrencinin bu yapıyı öğrenmesi öncelikli değildir. B1 düzeyinde bu yapının kullanılması dilin mantığını öğrenmiş ve temel düzeydeki dil bilgisi kurallarını kullanabilen biri için daha kolay olabilir. A1 düzeyinde şimdiki zaman (-yor) öğretilir ve şimdiki zamandan sonra şimdiki zamanın (-mAktA) öğretilmesi öğrencide geriye ket vurmaya ve şimdiki zaman (-yor) eki kullanması gerektiği yerde şimdiki zamanın (-mAktA) ekini kullanmasına neden olabilir.

Aynı düzey okuma kitabında birleşik çekimlerden sadece “şimdiki zamanın hikâyesi (-yordu), şimdiki zamanın koşulu (-yorsa) ve geniş zamanın koşulu” kullanılmıştır. Kitabın düzeyi hem A2 hem de B1’e yönelik olduğundan A2’deki bir öğrencinin bir düzey sonra kullanabileceği birleşik çekimleri metinden hareketle öğrenmesi amaçlanmış olabilir.

B1-B2 düzeyi okuma kitaplarında basit zamanlardan “şimdiki zaman (-yor), belirli geçmiş zaman, gelecek zaman, öğrenilen geçmiş zaman ve geniş zaman” kullanılmıştır. Aynı düzey okuma kitabında birleşik çekimlerden “şimdiki zamanın hikâyesi (-yordu), öğrenilen geçmiş zamanın hikâyesi, geniş zamanın hikâyesi, gelecek zamanın hikâyesi, şimdiki zamanın rivayeti (-yormuş), gelecek zamanın rivayeti, şimdiki zamanın koşulu (-yorsa), geniş zamanın koşulu ve gelecek zamanın koşulu geçmektedir. B1 ve B2 bağımsız düzeydir ve bu düzeyindeki bir öğrenci herhangi bir dilbilgisi yapısını bilmiyor dahi olsa belli bir sözcük hazinesine sahip olduğu ve dilin mantığını kavradığı için metinden hareketle de anlamı tahmin edebilir. Nitekim bu dilbilgisi yapıları B2 düzeyindeki birinin bildiği yapılarıdır. Ancak her ne kadar B1 ve B2 düzeyi bağımsız düzey olsa da bu iki düzeydeki bireyin dil yeterlikleri arasında farklılıklar vardır. Bu yüzden A2 düzeyindeki bir kitabı A1 düzeyindeki bir öğrenci, B2 düzeyindekini B1 düzeyinde bir öğrenci daha zor kavrayabilir. A2-B1 düzeyi için hazırlanmış olan okuma kitabında da A2 düzey temel düzeyken B1 bağımsız düzeydir. Bu yüzden düzeye uygun kitap hazırlarken tek bir düzeye yönelik olması önemlidir. Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni’nde dil düzeylerinde temel düzey A1-A2; bağımsız düzey B1-B2; yetkin düzey ise C1-C2’dir fakat her dil düzeyinin sahip olması gereken yeterlikler birbirinden farklıdır. Bu açıdan bir dil öğretim aracı hazırlanırken her düzey öğrenci kendi içinde değerlendirilmeli ve söz varlığı, kullanılan dilbilgisi konuları, cümle ve metin uzunlukları hedef kitleye uygun hazırlanmalıdır.

İkinci alt probleme yönelik sonuçlar

İncelenen kitaplarda geçen ek eylemlere bakıldığında YEE ek eylemlere en çok A2-B1 düzeyi okuma kitabında (s 236) ve B1-B2 düzeyi okuma kitabında (s 207); en az ise A1-A2 düzeyi okuma kitabında (s 121) yer vermiştir. Ek eylemin geniş/şimdiki zamanı, zamansal ek eylem (idi) ve kanıtsal ek eylem (imiş); öğrenilmesi sürecinde birden fazla kuralı aynı anda kullanmayı gerektirmez. Belirli geçmiş zamanı ve öğrenilen geçmiş zamanı öğrenen bir kişi zaten bunları da kolayca kullanabilecektir. Ek eylemin bu çekimleri sözlü ve yazılı dilde ve okuma kitaplarında sıklıkla kullanılır. Bu yüzden incelenen kitaplarda ek eylemlere sıklıkla yer verildiği söylenebilir.

Üçüncü alt probleme yönelik sonuçlar

YEE tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanmış olan A1-A2, A2-B1 ve B1-B2 okuma kitaplarındaki etkinlikler incelendiğindeyse 8 farklı türde etkinlik kullanıldığı belirlenmiştir. Bu etkinliklerden en çok “eşleştirme” (s 10), “sıralama (kontrollü yazma)” (s 7), “doğru kelimeyi seçme” (s 6); en az “boşluk doldurma” (s 5), “doğru yanlış soruları” (s 5), “çoktan seçmeli” (s 4), “var-yok soruları” (s 2), “gönderim sorusu” (s 1) kullanılmıştır. A2-B1 düzeyi okuma kitabında “boşluk doldurma, eşleştirme, doğru yanlış, var-yok, doğru kelimeyi seçme, çoktan seçmeli, sıralama (kontrollü yazma), gönderim” etkinlik türlerinin hepsi kullanılmışken A1-A2 düzeyi okuma kitabında “boşluk doldurma, var-yok sorusu ve gönderim sorusu” haricinde A2-B1 düzeyi okuma kitabında kullanılan tüm etkinlik türleri kullanılmıştır. B1-B2 düzeyi okuma kitabında ise bu etkinlik türlerinden sadece “eşleştirme ve sıralama (kontrollü yazma)” etkinlikleri kullanılmıştır. Etkinlikler hazırlanırken kullanılan tekniklerin düzeye uygun olması önemlidir. Boşluk doldurma, doğru yanlış soruları, var-yok soruları, çoktan seçmeli sorular, doğru kelimeyi seçme, eşleştirme; temel düzeyde öğrencilerin kullanabileceği tekniklerdir ve daha çok okuduğunu anlamayı ölçmeye yöneliktir. İncelenen okuma kitaplarında doğrudan doğruya bilgi ve kavrama düzeyi sorular kullanıldığı, tahmin ve çıkarıma dayalı soruların olmadığı görülmektedir. Yazma becerisinin de geliştirilmesi ve öğrencilerin kullandığı dil yapılarının doğruluğunu ve yanlışlığını ölçmek için B1-B2 düzeyine yönelik kitaplarda cümle tamamlama ya da açık uçlu sorulara yer verilebilir. Nitekim bu düzeyde bir öğrenci analiz sentez

sorularını yapabilecek yeterlidir ve bu sorular ile öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri ölçülebilir. Çoktan seçmeli soruda, eşleştirmede ya da var-yok sorusunda tesadüfen doğru cevap bulunabilir. Açık uçlu ya da cümle tamamlama soruları ile bu durum önlenir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarındaki metin altı sorularının ve etkinliklerin incelendiği çalışmalarda da (Aydoğan ve Aytekin, 2019; Biçer, 2019; Kana ve Güney, 2020; Karatay ve Kaya 2019b; Şahin, 2010; Şimşek, 2011; Ulutaş ve Kara, 2019) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öyleyse yazarlar tarafından daha çok bilgi ve kavrama düzeyi öğretim etkinliklerinin hazırlandığı söylenebilir. Sonuç olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanan kitaplarda kullanılan hem dilbilgisel yapıların hem de etkinlik türlerinin düzeylere uygun hazırlanması gerekmektedir. Dil öğretim materyallerinin öğrencilerin dil düzeylerine uygun hazırlanması daha verimli bir öğretim sürecini de beraberinde getirecektir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla kitap hazırlayacak olanlara aşağıdakiler önerilebilir:

Öneriler

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla okuma kitapları hazırlanırken kitaplarda kullanılan dilbilgisi yapılarında dil düzeylerine uygunluğa dikkat edilebilir.
2. Okuma kitaplarındaki dil düzeyleri Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'ndeki düzeylere göre belirlenebilir.
3. Bir okuma kitabı birden fazla düzeye göre değil, bir düzeye yönelik hazırlanabilir.
4. Kitaplarda kullanılan etkinlik türleri artırılabilir, kullanılan teknikler dil düzeyine göre belirlenebilir.

Kaynakça

- Arslan, M. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretim kılavuzu temel seviye*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydoğan, K. ve Aytekin, H. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde set halinde kullanılan "İstanbul" metot kitaplarında okuma metinleri ve metin altı soruları üzerine bir değerlendirme, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (67), 5-11.
- Biçer, N. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma ve dinleme etkinliklerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi*, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeni Yönelimler, 5. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi (Ed. İ. Güleç, E. Sella, A. Okur, B. İnce), Sakarya Üniversitesi TÖMER Yayınları, Sakarya. (s. 179-193).
- Doyumgaç, İ. (2017). *Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Eren Ökten, C. ve Sauner-Leroy, M.H. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki kip ve zaman anlayışı değerlendirmeleri ve önerileri*, Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar, (Ed. A. Okur, B. İnce, İ. Güleç), Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Erol, H. F. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bildirme ve tasarlama kiplerinin öğretimi ve sıralaması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fidan, Ö ve Aksu, C. (2011). Türkçe sözlü söylemde gereklilik/zorunluluk biçimleri ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar* (Haz: V. D. Günay, Ö. Fidan, B. Çetin ve F. Yıldız). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları. (s. 235-244)

- Fidan, D. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları ve öğretmen-öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 257-276.
- Güçer, H. (2010). *-(A/I)r biçimbiriminin betimlenmesinde kuram ve yabancılara öğretilmesinde yöntem sorunları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gümüş, İ. (2016). Türkçede emir-istek kipi ve yabancılara Türkçe öğretimi, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 253-262.
- Gün, M. ve Şimşek, R. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının incelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretimi A1-A2 hikâye seti örneği 3, *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (3), 502-517.
- Hacıömeroğlu, M. S. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için kiplik öğretimi üzerine materyal geliştirme*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaili, H. ve Çeltek, A. (2010). Türkçe okuma kitabı. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, Ankara Üniversitesi TÖMER Yayınları, 134-145.
- Kalfa, M. (2018). *İşlevsel dil bilgisi*. İstanbul: YDS Publishing.
- Kana, F. ve Güney, Z. E. (2020). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi, *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 141-161. DOI: 10.29000/rumelide.752222.
- Karababa, Z. C. ve Saltık, O. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde buyrum ve istek kipinin görünümü ve işlevleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (3), 179-189.
- Karatay, H. ve Kaya, S. (2019a). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dilbilgisi için çerçeve program. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7 (2), 1-59.
- Karatay, H. ve Kaya, S. (2019b). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağlaçlar için çerçeve program. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7 (4), 1-23.
- Kılıçarslan, R. (2015). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde temel seviye öğrencilerinin haber ve dilek kiplerini kullanımı, *International Journal of Languages' Education and Teaching, Special Issue (UDES 2015)*, 2303-2315.
- Kırbaş, G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde senaryo temelli öğrenme modeline göre dolaylı geçmiş zaman için bir uygulama örneği*. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı 1. Öğrenci Sempozyumu (Bildiriler), (Ed. M. Durmuş), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 201-216.
- Kurt, M. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi. F. Yıldırım, B. Tüfekçioglu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar* (261-266). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, M. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edatlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pirinç, D. (2010). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortaçağların incelenmesi ve öğretimi-yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı orta 2 örneğinde* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıçiyil, F. (2008). *İstek ve emir kiplerinin öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, A. (2010). *Avrupa dil gelişim dosyası bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme oluşturma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şeylan, A. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Şimdiki zaman öğretme tekniği*, *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), s. 29-47.

- Şeylan, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde fiil çekimi ve fiil çekimlerindeki düzensizlikler*, International Journal of Languages' Education and Teaching, Special Issue (UDES 2015), 110-124.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı okuma kitapları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8 (4), 2198-2214.
- Ünlücömert, N. (2010). *-mİş biçimbiriminin farklı işlevlerinin bilinç uyandırma teknikleriyle öğretimine yönelik malzeme oluşturma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yolcusoy, Ö. (2008). *Türkçe koşullu yapıların öğretimine yönelik malzeme tasarımı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kadem Kaynaa romanının söz varlığı üzerine bir değerlendirme¹**Ceyda ERDİN²****Levent DOĞAN³**

APA: Erdin, C.; Doğan, L. (2020). *Kadem Kaynaa* romanının söz varlığı üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 15-38. DOI: 10.29000/rumelide.808177.

Öz

Dil ve edebiyat arasında öteden beri karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Bir dilin korunarak yaşatılması yanında gelişerek zenginleşmesinde edebiyat ürünleri etkin bir role sahiptir. Bu bakımdan her toplumda üretilen edebî ürünler o toplumun ve kullanılan dilin hazineleri sayılır. Bu dil hazinelerinin önemli bir işlevi de meydana geldikleri toplum ve yazıldıkları dil hakkında araştırmacıya kılavuzluk etmeleridir. Bilimsel bir bakışla ele alındıkları takdirde dil ve toplumla alakalı farklı alanlara özgü pek çok sorunun cevaplanmasında veya karanlıkta kalmış noktaların aydınlatılmasında yarar sağlarlar. Yok olma tehlikesiyle karşı karşıya olan Gagauzca için şair ve yazarların ana diliyle yarattıkları edebî türden her eser ayrı bir değer taşır. Ancak meydana getirilen bu eserlerin dilsel açıdan işlenmesi de gerekir. Edebî ürünlerin bir dilin söz varlığının ortaya çıkarılmasındaki rolü malumdur. Söz konusu ürünlerin işlenmesiyle kaybolmaya yüz tutan Gagauzcanın söz varlığı kayıt altına alınacağı gibi yazara özgü farklı ve yeni kullanımların da tespit edilerek dile kazandırılması sağlanacaktır. Çalışmamızda bu amaçla çağdaş Gagauz edebiyatının roman türünde son çıkan eseri olan *Kadem Kaynaa* romanı incelenmiştir. Mariya Mercanka tarafından kaleme alınan bu roman, çalışmada yazarın söz varlığı, dili ve üslubu açısından değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamına romandaki isim ve fiil türünden sözcüklerin on ve üzeri tekrar sayısına sahip olanlar dâhil edilmiştir. Bundan başka yazarın eserindeki atasözü, deyim, ikileme, kalıp söz ve yabancı sözcük kullanımı değerlendirilmiştir. Ayrıca romandan tespit edilen bu söz varlığı unsurlarının Türkiye Türkçesi ve ağızlarıyla ortak olanları belirtilerek bunların bir kısmında görülen farklılıklara değinilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çağdaş Gagauz edebiyatı, söz varlığı, Gagauz Türkçesi, roman

An evaluation on the vocabulary of *Kadem Kaynaa***Abstract**

There has always been a mutual interaction between language and literature. Literary products have an active role in the preservation, survival and development and enrichment of a language. In this regard, literary products produced in every society are considered as the treasures of that society and the language used. An important function of these language treasures is that they guide the researcher about the society in which they occur and the language in which they are written. If taken from a scientific perspective, they are useful in answering many questions specific to different

¹ Bu makale, Dr. Öğr. Üyesi Levent Doğan danışmanlığında hazırlanan “Mariya Mercanka’nın Kadem Kaynaa Adlı Romanının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

² YL Öğrencisi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balkan Çalışmaları ABD (Edirne, Türkiye), ceydaerdin@trakya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7240-8772 [Makale kayıt tarihi: 13.07.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808177]

³ Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Edirne, Türkiye), ldogan@trakya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0538-4002

areas of language and society or in illuminating the dark spots. Every literary genre created by poets and writers in their mother tongue has a different value for the endangered Gagauz Turkish. However, these works must be processed linguistically. The role of literary products in revealing the presence of a language is well known. By processing the products in question, the vocabulary of the endangered Gagauz Turkish will be recorded, as well as different and new uses specific to the author will be identified and will gain to the language. For this purpose in our study the novel of *Kadem Kaynaa*, which is the latest work of the novel Gagauz literature in the field of novel, was examined. This novel, written by Mariya Mercanka, was evaluated in terms of the author's vocabulary, language and style. Those who have ten or more repetitions of noun and verb type words in the novel are included in the scope of the study. In addition the proverb, idiom, reduplication, formulaic expression and use of foreign words in the novel were evaluated. It is also mentioned words have in common with Turkey Turkish and dialects. The differences seen in some of these words are mentioned.

Keywords: Modern Gagauz literature, vocabulary, Gagauz Turkish, novel

Giriş

Dünyanın farklı coğrafyalarında varlığını sürdüren Türk halklarından biri de Gagauzlardır. Gagauzların bugün önemli bir bölümü Moldova'ya bağlı özerk bir bölge olan Gagauz Yeri'nde yaşamaktadır. Moldova'dan sonra bu Türk topluluğunun yoğun olarak bulunduğu yerler Ukrayna (Odessa ve Zaporozje), Bulgaristan ve Yunanistan olarak görülmektedir. Bu yerlerden başka Romanya, Rusya, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkiye, ABD ve Brezilya gibi ülkelerde de Gagauz nüfusuyla karşılaşmaktadır (Arnaut ve Hünerli, 2017: 17).

Besarabya (Moldova)'nın Bucak bölgesini yurt tutan Gagauzlar özerlik yolunda uzun yıllar mücadele vermiştir. Onların bu yoldaki mücadelesi Moldova Parlamentosu'nun 23 Aralık 1994 tarihinde *Gagauz Yeri Özerk Cumhuriyeti*'ni tanıması sonucu zaferle sonuçlanmıştır.

Dini bakımından Ortodoks Hristiyanlığa bağlı bir Türk topluluğu olan Gagauzların etnik kökeni ve adı üzerine farklı görüşler bulunmaktadır. Yerli ve yabancı araştırmacılar tarafından ileri sürülen bu görüşlerin çeşitliliğine bağlı olarak konuyla ilgili bir fikir birliğinin sağlanamamasından dolayı onlar ilmi kaynaklarda “*gizemli kökleri olan halk*” (Zayonçkovski 2018: 261) şeklinde tabir edilmektedir. Ancak Kowalski'nin (1949: 499) bir çalışmasında dil bilimsel incelemeler sonucu Gagauzların kimliğiyle ilgili ulaştığı veriler, onların farklı ve birden fazla Türk boyunun birleşiminden ortaya çıkmış bir topluluk olduğunu ortaya koymuştur (Özkan, 1996: 11).

Oğuz dil grubunda yer alan Gagauz Türkçesi, *merkez (Komrat-Çadır Lunga)* ve *güney (Vulkanesti)* olmak üzere iki ağızdan meydana gelmektedir. Gagauz yazı dilinin temelinde merkez ağzının özellikleri bulunmaktadır. Pokrovskaya (2018: 168-170), Gagauz Türkçesindeki bu iki ağzın ortaya çıkışını Gagauzların Kuzeydoğu Bulgaristan'da bulundukları dönemde *Bulgar Gagauzları* ve *Sahil, Grek (Gerçek) Gagauzları* olarak iki gruba ayrılmalarına bağlar. Buna göre, merkez ağzını Bulgar Gagauzlarının, güney ağzını ise Sahil, Grek (Gerçek) Gagauzlarının meydana getirdiğini ifade eder.

20. yüzyılın ortalarına dek konuşma dili olarak kullanılan Gagauz Türkçesi ancak 1957 yılında yazı dili hâline gelebilmiştir. Gagauz Türklerinin yazılı edebiyatı da doğal olarak bu gelişme paralelinde oluşmaya başlamıştır. Gerek Gagauz Türkçesinin bir yazı dili hüviyeti kazanması gerekse Gagauz

edebiyatının gelişimi yolunda ilk ve önemli adımlar Mihail Çakır tarafından atılmıştır. Bu amaçla pek çok dinî muhtevaya sahip eseri Gagauz Türkçesine tercüme etmiş ve Kişinev’de dinî bir gazete çıkarmış olan Çakır, aynı zamanda *Dictionar Gagauzo (Tiurko)-Romîn* adıyla Gagauzca bir sözlük yayımlamıştır. Mihail Çakır, bu süreçte Gagauzların kimliği ve tarihi üzerine de yayınlar yapmıştır (Argunşah ve Argunşah, 2007: 96-97; Özkan, 2017: 425). Ayrıca Mihail Çakır’ın bu faaliyetlerinden önce Gagauz Türkçesiyle vücuda getirilmiş birkaç esere rastlanıldığını da belirtmek gerekir.

1957 yılına kadar Gagauz Türkçesiyle neşredilen bütün çalışmalar farklı alfabeler kullanılarak meydana getirilmiştir. Yani Moldova’nın, hâkimiyeti altında bulunduğu devlete göre bir süre kullanılan alfabeler değişiklik göstermiştir. Bu sebeple Çakır, ana diliyle hazırladığı eserlerini ilk etapta Rus-Kiril alfabesiyle, daha sonra Latin asıllı Rumen alfabesiyle yazmıştır.

Gagauz Türkleri kendilerine ait bir alfabeye 1957 yılında sahip olmuşlardır. Bu uğurda Gagauz aydınları büyük çaba harcamıştır. Daha başlangıçta Latin harflerinden oluşan bir alfabe talep edilmiş olsa da o dönemde başta bulunan Sovyet hükümetinden dolayı Gagauzlar öncelikle Kiril esaslı bir alfabe kullanmıştır. Moldova’nın Sovyetler Birliği’nden ayrılmasından sonra Gagauzların Latin alfabesine geçme çalışmaları hız kazanmıştır. Nihayet 1993 yılında Moldova Parlamentosu’nun resmî kararı ile Latin alfabesine geçmişlerdir (Babaoğlu, 1999: 56-57-58).

Alfabe konusunda yaşanan ilk gelişmenin ardından farklı türlerde (şiir, hikâye, roman, tiyatro) verilen eserlerle giderek gelişmeye ve şekillenmeye başlayan çağdaş Gagauz edebiyatı şiir türüyle öne çıkmaktadır. Bu saha edebiyatının edebî türleri arasında örneklerine en fazla rastlanan ve en çok gelişme gösteren tür şiirdir. Nesir alanında ise hikâye türünün romana göre daha hızlı bir inkişaf süreci yaşadığı görülür. Gagauzların çağdaş edebiyatında roman türü, ortaya konan eser sayısı bakımından şiir ve hikâyenin gerisindedir. Bunda Gagauz Türkçesinin oldukça geç bir dönemde yazı dili olarak kullanılmaya başlanması, edebî dil düzeyine yükselebilmesi için belli bir zaman geçmesinin gerekliliği ile romanın uzun anlatıma ve ayrıntıya dayalı bir tür olmasının etkisi vardır. İlk iki etken elbette şiir ve hikâye alanında da kendisini göstermiştir. Misal, Gagauz edebiyatında henüz gelişme aşamasında olan edebî dille yazılan ilk şiirler sanat değeri açısından basit ve yetersiz bulunmuştur (Argunşah, 1996: 680).

Çağdaş Gagauz edebiyatında roman başlangıçtan beri çok yavaş bir gelişim seyri takip etmiştir. Tespit edebildiğimiz kadarıyla bu sahada günümüze dek kaleme alınan toplam roman sayısı 6’dır. Bunlar yayımlandıkları yıl sırasına göre yazar bilgileriyle şöyledir: *Uzun Kervan* (1985) / Diyonis Tanasoğlu, *Hacımançunun Çöşmesi* (1994) / İvan Vrontir, *Düşlär Havezlär* (1997) / Evgeni Karagaur, *Acı Pelin Bucakta* (2011) (Özkan, 2017: 434), *Zamannardan Avazlar* (2016) / Vlad-Demir Karagançu, *Kadem Kaynaa* (2017) / Mariya Mercanka.

Gagauz Türklerince roman alanında ilk ürün 1985 yılında verilmiştir. Diyonis Tanasoğlu’nun *Uzun Kervan* adını verdiği bu romanda Gagauzların tarihi konu edinilmiştir. *Hacımançunun Çöşmesi*, tefrika romandır. Gagauzların en önemli yayın organı olan Ana Sözü gazetesinde bölümler hâlinde yayımlanmış fakat kitap hâlinde basımı yapılmamıştır (Özkan, 2017: 434). 1997 yılına ait üçüncü romandan sonra Gagauz edebiyatı roman konusunda on dört yıllık bir boşluk evresine girmiştir. Yaşanan bu boşluk evresi nihayet 2011 yılında neşredilen Vlad-Demir Karagançu’nun *Acı Pelin Bucakta* romanıyla sona ermiştir. Karagançu, bundan beş yıl sonra Gagauz edebiyatına bir roman daha kazandırmıştır. Onun bu eserini Mariya Mercanka’nın *Kadem Kaynaa* adlı romanı izlemiştir.

Bu yazının oluşmasına kaynaklık eden *Kadem Kaynaa* romanı, çağdaş Gagauz edebiyatının roman dalında şu an için bilinen en yeni eseridir. *Kadem Kaynaa*, Gagauzların kadın yazar ve şairlerinden Mariya Mercanka'nın ilk romanıdır. Yazarın bundan önceki eserleri şiir ve hikâyelerden oluşmaktadır.

Mariya Mercanka, bu romanında 1970'li yıllarda Bucak'ta Sovyet rejimi altında bulunan Gagauz köylülerin "kolektif tarım" şeklinde tanımlanan kolhoz sistemi içindeki hayatını ele almıştır. Romandaki tema bundan ibaret olmakla birlikte konu Almalık Köyü'nde harap hâlde bulunan ve Kristina tarafından inşası istenen anaokuludur. Kristina İvanovna, romandaki iki başkahramandan biridir. Öğretmen olan Kristina aynı zamanda anaokulunun yönetiminden sorumludur. Diğer başkahraman kolhoz yöneticisi olarak karşımıza çıkan Andrey Konstantinoviç Mercan'dır. Roman boyunca olaylar bahsedilen anaokulunun inşası ile bu iki başkahraman çevresinde şekillenir. Daha başka birçok kişi de romandaki olay örgüsüne dâhildir. *Kadem Kaynaa* şahıs kadrosu oldukça geniş bir romandır.

Romanın içeriğine hâkim olan ve eseri okurken kolaylıkla sezilen bir konu daha vardır. Bu da Andrey ve Kristina adındaki iki gencin birbirlerine karşı duydukları ilgi ve sevgidir. Öyle ki, inşa edilen anaokulu yazar tarafından Andrey'in Kristina'ya beslediği gerçek sevgisinin bir işareti olarak yorumlanmıştır. Bununla gerçek ve büyük bir sevginin gücü vurgulanmak istenmiştir.

Eserdeki olayların geçtiği yıllar SSCB'nin iktisadi, siyasi ve sosyal açıdan durgunluk içerisinde bulunduğu bir dönemdir. Romanın ön sözünde bu dönem, vatan tuttıkları Bucak topraklarının tarihteki en sıkıntısız ve en mutlu zamanları olarak belirtilmiştir (Mercanka, 2017: 3).

Yazar, roman içerisinde Sovyetler Birliği'nin durgunluk dönemine, kolhoz sisteminin işleyişine değinerek okuyucuyu o yıllara dair bilgilendirmektedir. Kısacası bu roman ile Gagauzların belirtilen yıllardaki gündelik ve sosyal yaşamı gözler önüne serilmektedir. *Kadem Kaynaa* romanında farkına varılan önemli bir nokta da Gagauz halkının geleneklerine olan bağlılığıdır.

Romanda olaylar çoğunlukla *Almalık* denilen köyde geçmektedir. Fakat günümüzde ya da daha önceki bir zamanda Gagauz Yeri'nde bu adla bir köye rastlanmamaktadır. Yazar, aslında *Almalık* köyü ile doğup büyüdüğü *Beşalma* köyünü kastetmektedir.

Kitabın adıyla içeriği arasındaki ilişkiye değinecek olursak; romanın adında geçen *kadem* sözcüğü "mutluluk" anlamındadır. Romanda da *Kadem Kaynaa* adını taşıyan bir dere ilgi çekmektedir. Bu dere suyunun çevresine verdiği bereket ve mutluluktan ötürü bu şekilde adlandırıldığı düşünülmektedir. Ayrıca romanda birbirini seven iki gencin (Andrey ile Kristina) en mutlu anını *Kadem Kaynaa* adı verilen suyun kenarında geçirmesi sembolik bir olay olarak gözükmemektedir. Bunlara göre yazar bu romanıyla bir yandan her insanın hayatta kendine bir mutluluk kaynağı aradığını ve bulduğunu ortaya koyarken bir yandan da o zamanlarda insanlar arasındaki ilişkilerden bahsederek ortak bir mutluluk kaynağı göstermektedir.

Romanlar yazınsal alanda olduğu kadar dil alanında da değerlendirmeye tabi tutulur. Özellikle söz varlığı çalışmalarında çokça kullanılan edebî türlerden biri romandır. Buna karşın çağdaş Gagauz edebiyatında şu ana kadar yayımlanmış romanların söz varlığı açısından incelendiği herhangi bir çalışmaya henüz denk gelinmemiştir. Hâlbuki Gagauz Türkçesinin, UNESCO'nun yayımladığı "Tehlikedeki Dünya Dilleri Atlası" içerisinde yer alması (<http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php>), bu lehçenin söz varlığına yönelik çalışmaları daha önemli ve gerekli kılmıştır. Bu

romanlar arasında ele aldığımız *Kadem Kaynaa* romanı, Gagauz Türkçesinin -yayımlandığı yıl itibarıyla- bugünkü söz varlığıyla ilgili değerli pek çok veriler sunmuştur.

Bu çalışmada *Kadem Kaynaa* romanının söz varlığı ile romanda hâkim olan dil ve üslubun değerlendirmesi yapılmıştır.

1. Romandaki söz varlığının değerlendirilmesi

Kadem Kaynaa romanının söz varlığına ilişkin genel tablo aşağıdaki gibidir:

Unsurlar	Toplam Sayı
İsim	719
Fiil	551
Deyim	582
Atasözü	6
İkileme	83
Kalıp Söz	23

Tablo1. Kadem Kaynaa romanındaki söz varlığı unsurlarıyla ilgili sayısal veriler

Hazırlanan tez çalışmasında romandan derlenen 719 isim konularına göre⁴, 551 fiil ise yapılarına göre tasnif edilerek incelenmiş ve her iki sözcük türünün de eserde geçtiği yerler ile tekrar sayıları tablolar hâlinde gösterilmiştir. Burada, bu tablolardan yararlanılarak toplam adedi verilen isimler ve fiiller içerisinde romanda tekrar sayısı 10 ve üzeri olan sözcükler değerlendirilmiştir. İsim ve fiil sayısının oldukça yüksek olması çalışma içerisinde bu şekilde bir sınırlandırmayı zorunlu kılmıştır.

1.1. İsimler

Mariya Mercanka'nın *Kadem Kaynaa* romanından tekrar sayısı 10 ve bu sayının üstünde olan 81 farklı isim tespit edilmiştir. Aşağıdaki tabloda gösterilen bu isimler arasında yazarın romanında en sık *küü* (137), *uşak* (125), *predsedatel* (66), *kolhoz* (64), *beygir* (57), *yortu* (57), *maşına* (56), *çorbacı* (55), *kolhoz başı* (54), *yasla* (48), *kır* (36) ve *kasaba*⁵ (34) sözcüklerini kullandığı görülmüştür.

Romanda işlenen tema, olayların geçtiği dönem ve yerler (mekânlar) göz önünde tutulduğunda bu 10 sözcüğün yinelenme sıklığı bakımından en başta yer alması doğaldır. *küü* sözcüğünün isimler kategorisinde en sık geçen sözcük olması olayların romanda asıl ya da genel mekân şeklinde addedebileceğimiz *Almalık köyü*'nde geçmesinden ileri gelir. Bunun yanı sıra eserin olay örgüsü içerisinde Gagauz Yeri'ndeki başka köy ve kasabaların adları da zikredilir. Fakat yazar eserinde bu özel adları devamlı yinelemek yerine *küü* ve *kasaba* sözcüklerini daha sık kullanarak karşılamayı tercih etmiştir.

İkinci sırada gelen “çocuk” anlamındaki *uşak* sözcüğü, Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki ortak sözcüklerdendir.

⁴ 24 başlık altında kategorize edilen isimlerle ilgili çalışmada yer alan başlıklar sırasıyla şöyledir: “bitkiler, hayvanlar, yiyecekler ve içecekler, giysiler ve aksesuarlar, organlar, tıp ve hastalık, akrabalık, araç gereç ve eşyalar, meslekler ve unvanlar, iklim, hava ve tabiat olayları, coğrafya, mekânlar, mevsim, ay ve günler, takvimler, yönler, taşıtlar ve makineler, hukuk, din, yönetim ve siyaset, eğitim, dans ve müzik, resim, sinema, felsefe, sosyoloji, mantık.” (Erdin, 2020: 25-146).

⁵ Gagauz Türkçesinde *kasaba* sözcüğü “şehir” anlamında kullanılmaktadır.

Romanda 57’şer defa tekrar eden *beygir* ve *yortu* sözcükleri bu bölümde dikkat çekmek istediğimiz diğer sözcüklerdir. Aşağıdaki tabloya bakıldığında yazarın romanda Farsça kökenli *beygir* sözcüğüne karşılık bunun eş anlamlı olan *at* sözcüğünü⁶ yalnızca 12 kez yinelemiş olması göze çarpar. Bu da bir bakıma Gagauz Türkçesinde *beygir* sözcüğünün daha fazla kullanıldığına işaret eder. Bilindiği gibi Gagauz kültürü, kutlanılan bayramlar ve bu bayramlara bağlı olarak gerçekleştirilen âdetler yönünden oldukça zengin ve renkli bir görünüme sahiptir. Mariya Mercanka da romanında Gagauz halkının pek çok yortusuna, âdetlerine ve halk inanışlarına yer vermiş ve bunları romandaki olaylarla başarılı bir şekilde harmanlamıştır. Gagauzların ilkyaz yortularından biri olan *Ayoz Todur günü* veya *Ay Todur günü* doğrudan atlarla ilgilidir (Çimpoeş 2018: 17, 21). Mariya Mercanka, romanda bu güne özel at yarışlarının düzenlendiğini anlatır. Ayrıca onun roman kahramanları arasında eserde adı sıkça geçen “Tarpan” isimli bir ata yer verdiği görülür. Özetle yazar tüm bunlarla Gagauz Türklerinde atın ne denli önemli ve özel bir yere sahip olduğunu göstermeye çalışmıştır. Aynı zamanda romanda at ile ilintili daha birçok adlandırmayı⁷ kullanarak Gagauz kültüründe atın önem derecesine dikkat çekmek istemiştir. Yine tabloya göre *kuş* sözcüğünün tekrar sayısının yüksek olmasında et orucunun etkisi vardır. Büyük oruçtan bir hafta önce tutulan bu oruçta cumartesi günü âdet olduğu üzere kesilen kuşlardan çeşitli et yemekleri yapılır. Yani yazar *kuş* sözcüğünü romanda yer yer “tavuk” anlamına gelecek şekilde kullanmıştır.

Tabloda bulunan eş veya yakın anlamlı sözcükler aslında yazarın dili kullanımına ve söz dağarcığının çeşitliliğine örnektir. Örneğin, yazar romanında “*yönetici, başkan, baş, sahip*” anlamında “*çorbacı, kolhoz başı, önderci ve predsdatel*” gibi farklı sözcükleri kullanmaya özen göstermiştir. Bunları bazen birbirinin yerine kullanarak anlatımın tekdüze bir hâl almasını önlerken diğer örneklerin görülmesini de mümkün kılmıştır. Bu hususa tablo içinden gösterebileceğimiz başka bir misal eş anlam alanına sahip olan *yasla* ve *uşak başçası* sözcükleridir. Bir yer belirtmeleri yanında eğitim-öğretim alanıyla ilgili olan bu sözcükler yinelenme sıklıkları bakımından mukayese edildiğinde “*anaokulu, kreş*” için Rusça *yasla* sözcüğü eserde daha fazla kullanılmıştır. Son olarak yazar romanında aile kavramını karşılamak amacıyla Arapça kökenli *ayle*⁸ yanında *sensele* sözcüğüne de başvurmuştur. Bu iki sözcüğün tekrar sayısı arasında önemli bir fark gözlenmez ancak *sensele* sözcüğü eserin çoğu yerinde “*akraba, sülale*” anlamında karşımıza çıkar.

Yazarın eserde sıkça kullandığı sözcükler arasında akrabalık alanına ait sözcükler dikkati çeker. Tabloda *ana* ve *boba* terimlerinden başka *batü, gelin, güvää, kaku, kızkardaş, koca, komuşu, ool, svatä* şeklinde dokuz ayrı akrabalık/yakınlık bağıını ifade eden terimlerin yer alması tıpkı diğer Türk topluluklarında olduğu gibi Gagauz Türklerinde de aile ve akrabalık bağlarına verilen değeri ve bu değer korunduğunu ortaya koyar. Zira, Türkçede aileyi oluşturan bireylerden her birini karşılayan farklı bir sözcüğün bulunması aradaki ilişkilerin daima canlı ve sıkı olmasına dolayısıyla bu ilişkilere gösterilen öneme bağlanır. Söz konusu durum tabii olarak dile yansımıştır. Üstteki on bir akrabalık teriminden yedi tanesinin kan yoluyla oluşan birinci ve ikinci derece akrabalıklardan meydana geldiği görülür. Romandan ulaşılan Gagauz Türkçesine ait akrabalık terimleri buradaki on bir sözcükle sınırlı değildir.

Mariya Mercanka’nın *Kadem Kaynaa* romanında sıklıkla geçen sözcüklerin sıralandığı aşağıdaki tabloya göz atıldığında *çiftçi, çayır, kır, inek, süt, kuzu, şarap, manca, yahnı, bal, klise, oruç,*

⁶ Önceleri Gagauzlar arasında yaygın olarak kullanılan “at” sözcüğü zamanla yerini “beygir” sözcüğüne bırakmıştır. Bunda Gagauzların yaşam biçiminde meydana gelen değişiklik etkili olmuştur (Hünerli, 2019: 110).

⁷ Bkz. Erdin, 2020: 33-41.

⁸ *ayle, äyle* “aile” TAS, s. 104; *ayla, ayle, äyle* “aile, eş, hanım, zevce” TDK, <https://sozluk.gov.tr/>.

allaa/allah vb. sözcükler Gagauz Türklerinin yeme içme kültürü, geçim kaynakları, dinî inancı kısaca onların hayat tarzıyla alakalı ipuçları vermektedir.

İsim	Anlamı	Tekrar Sayısı
allaa	allah	11
allah (Ar.)	bkz. allaa	15
ana	ana, anne	39
at	at, beygir	12
aul (Yun. aule)	avlu	29
avtobus (Rus. автобус)	otobüs	20
ayle (Ar. âile)	aile	10
bal	bal	15
batü (Bulg.)	ağabey	23
beygir (Fa. bâr-gîr)	beygir	57
boba	baba	34
bolnița (Rus. больница)	hastane	20
brigadir (Rus. брига́ды)	grup şefi, ustabaşı, ekip başı	26
Bucak	Bucak, Moldova'nın güneyindeki yere verilen bölgenin adıdır.	10
çayır	çayır	20
çiçek	çiçek	23
çiftçi	çiftçi	14
çorbacı	sahip	55
dere	dere	19
döşek	döşek, yatak	14
fidan (Yun. fitáni)	fidan	12
fidancık (Yun. fidan+T. cık)	fidancık	10
filcan	fincan	19
gelin	gelin	22
güvää	güveyi, damat	12
hava (Ar. hevâ)	hava	21
ilkyaz	ilkbahar	28
imek	yemek	22
inek	inek	12
institut (Rus. институ́т)	enstitü	10
işçi (iş+çi)	işçi	11
kaar	kar	28
kabinet (Rus. кабинет)	oda	26
kaku (Bulg. káka)	abla	18

kasaba (Ar. kasaba)	şehir	34
kır	kır	36
kış	kış	16
kızkardeş	kız kardeş	12
Kişinöv	Kişinev	21
klise (Yun. eklisia)	kilise	14
koca	koca, eş	10
kolhoz (Rus. колхоз)	kolektif çiftlik	64
kolhoz başı (Rus. колхоз+T. baş+ı)	çiftlik yöneticisi	54
komuşu	komşu	17
kontora (Rus. контора)	büro, ofis	21
köpek	köpek	26
kuzu	kuzu	16
kuş	kuş	27
küü	köy	137
lüzgâr (Fa. rüzgâr)	rüzgâr	12
manca (İt. mangia)	yemek	10
maşına (Rus. машина)	otomobil, araba	56
medsestra (Rus. медсестра)	hemşire	11
muzei (Rus. музей)	müze	11
muzika (Rus. музыка)	müzik	15
ool	oğul	26
oruç (Fa. rûze)	oruç	11
oturuş (otur-uş)	toplantı	15
önderci (önder+ci)	yönetici	15
predsedatel (Rus. председатель)	başkan	66
rubâ (Rus. роба)	giysi	18
saalık	sağlık	14
sensele (Ar. silsile)	aile, sülâle	18
speşialist (Rus. специалист)	uzman	12
saurgun	bora, tipi, fırtına	12
süt	süt	10
svatâ (Rus. сват)	dünür kadın	11
şarap (Ar. şerâb)	şarap	18
şkola (Rus. школа)	okul	10
tokat	sokak, avlu, bahçe kapısı	49
tafta (Fa. tahte)	tahta	15
türkü	türkü	14
usta (Fa. üstâd)	usta	18

uşak	uşak	125
uşak başçası	anaokulu	13
yaamur	yağmur	25
yahnı (Fa. yahnî)	yahni, et, et yemeği	18
yasla (Rus. ясли)	anaokulu, kreş	48
yaz	yaz	11
yımırta	yumurta	16
yortu (Yun. eorti)	bayram	57
zal (Rus. зал)	salon	25

Tablo2. Tekrar sayısı 10 ve üzeri olan isimler

1.2. Fiiller

Bu başlık altındaki fiiller gramatik açıdan değerlendirilmiş ve roman yazarının basit, türemiş ve birleşik fiil kullanma oranına bakılmıştır.

Romandan ulaşılan 519 fiil içinde ölçüt olarak belirlediğimiz tekrar sayısına veya bu sayının yukarisına sahip 49 fiil bulunur. Bunlardan 46'sının birbirinden farklı fiiller olduğu görülür. Bu fiiller, Gagauz Türkçesinde bir kısım iş ve davranışın hangi eylemler vasıtasıyla ne şekilde karşılandığını göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca tablodaki fiil türünden sözcükler Gagauz Türkçesinde fiil türetme yolları ile bu işlemde görev alan eklerin neler olduğunu gözleme ve belirleme fırsatı sunmuştur.

Alttaki tabloda 48 fiille ilgili sunulan veriler oranlandığında *anna-* (108), *çeket-* (60), *alatla-* (47), *duy-* (44), *lafet-* (40), *duyul-* (34), *etiş-* (30), *annaşıl-* (28), *peydalan-* (27), *siiret-* (27), *işit-* (25) ve *yollan-* (25) yazarın romanda en çok kullandığı fiiller olarak belirlenmiştir. Gerek bu sıralamada gerekse tabloda STT ile benzer olduğu görülen birçok fiil dışında Gagauz Türkçesinde kullanıldığı saptanan *çeket-*, *alatla-*, *şıla-*, *sesirgen-*⁹ ve *yavaşı-* fiillerine Türkiye Türkçesi ağızlarında rastlanılmaktadır. Diğer taraftan “korkutmak, tehdit etmek” anlamındaki *yaan-* fiilinin ise bünyesinde barındırdığı asli “aa” ünlüsü ve anlamıyla Gagauz Türkçesine has bir fiil olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan sıralamada yer alan *duy-* ve bunun *-l* fiilden fiil yapım ekiyle genişletilmiş şekli olan *duyul-* fiilleri romanda “hissetmek, sezmek” manasında karşımıza çıkmıştır. Gagauz Türkçesinde fiilin sadece belirtilen anlamlarıyla kullanıldığı Gagauz Türkçesi Sözlüğü'nden¹⁰ teyit edilmiştir. Taranılan eserde *duy-* fiilinin Türkiye Türkçesindeki gibi “bir şeyi haber almak; ses almak” (TDK, 1998: 649) şeklinde kullanımına denk gelinmemiş, bunların *işit-* fiiliyle ifade edildiği görülmüştür.

Tabloda yapıcı farklılık gösteren fiiller yer almaktadır. *büü-*, *uu-*, *ur-* şeklindeki basit fiillerin yanı sıra çeşitli ekler ve yardımcı fiiller yoluyla oluşturulmuş türemiş ve birleşik fiiller bulunmaktadır. Yazarın romanını oluştururken türemiş ve birleşik yapıda olan fiilleri daha fazla kullandığı görülmektedir. 321 türemiş fiil, 116 birleşik fiil kullanmıştır.

⁹ *Sesirgen-* fiili Türkiye Türkçesi ağızlarında Gagauz Türkçesindeki anlamından farklı anlamlarda kullanılmaktadır (DS: 3592; TAS: 888).

Ayrıca *+irgen-* ekiyle ilgili detaylı bilgiler için bkz. (Özkan, 1996: 109).

¹⁰ bkz. GTS: 85.

Türemiş fiiller bahsinde; isimden fiil yapan *+la-/ +na-* (*işle-*, *baaşıla-*, *sesle-*), *+a-* (*oyna-*, *yavaşı-*), *+irgen-* (*sesirgen-*); fiilden fiil yapan *-(ı)l-* (*iil-*, *atıl-*, *işidil-*), *-gun-* (*durgun-*), *-gut-* (*durgut-*), *-ş-* (*etiş-*, *daalış-*), *-n-* (*sölen-*), *-t-*, (*yavaşıt-*), *-dir-* (*ürekendir-*) ekleri kullanılarak türetilmiş fiil örnekleriyle karşılaşılmıştır. Bu eklerden *-gut*¹¹ ve *-gun*¹² hariç diğerlerinin Türkiye Türkçesinde de fiil türetmede yaygın bir şekilde kullanılan ekler olduğu görülmüştür. Romanda, *-gut-* ve *-gun-* eklerinin yer aldığı birer örnek saptanmıştır. Nevzat Özkan'ın *Gagavuz Türkçesi Grameri*'nde de bu iki ekin romanda karşılaşıldığı gibi sadece *dur-* fiilinde yaşadığı tespit edilmiştir (Özkan 1996: 116).

Tablodaki örnekler göre Gagavuz Türkçesinde birleşik fiiller oluşturulurken *et-* ve *ol-* yardımcı fiillerinden istifade edilmiştir. İsim veya fiil üzerine eklenen bu yardımcı fiillerle Türkçenin dil mantığına uygun bir şekilde yeni fiiller türetme yoluna gidilmiştir. *af et-*, *prost et-*, *lafet-*, *seset-*, *mayıl ol-* vb. örneklerde isim unsuru sözcükler bu yardımcı fiiller yoluyla fiilleştirilerek yüklem durumuna getirilmiştir.

Ayrıca *et-* ve *ol-* yardımcı fiillerinin kök hâlindeki bir fiil üzerine getirildiği örneklerle de karşılaşılmıştır. Tabloda bahsedilen hususa örnek teşkil eden *çeket-* fiili yer alır. Ek olarak romandan *baset-* (*kendini bir şey üzerine bırakmak*, *sarkmak*, *atmak*; *fırlatmak*) ve *sus ol-* (*sessizlik olmak*) fiillerine ulaşılmıştır.

Öte yandan *et-* ve *ol-* yardımcı fiilleriyle birlikte Türkçenin işlek bir isimden fiil yapım eki olan *+la-*'nın, Gagavuz Türkçesine türlü yollardan girmiş yabancı kökenli sözcüklerle kullanımı göze çarpmıştır. Bu sayede; Ar. duva + T. *et-*, Fa. laf + T. *et-*, Bulg. prost + T. *et-*; Ar. zeet (eziyet) + T. *le-*, resim Ar. + T. *ne-* örneklerinde görüldüğü gibi Arapça, Farsça ve Bulgarcadan alıntı sözcüklerin Türkçeleşmesi sağlanmıştır.

Fiil	Anlamı	Tekrar Sayısı
aala-	ağlamak	11
af et- (Ar. afv + T. et-)	affetmek	11
alatla-	acele etmek	47
anna-	anlamak	108
annaşıl-	anlaşılmak	28
atıl-	1. reddetmek. 2. uzaklaştırılmak. 3. vazgeçmek.	15
baaşıla-	bağışlamak, hediye etmek	10
büü-	büyümek	15
çeket-	başlamak	60
daalış-	dağılmak, ayrılıp uzaklaşmak	15
daat-	dağıtmak	10
dala-	ısırmak	10
diışıl-	değişme işine konu olmak, değişmek, biçim veya	18

¹¹ *-gut-*, Eski Türkçe ve Orta Türkçe devrinde örneklerine rastlanan bir ektir. Ek, Eski Türkçe devrinde *-gut-/ -güt-*, *kut-/küt-*, *kıt-/kit-*; Karahanlı sahasında *kıt-/kit-/kut-/küt-* ve Harezm sahasında *-gut-/ -güt-* şeklindedir (Hacıeminoğlu, 2016: 41, 61, 95).

¹² Tarihi ve yaşayan diyalektlerde *-gun-* ekinin varlığına dair bir kullanıma rastlanmamıştır (Özkan, 1999: 116).

	durum değiştirmek.	
dinnen-	dinlenmek	18
durgun-	1. durmak. 2. üstüne düşmek, vakit harcamak, ilgilenmek. 3. bir yerde durmak, oraya yerleşmek. 4. durmamak, kalmamak. 5. durmadan, sürekli tekrarlanmak.	14
durgut-	1. durdurmak. 2. (soluğunu) tutmak	12
duva et- (Ar. duâ' + T. et-)	dua etmek	12
duy-	hissetmek	44
duyul-	1. hissedilmek. 2. (bir söz, haber ya da koku) her yere yayılmak.	34
etiş-	1. yetişmek, varmak, gelmek. 2. büyümek, yetişmek.	30
iil-	eğilmek	11
işit-	duymak	25
işidil-	işitilmek, duyulmak	21
işle-	1. çalışmak, iş yapmak. 2. (toğrağı) işlemek. 3. bir şey veya bir yer iyi çalışmak	18
itir-	ittirmek	23
kapıl-	1. bir şeye veya bir kimseye kapılmak, etkisinde kalmak. 2. ansızın yakalamak, çekip kapmak. 3. sürüklenmek.	11
kaybet- (Ar. gayb + T. et-)	1. bir kişinin dostluğunu, arkadaşlığını kaybetmek. 2. bir şeyi veya bir kimseyi yitirmek. 3. bir şeyin değeri düşmek.	15
lafet- (Fa. lâf + T. et-)	konuşmak, sohbet etmek	40
mayıl ol- (Ar. mâil + T. ol-)	kayran olmak, beğenmek	14
oyna-	1. eğlenmek, oyalanmak gibi maksatlarla bir şeyle meşgul olmak, uğraşmak. 2. kımıldamak. 3. müzik eşliğinde hareket etmek.	18
peydalan- (Fa. peydâ + T. la-n-)	peydahlanmak, oluşmak, ortaya çıkmak.	27
prost et- (Bulg. prost + T. et-)	affetmek	10
resimne- (Ar. resm + T. ne-)	resim yapmak, resmetmek	12
sarmaş-	sarılmak, yanaşmak	11
sesirgen-	bir şeye kulak vermek, o şeyi dinlemek ve duymak.	20

seset-	seslenmek	14
sesle-	dinlemek, söz dinlemek.	12
siiret-	Seyretmek	27
sölen-	1. söyleme işi. 2. söylenmek, kendi kendine konuşmak.	12
şıla-	Parlamak	13
ur-	1. elindeki bir şeyi ya da elini bir yere hızlı bir biçimde çarpmak. 2. yansımak. 3. hızla bir yere çarpmak. 4. bir şeyi başka bir şey üzerine hızla çarparak ses çıkarmak. 5. saplamak, kakmak. 6. algılamak, hissedilmek.	19
uu-	ovmak	10
ürekendir-	cesaretlendirmek	13
yaan-	korkutmak, tehdit etmek	10
yakış-	yaraşmak, uymak, uygun olmak	19
yavaşı-	1. yavaşlamak, bir şeyin sesi veya hızı alçalmak ya da azalmak; hafiflemek. 2. sakinleşmek. 3. iş yapma ve hareket etme hızının azalması.	15
yavaşı-	1. sakinleştirmek, yavaşlatmak. 2. yavaşlatmak, hızını kesmek. 3. hafifletmek.	10
yollan-	1. bir yerden çıkmaya kalkışmak. 2. bir tarafa doğru yola koyulmak, yürümek. 3. yeşillenmek.	25
zeetle- (Ar. eziyyet + T. le-)	eziyet vermek, üzme	15

Tablo3. Tekrar sayısı 10 ve üzeri olan fiiller

1.3. Alıntı sözcükler

Romanda karşılaşılan farklı dillerden alınmış sözcükler analiz edildiğinde; Rusça başta olmak üzere Arapça ve Farsçadan alıntılanan sözcükler çoğunluğu oluşturmaktadır. Bu dillerin yanı sıra Rumen, Bulgar ve Yunan dilinden alıntılarla da karşılaşılmaktadır.

Bugün, Gagauz Türkçesi büyük ölçüde Rusça'nın etkisi altındadır. Ele alınan romanda Rusça alıntılara diğer yabancı dillere nazaran daha fazla rastlanılması bu etkinin açık bir delili sayılabilir. Ancak burada durum yazar açısından da yorumlanmalıdır. Mariya Mercanka'nın ana dili yanında Rusçayı da bilmesi ve hatta bir dönem Beşalma köyündeki bir okulda Rusça ders vermiş olması eserinde bu dilden alıntıları daha fazla kullanmasına yol açmış olabilir.

Alıntılar arasında tematik açıdan bir genelleme yapılacak olunursa; Rusçayla beraber Arapça ve Farsçadan alıntı sözcükler çoğu alana hâkim gözükmetedir. Rumence alıntıların daha çok bitkiler,

yiyecekler, ev ve giyim eşyaları alanında olduğu görülmektedir. Yunanca alıntılar genellikle din, bitkiler ve araç gereçlerle ilgili sözcüklerden oluşmaktadır. Bulgarca sözcüklerin ise akrabalık alanında yoğunlaştığı göze çarpmaktadır.

Burada Gagauz Türkçesinin söz varlığında bulunan Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerle ilgili konuya bir parantez açmak gerekir. Çünkü bu sözcükler Arapça ve Farsçadan doğrudan alınmamış, bunların Gagauz Türkçesine girişi farklı yollar aracılığıyla gerçekleşmiştir. Konuyla alakalı V. A. Sıçeva başta olmak üzere Nevzat Özkan ve Bülent Hünerli¹³ tarafından yapılan araştırmalarda varılan ortak nokta Arapça, Farsça kökenli alıntı sözcüklerin Gagauz Türkçesinin diline Türkiye Türkçesi ve ağızları yoluyla özellikle de Balkan Türk ağızları vasıtasıyla geçtiğinin belirtilmesi olmuştur. Her üç araştırmacı da Gagauz Türkçesindeki Arapça ve Farsça sözcüklerin büyük bir kısmının Türkiye Türkçesi ağızlarıyla gösterdiği fonetik uyumdan yola çıkarak bu sonuca ulaşmıştır (Hünerli, 2019: 1, 13-14; Özkan, 2018: 188). Çalışmanın bundan sonraki başlığında görüleceği gibi romandan tespit edilen bilhassa Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin Gagauz Türkçesine ağızlar üzerinden geçtiğini gösteren pek çok örneğin varlığına tanıklık edilmiştir.

Gagauz Türkçesindeki Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin bir bölümü dinî terimlerden oluşur. L. A. Pokrovskaya, Hristiyan inancına mensup Gagauzların dilinde görülen bu İslami tabirlerin, 19. yüzyılın sonunda Gagauzlar arasında yaygın olduğu bilinen Karamanlıca dinî kitaplar yoluyla Gagauz Türkçesine girdiğini belirtir. Devamında bu İslami terimlerin anlam olarak Hristiyanlık inancına göre yeniden kavramsallaştırıldığını ifade eder. Ayrıca Pokrovskaya, Gagauz dinî terminolojisinin oluşumunda Grek harfleriyle Türkçe olarak yazılmış Karamanlıca eserlerin açık bir şekilde etkisinin bulunduğu da bahseder (Pokrovskaya, 2017: 422-425).

Kadem Kaynaa romanında tesadüf edilen İtalyanca, Fransızca ve İngilizce kökenli sözcükler ise Gagauz Türkçesine Rusça kanalıyla taşınmıştır. Örneğin; *klarnet* (Rus. кларнет < Fr. clarinette), *kaktüs* (Rus. кактус < Fr. cactus), *tango* (Rus. танго < Fr. tango), *veterinar* (Rus. ветеринар < Fr. vétérinaire), *seminar* (Rus. семинар < Fr. séminaire), *satın* “saten, pamuklu atlas kumaş” (Rus. сатин < Fr. satin), *narkoz* (Rus. наркóz < Fr. narcose), *vaza* “vazo” (Rus. ваза < İt. vaso), *student* “öğrenci” (Rus. студент < İng. student) vb. Fakat Fransızca veya İtalyanca kökenli her sözcük için aynı şeyi söylemek doğru değildir. Romanda karşılaşılan Batı kökenli sözcüklerin bazısına Rusça Sözlük’te denk gelinmemiş olması bunların da tıpkı Arapça, Farsça kökenli sözcükler gibi Türkiye Türkçesinden ya da ağızlarından Gagauz Türkçesine girdiğini göstermektedir. Örneğin; GT *manca* < TAS *manca* < TT *Manca* < İt. *mangia*, GT *tablo* < TT *Tablo* < Fr. *tableau* gibi.

Ulaşılan örnekler bağlamında bu başlıkla ilgili aktaracağımız son husus Gagauz Türkçesinde pek çok Rusça alıntının değiştirilmeden Rusçadaki hâliyle kullanıldığıdır: *kino* “sinema” (кино), *konçert* “konser” (концерт), *partorg* “parti başkanı” (партёр), *kanikul* “okul tatili” (канікул), *basurman* “başka bir dinden, mezhepten olan” (басурман) vb. Bu Slav dilindeki şeklinden farklı olarak kullanılan sözcük sayısı azdır. *uçitilka* “bayan öğretmen”, (учительница, uchitel’nitsa), *yasla* “kreş, anaokulu” (ясли), *semişka* “ayçiçeği” (сёмечко), *kasınka* (косынка).

¹³ Hünerli, Mihail Çakır’ın *Gagauzca (Türkçe)-Rumence Sözlüğü*’nde yer alan sözcükleri ses olayları bakımından inceleyerek bu sözcükleri Türkiye Türkçesi ve Balkan Türk ağızlarıyla da karşılaştırmıştır (bkz. Bülent, Hünerli. (2019). *Mihail Çakır’ın Gagauzca (Türkçe)-Rumence Sözlüğü (İnceleme- Metin)*, İstanbul: Paradigma Akademi).

Rusçaya göre Bulgarca ve Rumenceden yapılan alıntılarda genellikle bazı ufak ses değişiklikleri gözlemlenir: *bomboni* (Rum. bomboană), *toloka* “sürülmemiş tarla” (Rum. toloaká), *kruça* “haç” (Rum. cruce); *batü* (Bulg. báte), *tätü* (Bulg. táre) vb.

Rusça ve Rumence alıntılar

agronom (Rus.) “tarım uzmanı, ziraat mühendisi”, *ardey* (Rum.) “biber”, *blüdo* (Rus.) “yemek”, *bomboni* (Rum.) “bonbon şekeri”, *borç* (Rus.) “borş çorbası, bir çeşit Rus çorbası”, *feldşer* (Rus.) “sağlık memuru”, *furkulița* (Rum.) “çatal”, *kasınka* (Rus.) “üçgen şeklinde başörtü”, *kofta* (Rus.) “bayan ceketi”, *koftiça* (Rus.) “bluz”, *kladovka* (Rus.) “depo, mahzen”, *komitet* (Rus.) “komite”, *kotlon* (Rum.) “küçük soba tarzı ocak, fırın”, *lavra* (Rus.) “defne ağacı”, *lişa* (Rus.) “egzama, deri hastalığı”, *mamu* (Rus.) “anne”, *mangust* (Rus.) “firavun faresi, gelincik sıçanı”, *marar* (Rum.) “dereotu”, *paraliya* (Rum.) “şapka”, *peçenie* (Rus.) “bisküvi”, *pravlenie* (Rus.) “idare, yönetim”, *pirojnoe* (Rus.) “kek, pasta”, *portu* (Rum.) “giyim, kıyafet”, *rafiya* (Rus.) “telsiz telefon”, *sarafan* (Rus.) “kolsuz ve uzun kadın elbisesi”, *semička* (Rus.) “ayçiçeği”, *sovhoz* (Rus.) “devlet çiftliği”, *stakan* (Rus.) “bardak”, *şarf* (Rus.) “atki”, *škola/skola* (Rus.) “okul”, *uçitilka* (Rus.) “bayan öğretmen”, *vertolöt* (Rus.) “helikopter”, *zakon* (Rus.) “kanun, yasa”, *zasedanie/zasedaniya* (Rus.) “toplantı”, *zoopark* (Rus.) “hayvanat bahçesi” vb.

Yunanca ve Bulgarca alıntılar

anatar (Yun.) “anahtar”, *ayazma* (Yun.) “okunmuş, kutsanmış su”, *çotra* (Yun.) “ağaçtan elde edilen su kabı”, *koliva* (Yun.) “haşlanmış buğday”, *kirez* (Yun.) “kiraz”, *laana* (Yun.) “lahana”, *lelü* (Bulg.) “hala, teyze”, *panayır* (Yun.) “daha çok küçük yerleşim yerlerinde kurulan büyük pazar.”, *pelin* (Yun.) “pelin otu, hekimlikte sağaltım amaçlı kullanılan bir bitki”, *popaz* (Yun.) “papaz”, *röke* (Yun.) “çıkırık, el çıkırığı, öreke.”, *tätü* (Bulg.) “baba (konuşma dilinde)” vb.

Arapça ve Farsça alıntılar

ahır (Fa.) “büyükbaş hayvanların bakıldığı ve barındığı örtülü yer”, *afta* (Fa.) “hafta”, *cendem* (Ar.) “cehennem”, *çember* (Fa.) “yazma, başörtüsü”, *daul* (Ar.) “davul”, *divan* (Ar.) “divan, sedir”, *ecel* (Ar.) “ecel, ölüm vakti”, *fta* (Fa.) “önlük”, *genger* (Fa.) “kenger, kengel, eşek diken”, *horoz* (Fa.) “horoz”, *kalle* (Fa.) “pirinç, lahana ve et karışımından elde edilen bir yemek”, *karanfil* (Ar.) “karanfil, süs bitkisi”, *kehle* (Ar.) “bit”, *lobut* (Ar.) “bir sopa çeşidi”, *pındık* (Ar.) “yer fındığı”, *peşkir* (Fa.) “havlu”, *rakı* (Ar.) “rakı”, *tabiat/tabiyat* (Ar.) “doğa”, *turşu* (Fa.) “turşu”, *zaabit* (Ar.) “amir, subay”, *tükân* (Ar.) “dükkan”, *zülf* (Fa.) “saç lülesi” vb.

1.4. Trakya ve Anadolu (Türkiye Türkçesi) ağızlarıyla ortak olan sözcükler

Araştırmamıza kaynaklık eden romanın söz varlığında Türkiye Türkçesi ağızlarında kullanılan sözcüklere rastlanılır. Standart Türkiye Türkçesinde bulunmayan bu sözcüklerin ağızlarda yaygın bir kullanımı olmakla beraber bir kısmı Gagauz yazı dilinde de görülür. Romandan Türkiye Türkçesi ağızlarıyla ortak olduğunu gördüğümüz sözcükler şunlardır: *alatla*- “acele etmek”, *aldangaç* “oyuncak”, *almalık* “elma bahçesi”, *aylan*- “bir şeyin etrafında dönmek, dolanmak”, *batlak* “ağaçtan yapılmış küçük fıçı”, *çalmar* “sundurma”, *çanti* “kalça”, *çüven* “kazan, tencere”, *direş*- “gayret göstermek, direnmek, ayak diremek”, *dolayla*- “bir yerin etrafında dolaşmak”, *donak* “süs eşyalarının

genel adı”, *elin* “yelin”, *ense*¹⁴ “yenmek, bastırmak”, *esir*¹⁵ “şımarmak, azmak, delirmek; ötmek”, *fişkan* “ince dal, fişkın”, *geçin* “ölmek”, *ih* “(bitki için) büyümek, gelişerek canlanmak”, *imik* “beyin”, *kalak* “burun, hayvan burnu”, *kop et* “koşmak, hızla gitmek”, *kopuş* “başlamak”, *kuli* “tay”, *kürtün* “kar; kar yığını”, *makak* “koltuk değneği”, *otalan* “zehirlenmek”, *pala (Fa.)* “kilim, yaygi”, *pat* “karyola, sedir”, *sallangaç* “salıncak”, *sen* “durulmak, sakinleşmek”, *sergen* “raf”, *sınaş* “alışmak”, *sındır*¹⁶ “bıktırmak; korkutmak, sindirmek”, *tokat* “sokak, avlu veya bahçe kapısı”, *yalabı* “parlamak”.

Buraya kadar verilen sözcüklere hem Anadolu hem de Trakya ağızlarında rastlamak mümkündür. Ancak bunlardan başka sadece belli bir bölge ağızında kullanıldığı görülen örnekler de mevcuttur. Dolayısıyla bu örnekler Trakya Ağızları Sözlüğü ve Derleme Sözlüğü’nün yalnızca birinde bulunmaktadır. Misal, bir yön belirten *gün duusu* “doğu, gün doğusu” sözcüğüne Gagauz Türkçesindeki şekli ve anlamıyla Trakya Ağızları Sözlüğü’nde rastlanırken Derleme Sözlüğü’nde böyle bir kullanıma denk gelinmemektedir. Ayrıca misal gösterilen bu sözcüğün TAS’ye göre Doğu Rodop ve Kuzeydoğu Bulgaristan Türk ağızlarında kullanılması dikkat arz eden bir noktadır. *karandaş (Rus.)* “kurşun kalem” / DS, *baset* “kendini bir şey üzerine atmak, bırakmak, fırlatmak” / TAS, *durgut* “durdurmak; tutmak” / TAS, *kombayna (Rus.)* “biçerdöver” / TAS, *kufne, kuhne (Rus.)* “mutfak” / TAS, *palatka* “büyük çadır” / TAS vb. Genellikle ağızlara özgü olup Gagauz Türkçesinde kullanıldığını belirlediğimiz bu başlık altındaki sözcükler görüldüğü üzere birkaç istisna örnek dışında genellikle şekilce ve anlamca örtüşmektedir. Bu sözcüklerin bazısının yabancı kökenli olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan Gagauz Türkçesi söz varlığında STT ile ortak pek çok sözcük de yer alır. Fakat bunların önemli bir kısmında fonetik ve morfolojik farklılaşmalar gözlenir. Bu noktada Gagauz Türkçesinin, genelde Türkiye Türkçesi ağızları özelde Balkan Türk ağızlarıyla büyük benzerliklere sahip bir lehçe olduğu aşağıdaki örnekler üzerinde yapılan karşılaştırmalar neticesinde görülmektedir. Romandan derlenen sözcüklerin bir bölümü ile bunların TAS ve DS’de bulunanları arasında fonetik bakımdan bir uyum vardır.

aaç “ağaç” TAS, *aaz* “ağız” TAS; *afta* “hafta” TAS; *auç* “avuç” TAS; *baala* “bağlamak” TAS; *baaşla* “bağışlamak, hediye etmek” TAS, DS; *betva* “beddua” DS¹⁷; *boba* “baba” TAS, DS; *bua/buva*¹⁸ “boğa” TAS, DS; *buaz* “boğaz” TAS, DS; *çiidem* “çiğdem, bir çiçek türü” TAS; *daa* “orman” TAS; *dartı* “başörtüsü” DS; *daul* “davul” TAS; *dii* “değmek, dokunmak” TAS; *duu* “doğmak” TAS; *dübek* “dibek, havan” TAS, DS; *et* “yetmek” TAS; *giisi* “giysi” TAS; *güide* “gövde” TAS; *güüs* “göğüs” TAS; *hodullan* “büyüklenmek, kabadıyalanmak” DS; *izmetçi* “hizmetçi” TAS; *kirez* “kiraz” TAS, DS; *koola* “kovalamak” TAS; *küü* “köy” TAS; *laana* “lahana” TAS; *lalangi* “tatlı bir çörek çeşidi” TAS, DS; *maale* “mahalle” TAS, DS; *ool* “oğul” TAS, DS; *raametli* “rahmetli” TAS; *saahk* “sağlık” TAS; *sur* “sığır” TAS, DS; *suvan* “soğan” TAS, DS; *suazla/-suvazla* “sıvazlamak” TAS; *süüt* “söğüt” TAS; *tauk* “tavuk” TAS; *tüü* “tüy” TAS; *ur* “vurmak” TAS, DS; *uu* “ovmak” TAS; *ürek* “yürek” TAS, DS; *üz* “yüz, çehre” TAS, DS; *yaamur* “yağmur” TAS; *yımurta* “yumurta” TAS, DS; *yardımnamak* “yardım etmek” TAS; *yuurt* “yoğurt” TAS; *zerdeli* “zerdali” TAS, DS vb. Sözcüklerin oluşturduğu bu tablodan da anlaşıldığı gibi Gagauz Türkçesi sahip olduğu dil özellikleri bakımından Türkiye Türkçesi ağızlarıyla ortaklıklar taşımaktadır. Verilen örnekler içerisinde iç veya son sesteki “ğ, y, v, h” ünsüzlerinin erimesi sonucu meydana gelen uzun ünlülü (aa, ee, ii vb.) sözcüklerin yoğunluğu göze çarpmaktadır. Yukarıdaki

¹⁴ TAS ve DS’de *yense*-, *yensi*- şeklindedir (TAS: 1098, DS: 4248).

¹⁵ Fiilin “ötmek” anlamı Gagauz Türkçesine mahsustur.

¹⁶ TAS’de *sındı*- şekliyle yer alan bu fiilin Deliorman Türk ağızlarında kullanıldığı görülmektedir (TAS: 893).

¹⁷ Sözcük DS’de *bedva* şeklindedir (DS: 597)

¹⁸ Anadolu ağızlarında *buva* şekli farklı anlamlarda kullanılmaktadır.

örnekler dâhilinde, bahsedilen şekilde olan sözcüklerin tümüne TAS’de rastlanıldığı buna karşılık DS’de bulunanların ise oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Bunun haricinde Gagauz Türkçesinde farklı sebeplere bağlı olarak ortaya çıkan daha başka pek çok ses olayı bakımından hem Anadolu hem de Trakya ağızları ile müşterek kullanımlara denk gelinmektedir.

Kadem Kaynaa romanında yer alan isimlerden *arpa*, *ayak*, *bacak*, *bozkır*, *ceviz*, *çimen*, *çorbacı*¹⁹, *dil*, *diş*, *düzen*²⁰, *ekin*, *eldiven*, *gemi*, *göl*, *göz*, *hergele*, *horoz*, *işçi*, *karaca*, *kaşık*, *keçi*, *kavalcı*, *kilim*, *kısırak*, *kulak*, *kurak*, *müdür*, *otlak*, *ördek*, *saç*, *sarmaşık*, *turşu*, *üzüm*, *yanak*, *yarık*, *yorgan*; fiillerden *ayaklan-*, *dal-*, *gagala-*, *kaçın-*²¹, *kon-*, *köstekle-*, *lafet-*, *oyna-*, *ört-*, *pişir-*, *sap-*, *sarar-*, *savaş-*²², *serpil-*, *silkin-*, *şükür et-*, *tertipte-*, *yokla-* gibi sayısı daha da arttırılabilecek olan bu sözcükler sesçe veya yapıcı herhangi bir değişime uğramayarak STT’deki hâliyle Gagauz Türkçesinde kullanılan örneklerdir. Karşılaştırma yapılırken sözcüklerin ses ve yapılarına olduğu kadar anlamlarına da dikkat etmek gerekir. Zira bir sözcük dil hususiyetleri bakımından uyum gösterse de anlam bakımından farklılaşabilir. Örneğin, Gagauz Türkçesinde *çorbacı*, *düzen*, *savaş-*, *kaçın-* sözcükleri STT’den anlamca ayrılmaktadır.

1.5. Deyimler, atasözleri, ikilemeler ve kalıp sözler

Deyim, atasözü, kalıp söz ve ikileme gibi kalıplaşmış söz öbeklerine edebî türlerin birçoğu içerisinde rastlanılmaktadır. Bu söz öbekleri birbirinden farklı özelliklere sahip olsalar da kullanıldıkları bağlam veya iletişim biçimi fark etmeksizin her koşulda ifadenin daha çarpıcı bir hâle gelmesini sağlamaktadır. Sözcüklerin yinelenmesi esasına dayanan ikilemeler anlamın pekiştirilmesinde; deyim, atasözü ve kalıp sözler bir duruma özgü duygu ve düşüncelerin iletilmesinde kullanılmaktadır. Dolayısıyla her şair ve yazar bir yapıt vücuda getirirken konuştuğu dilin bu imkân ve zenginliklerine başvurarak daha güçlü ve renkli bir anlatım yakalamıştır.

Mariya Mercanka da romanını deyim, atasözü, ikileme ve kalıp sözlerle işleyerek anlatımını daha etkili ve çekici kılmıştır. Romanını oluştururken bu söz öbeklerinden en çok deyimler ile ikilemelere başvuran yazarın deyimlere hepsinden daha çok yer verdiği görülmüştür.

1.5.1. Deyimler

Romandan ulaşılan 582 deyim yazarın eserdeki deyim kullanma sıklığı ile bu alanda sahip olduğu birikimini ve yeteneğini ortaya koymaktadır. En önemlisi anlatımdaki gücünü göstermektedir.

Yazarın, olayların anlatımı sırasında sıklıkla başvurduğu deyimler; *aklına gelmek* “hatırlamak”, *aklında tutmak* “unutmamak, bellemek”, *aklından geçmek* “düşünmek”, *esap almak* “gözden geçirmek, incelemek, dikkate almak”, *geeri dönmek* “geldiği yere tekrar gitmek”, *gözlerini büültmek* “1. genellikle kişinin öfkesini belli etmek için yaptığı hareket 2. şaşkınlığını belli etmek”, *gözlerini yummak* “gözlerini kapamak”, *gözünü atmak* “birine veya bir şeye doğru bakmak”, *gün duumak* “gün doğmak, sabah olmak”, *laf gitmek* “birisi ya da bir şey üzerine konuşulmak”, *lafı ilerletmek* “söze

¹⁹ Gagauz Türkçesinde “sahip, patron” anlamında kullanılan *çorbacı* sözcüğü aynı anlamıyla Batı Trakya Gümülcine ağızında kullanılmaktadır (TAS: 263).

²⁰ Gagauz Türkçesinde *düzen* sözcüğünün “dokuma tezgâhı” anlamındaki kullanımına Türkiye Türkçesi ağızlarında rastlanılmaktadır (TAS: 345; DS: 1644).

²¹ Gagauz Türkçesinde “koşuşmak, bir iş için koşturmak, uğraşmak” anlamında karşımıza çıkan *kaçın-* fiilinin, Edirne ili ağızları ile Deliorman Türk ağızlarında da bu anlamıyla kullanıldığı görülmektedir (TAS: 560).

²² Gagauz Türkçesinde *savaş-* fiili “çabalamak, gayret etmek” anlamındadır.

devam etmek” olarak belirlenmiştir. Romanda, *esap almak* deyiimiyle çok sık karşılaşmıştır. Bu deyim, 32 tekrar sayısıyla tüm deyimler içerisinde en fazla kullanılan deyim olmuştur.

Yazarın romanında kullandığı deyimlerin büyük bir çoğunluğu Türkiye Türkçesi deyimleriyle benzer veya yakındır. Geriye kalan kısmı ise Türkiye Türkçesinde örneği bulunmayan Gagauz sahasına mahsus sayabileceğimiz deyimlerdir.

Öncelikle, Türkiye Türkçesiyle benzerlik veya yakınlık gösteren deyimler meydana geldiği unsurlar bakımından şu başlıklar altında ele alınabilir:

a) Unsurları aynı olan deyimler:

Bu başlık altındaki deyimler, Türkiye Türkçesindeki şekliyle biçim ve anlam bakımından özdeş olanlar ve fonetik açıdan farklı olanlar şeklinde iki tiptir. İkinci şekilde deyiimi oluşturan unsurlar her ne kadar aynı olsa da bu unsurların birinde veya ikisinde fonetik açıdan farklılıklar mevcuttur. Bu şekilde olan deyimler arasında da gözlemlendiği kadarıyla anlam bakımından herhangi bir ayrım yoktur. Deyimlerin Türkiye Türkçesindeki şekline sadece fonetik açıdan farklı olanlar bölümünde yer verilmiştir.

Biçim ve anlam bakımından özdeş olan deyimler: *akıl hocası* “birine bir konuda yol göstermek, ne yapılacağını öğretmek”, *aklı başında* akıllıca, doğru düzgün, akıllı başlı davranışlar gösteren kimse”, *dili dolaşmak* “sarhoşluk, heyecan, utangaçlık, korku vb. sebeplerden dolayı söylemek istediği şeyi bir türlü söyleyememek”, *el etmek* “uzaktan birine el sallamak”, *elinden gelmek* “sözü edilen işi yapma becerisine sahip olmak”, *göz boyamak* “kandırmak”, *kalın kafalı* “bir şeyi geç anlayan, anlamakta güçlük yaşayan telakkisi kıt kimse”, *kendini kaybetmek* “bayılmak”, *lafa karışmak* birileri konuşurken araya bir başkası girerek konuşmaya katılmak”, önünü almak bir şeyi önlemek”, *sözü geçmek* “sözü dinlenmek, hatırı sayılmak”, *tersi dönmek* şaşırarak nerede olduğunu anlayamamak, gideceği tarafı kestirememek”, *toz kondurmamak* “bir şeyi kusursuz görmek veya öyle göstermek”, *tuz-buz olmak* “paramparça olmak, kırılmak, tamir edilemeyecek biçimde kırılmak, küçük parçalara ayrılmak”, *uykuya dalmak* “uyumaya başlamak”

Fonetik açıdan farklı olan deyimler: **GT** *aazının dadını bilmek* “ağzının tadını bilmek, güzel, iyi yiyeceklerden anlamak” / **TT** *ağzının tadını bilmek*; **GT** *ayaana çabuk* “hızlı hareket eden kimseleri ifade etmek için kullanılır” / **TT** *ayağına çabuk*; **GT** *allaa biler* “Allah bilir, “belli değil” manasında söylenen bir söz” / **TT** *allah bilir*; **GT** *benizi atmak* “yüzünün rengi birdenbire sararmak, solmak” / **TT** *benzi atmak*; **GT** *cöplerini doldurmak* “ergonomik durumdan istifade ederek bol kazanç elde etmek” / **TT** *cebini veya ceplerini doldurmak*; **GT** *dadı damaanda kalmak* “yenilen veya içilen bir şeyin lezzetini unutamamak” / **TT** *tadı damağında kalmak*; **GT** *eli ayaa tutmak* “beden gücü iyi durumda olmak” / **TT** *eli ayağı tutmak*; **GT** *kabaatı (birine ya da bir şeye) atmak* “suçu bir kimsenin üzerine atmak” / **TT** *kabahati (birine veya bir şeye) yüklemek*; **GT** *kulaa çalınmak* “bir söz ya da haber başkasına söylenirken kendisi de duymuş olmak” / **TT** *kulağına çalınmak*; **GT** *üreeni açmak* “içini dökmek, derdini anlatmak, kalbini açmak” / **TT** *yüreğini açmak*; **GT** *zeet çekmek* “eziyet çekmek, güçlüğü ve sıkıntıya katlanma” / **TT** *eziyet çekmek* vb.

b) Unsurları farklı olan deyimler:

Bu başlığa dâhil olan deyimlerde genellikle bir veya birden fazla isim unsurunun Türkiye Türkçesindeki örneğinden farklı bir sözcükle ifade edildiği görülmektedir. Bu farklılık, zaman zaman bir sözcüğün yerine eş anlamlısının kullanılmasından ileri gelir. Örneğin; Türkiye Türkçesinde *kalp* ve

baş sözcükleri kullanılarak teşkil edilen bazı deyimler Gagauz Türkçesinde *ürek* ve *kafa*²³ sözcükleriyle kurulmuştur. Yine Gagauz Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki birtakım kelimelerde yaşanan anlam farklılıkları da deyimleri oluşturan unsurların farklı olmasına yol açmıştır. Buna *fikirdän geçirmek* ve *işitmezdän gelmek* deyimleri misal gösterilebilir. Gagauz Türkçesinde *fikir* sözcüğü “düşünce” anlamı yanında daha çok “akıl” anlamına sahiptir. *işit-* fiiliyle ilgili açıklamaya çalışmanın fiiller bölümünde yer verilmiştir. Ayrıca alttaki deyimler içerisinde fiil unsurlarının farklılaştığı iki örneğe rastlanılmıştır. (*suuk kapmak*, *zaamet dökülmek*, *şamata kaldırmak*).

GT *fikirdän geçirmek* “düşünmek” / **TT** *aklından geçirmek*; **GT** *fikirinä uymak* “bir işi başkasının düşüncesine göre yapmak ve davranmak” / **TT** *aklına uymak*; **GT** *işitmezdän gelmek* “duymazlıktan gelmek, duymamış gibi yapmak” / **TT** *duymazlıktan gelmek*; **GT** *kafasına gün geçmek* “güneş çarpmak, sıcak havada uzun süre güneş altında kalmak” / **TT** *başına güneş geçmek*; **GT** *sesä getirmek* “dile getirmek, söylemek, anlatmak” / **TT** *dile getirmek*; **GT** *suuk kapmak* “soğuk almak, üşütterek hasta olmak” / **TT** *soğuk almak*, **GT** *şamata kaldırmak* “gürültü çıkarmak, ses yapmak” / **TT** *şamata etmek*; **GT** *üreenä görä* “gönlüne, isteğine göre” / **TT** *kalbine göre*; **GT** *üreeni kırmak* “yanlış bir davranış ya da sözle birinin kalbini kırmak” / **TT** *kalbini kırmak*; **GT** *zaamet dökülmek* “zahmet etmek, zahmete katlanmak” / **TT** *zahmet etmek*.

Kimi deyimler ise Gagauz Türkçesinde bir ya da birden çok sözcüğü eksiltilmiş biçimiyle kullanılmaktadır. **GT** *yaraya tuz ekelemek* “acıyı arttıracak bir eylemde bulunmak” / **TT** *yaraya tuz biber eklemek*; **GT** *etleri tikennenmek* “korkma sonucu vücuttaki kılların kabarması” / **TT** *tüyleri diken diken olmak*.

Yukarıdaki iki başlıktan bağımsız olarak **Türkiye Türkçesinde bulunmayan Gagauz Türkçesine mahsus diyebileceğimiz deyimler şöyledir:**

aazına kaşık uydurmak “birini memnun etmeye çalışmak”, *aldamaç dökme* “ziyafet vermek, misafirleri yemeklerle ağırlamak”, *bilmezeyä raslamak* “bir şeyi anlamak, nolduğunu tahmin etmek”, *canında ilkyazı uyandırmak* “bir kişinin mutlu olmasını sağlamak, sevindirmek”, *çukura kaymak* “(iş açısından) durum kötüye gitmek, gerilemeye başlamak”, *darsıklık sarmak* “hüzün, keder çökmek, hüznlenmek”, *dizlerinä düşmek* “birine yalvarmak”, *eşil saymak* “bir kimseyi henüz olgunlaşmamış saymak”, *evallaa gelmek* “özür dilemeye gitmek”, *gülme almak* “alaya almak”, *gün sırtmak* “güneş doğmak”, *kendini ahmaa çıkarmak* “anlamamış gibi yapmak, anlamazlıktan gelmek, aptal gibi davranmak”, *kürkü tersine çevirmek* “birine sert davranmaya başlamak” *yorganı kendinä çekmek* “karışıklıktan faydalanarak bir şeyi kendi yararına kullanmaya çalışmak”, *üreenä damnamak* “bir şeyi anlamak, kalple hissetmek, şüphelenmek”

1.5.2. Atasözleri

Yazar, romanında bir duruma veya olaya uygun atasözü söylemeyi ihmal etmemiş, ara sıra bu sözlü edebiyat ürününe de başvurmuştur. Romanın bazı yerlerinde atasözü söylemeden önce “*boşa dememişler, nica söyleniler*” şeklinde ifadeler kullandığı göze çarpmıştır.

Eserden 6 atasözü tespit edilmiştir. Tespit edilen bu atasözü örneklerinden birisinin Türkiye Türkçesindeki şekliyle birebir örtüştüğü görülür. Diğer dört atasözü başka sözcüklerle genişletilmiş

²³ Bu durum Gagauz Türkçesinde “baş” yerine “kafa” sözcüğünün daha fazla kullanılmasına bağlanabilir. Romanda baş sözcüğünün 19 defa, kafa sözcüğünün 50 defa tekrarlanmış olması Gagauzların hangi sözcüğü daha çok kullanmayı tercih ettiklerini göstermesi açısından önemlidir.

veya bazı sözcükleri çıkartılarak eksiltilmiş biçimlerdir. Ayrıca birinci ve ikinci atasözlerini meydana getiren unsurlardan kimisinin belli başlı sebeplerden ötürü farklılaştığı gözlenmektedir.

GT Balık başından bozulmaa çekeder. / **TT** Balık baştan kokar. ; **GT** İldilmiş kafayı kılıç kesmez. / **TT** Eğilen baş kesilmez. ; **GT** Karların saçları uzun, da fikiri kısa. / **TT** ; **GT** Neredâ çokluk, orada bokluk. / **TT** Nerede çokluk orada bokluk. ; **GT** Su küçüünmüş. / **TT** Su küçüğün söz (sofra) büyüğün.

“Düün düünü ulaştırarmış” atasözünün ise hem Türkiye Türkçesinde hem de elimizdeki Gagauz atasözleri arasında örneğine rastlanmamıştır.

1.5.3. İkilemeler

Yazar, deyimlerden sonra romanında en çok ikilemeleri kullanmıştır. İfadeye güç katan bu tekrar öbeğinin romandan toplam 83 örneğine ulaşılmıştır. Farklı biçimlerde oluşturulmuş bu ikilemeler anlam bakımından incelendiğinde bunların aynı, zıt, eş ve yakın sözcüklerin yanı sıra biri anlamlı diğeri anlamsız veya ikisi de anlamsız sözcüklerin yinelenmesiyle kurulduğu görülmüştür: *kesnik-kesnik* “kesik kesik, aralıklı”, *buunuk buunuk* “boğunuk, boğunuk”, *çok-çok* “uzun-uzun” *dik-dik* “ters ters”, *gün-ömür* “gün ömür”, *saa-selem* “sağ salim, zarar görmeden”, *ileri-geeri* “ileri geri”, *yalan-falş* “yalan yanlış”, *can-cun* “herhangi bir kimse”, *satta patta* “sat pat, orada burada, bazı yerlerde” vb.

İkilemeler anlamca olduğu gibi yapıca da farklılık gösterir. Eldeki ikilemeler arasında türlü yapım, hâl ve fiilimsi eklerini almış unsurlarla kurulu örneklerle rast gelinmiştir. Bunlar sırasıyla şu şekildedir: *birär-ikişär* “birer ikişer”, *bölük-bölük* “parça parça, dizi dizi”; *bitki-bitkiyâ* “eninde sonunda”, *uzun uzadaya* “uzun uzadıya, uzatarak”, *gün-gündän* “günden güne”, *baştan ayaa* “baştan aşağı”, *evdän evä* “evden eve”, *primejdiyadan primejdiyaya* “tehlikeden tehlikeye”, *orayn-burayn*²⁴ “oraya buraya”; *diiyär-diimäz* “değer değmez”, *dinnenä-dinnenä* “dinlene dinlene”, *durup-durup* “bekleyerek, durarak”, *sarsalaya-sarsalaya* “sarsa sarsa”, *girän-çıkan* “giren çıkan” vb.

ap-açık “apaçık”, *bom-boz* “çok boz”, *kos-koca* “koskoca” şeklindeki ikilemeler pekiştirme harfleri (m, p, s) kullanılarak elde edilmiştir. Çekimli iki ayrı fiilin yan yana getirilmesiyle oluşturulmuş bir ikileme örneği saptanmıştır: *çık-gez* “çık gez”.

1.5.4. Kalıp sözler

Romandan günlük iletişimde farklı maksatlarla kullanımına sıklıkla başvuru kalıp söz örneklerine de ulaşılmıştır. Yazar, kahramanlar arasında kurduğu diyaloglarda kullandığı kalıp sözler ile insan ilişkilerine, bu ilişkilerde önem verilen belli başlı noktalara ve içinde yaşanılan kültüre bir ayna tutmuştur. Yazarın romanda bireyler arası ilişkilerin düzenlenmesinde ve hatta pekiştirilmesinde yardımcı olan kalıp sözleri kullandığı görülmüştür.

Belirli durum, yer ve zamanlarda söylemeyi alışkanlık hâline getirdiğimiz kalıp sözlerin eserde karşılaşılan örnekleri Türkiye Türkçesindekilerle son derece benzerdir. Bu kalıp sözler işlevleri açısından aşağıdaki gibi gruplandırılabilir:

²⁴ Bu ikilemenin aslındaki +a yönelme hâli ekinin +ı belirtme hâli ekine dönüşmesi “y” sesinin daraltıcı etkisine bağlanmaktadır. Hâl ekleri arasında meydana gelen işlev değişikliği Gagauz Türkçesinde çok sık rastlanan bir olaydır (Özkan, 1996: 125).

İyi temenni sözleri: *avşam hayır olsun, bereketli olsun “afiyet olsun”, saahlıktan kullan, kolay gelsin, allaa korusun.*

Tebrik ve takdir sözleri: *aferim, bravo, kutluca olsun, kutlu olsun.*

Davet sözleri: *buyur, buyurun.*

Bağışlanma ifade eden sözler: *allaah hepsimizi prost etsin “allah hepsimizi affetsin, bağışlasın”*

Minnettarlık ve hoşnutluk ifade eden sözler: *alla raazı olsun, saa ol (un), şükür, şükür allaha.*

Üzüntü ve kınama bildiren sözler: *yazık, ne yazık.*

Sonuç

Bu çalışmada Mariya Mercanka'nın *Kadem Kaynaa* romanı söz varlığı açısından tahlil edilmiştir. Roman üzerinde yapılan tahlil sonucu saptanan söz varlığı öğelerinden hareketle yazarın dili ve üslubu hakkında bazı çıkarımlarda bulunulmuştur. Ayrıca bu öğelerin Gagauz Türkçesinin genel söz varlığıyla durumuna bakılmış, Türkiye Türkçesiyle arasındaki benzerlik ve farklılıklara değinilmiştir.

Çalışmada öncelikle isim ve fiil türünden sözcükler değerlendirilmiştir. Bu kısımlarda yazarın romanda sık bir biçimde kullandığı sözcüklere yer verilmiştir. Roman boyunca en çok tekrarlanan 82 isim ve 49 fiil belirlenmiştir. Belirlenen bu sözcükler arasında da yazarın belli başlı isimler ile fiilleri daha çok yinelediği görülmüştür. Özellikle isimler kategorisinde bulunan sözcükler ve bunların sayıca fiillerden fazla oluşu romanın içeriğiyle beraber romanda öne çıkarılmak istenen noktaların anlaşılmasına olanak vermiştir. Söz gelimi; *kolhoz, kolhoz başı, predsedetal, çorbacı* gibi sözcükler romandaki olayların yaşandığı döneme, *yasla, uşak, çocuk, uşak başçası* gibi sözcükler ise romanın temasına çağrışım yapmaktadır. Bunun yanı sıra Mariya Mercanka'nın romanında Gagauz Türklerinin sosyal hayatını ve kültürünü yansıtan sözcükleri sık sık tekrarlamış olması dikkat çekmektedir. Buna yukarıda değinilen *at, beygir, yortu* vb. daha birçok sözcük örnek teşkil etmektedir.

Mariya Mercanka, romanında halk kültürüne geniş bir şekilde yer vermiştir. Köy halkının belirli zamanlarda sırasıyla kutladığı çeşitli yortulara, yortular özelinde gerçekleştirdiği âdetlere ve birtakım inanışlara değinerek aslında bunların Gagauzların gündelik yaşamının ayrılmaz ve önemli bir parçası olduğunu vurgulamak istemiştir. Romandaki bazı sözcükler de bu duruma bağlı olarak daha sık tekrarlanmıştır.

Roman üzerindeki incelemeler sırasında eş veya yakın anlamlı sözcüklerin Türkçe olanlarından başka Rusça veya başka bir yabancı dilden alıntı şekline de rastlanmıştır. Böyle olanlarda bazen alıntı sözcüğün daha fazla yinelenmesi dile bu kullanımın yerleşmesine bağlanabileceği gibi yazarın tercihi olarak da açıklanabilir. (tablodan *yasla, uşak başçası* sözcükleri; roman içerisinden *okul, şkola* sözcükleri örnektir). Elbette bunun tam tersi örnekler de vardır. Örneğin; isimler tablosunda “toplantı” anlamına gelen Türkçe kökenli *oturuş* sözcüğünün 15 kez yineleniği görülür. Fakat aynı anlamdaki Rusça *zasedanie/zasedaniy* sözcükleri romanda birer kez geçmiştir.

Mariya Mercanka'nın eserinde kullandığı dili değerlendirecek olursak; romanda Türkçe kökenli sözcüklerin yanı sıra Arapça, Farsça, Rusça, Rumence, Bulgarca ve Yunancadan alıntı sözcüklerle de karşılaşmıştır. Ancak alıntılarının bir kısmının Türkçe ek ve köklerin ilavesiyle Türkçeleştirilmiştir

biçimler olduğu görülmüştür. Bu tip örneklerle çalışmadaki fiiller başlığı altında daha çok denk gelinmiştir (*fidancık, kolhoz başı, peydalan-, prost et-, zeetle-* vb.). Tablolar içerisinde Gagauz Türkçesine has kullanımlar olarak belirlediğimiz *saurgun, oturuş, önderci* ve *yaan-* sözcükleri Türkçe kökenlidir. Ayrıca gerek tablolara gerekse çalışma içerisindeki diğer başlıklara dâhil olan sözcüklerin çoğunlukla Türkiye Türkçesiyle ortak olduğu görülür. Ortak sözcüklerden bazısının Gagauz Türkçesinde şeklen uğradığı değişiklik ilk gözlenenler arasındadır. Romanda, Rusçadan alıntı sözcüklerin diğerlerine oranla daha fazla yer kapladığı ve bu dilden alıntıların hayatın çoğu alanında aktif bir şekilde kullanıldığı gözlenir. Yazar; siyasi, idari, teknik, bilim, eğitim, meslek kolları ve sanatla ilgili alanlarda Rusça terim ve sözcüklere daha çok başvurmuştur. Bölgedeki resmî dillerden biri olan Rusçanın eğitim başta olmak üzere devlet kurumlarında yaygın bir şekilde kullanılması söz konusu alanlarda Rus dilinden alıntıların artmasına yol açmıştır. Ayrıca kentte iletişim dili olarak çoğunlukla Rusçanın kullanılması da yazarın diline etki etmiştir.

Mariya Mercanka'nın romanında karşılaşılan Arapça, Farsça ve Yunanca alıntı sözcüklerin önemli bir kısmı fonetik bakımından Türkiye Türkçesi ağızlarıyla ortaktır. Özellikle Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin neredeyse çoğu bu yönüyle STT'den ayrılır. (Yun. laana GT < laana TAS; Yun. popaz GT < popaz TAS, DS; Fa. afta GT < afta TAS; Ar. daul GT < daul TAS; Ar. cendem GT < cendem TAS vb.). Romandaki Bulgarca ve Rumence kökenli sözcük sayısı ise sınırlıdır.

Romanda Türkiye Türkçesi ağızlarıyla benzer olduğu görülen çok sayıda sözcük ayrıca ele alınmalıdır. Bunların türlü yönlerden (fonetik, morfolojik, semantik) karşılaştırmalı bir şekilde incelenmesi Gagauzların dili ve tarihiyle ilgili hususlara açıklık getirilmesi veyahut var olanların yeni örneklerle desteklenmesi açısından önemlidir. Her ne kadar bu çalışmada sözcüklere hangi bölge ağızlarında rastlanıldığı ayrıntılı bir biçimde belirtilmemiş olsa da tespitler esnasında bazı kullanımların Deliorman ve Kuzey Trakya Türk ağızlarıyla örtüşmesi dikkati çekmiştir.

Kadem Kaynaa romanındaki söz varlığının bir kısmı atasözü, deyim, ikileme ve kalıp sözlerden oluşur. Romandan ulaşılan atasözü hariç deyim, ikileme ve kalıp söz miktarının azımsanmayacak ölçüde olması yazarın anlatımdaki zenginliğini ve gücünü ortaya koyar.

Mariya Mercanka'nın geçmişten gelen kültürel birikimlerini romanına kattığı görülür. Çalışmanın başında dikkatlere sunulan genel söz varlığı tablosuna göre *Kadem Kaynaa* romanı nicelik bakımından zengin bir deyim varlığı sergilemiştir. Romanda, az sayıda da olsa atasözlerine de yer verilmiştir. Gagauzların sözlü edebiyat döneminin yakın bir zamana dek sürmesi hâliyle, şair ve yazarların daha sonra oluşturdukları edebî türdeki eserlere yansımıştır. Sözlü kültür ortamında yetişen yazarlardan biri olan Mariya Mercanka da bu alandaki deneyimlerini romanına taşımıştır. Yazarın, eserinde sözlü edebiyat ürünlerinden deyimleri geniş ölçüde kullanmasında deyimlerin, biçim ve anlam gibi özellikler bakımından birçok bağlamda kullanılmaya daha elverişli dilsel yapılar olması da etkili olmuştur.

Kadem Kaynaa romanında kullanılan deyimlerin büyük bir kısmı çalışmada başvuru sözlük ve kitaplardaki²⁵ Gagauzca deyimler arasında yer almamaktadır: *avariyaya düşmek* “kazaya uğramak, kaza yapmak”, *bura gibi şişmek* “hindi gibi kabarmak, büyüklük taslamak, morarmak”, *çukura kaymak, (kendini) gülüntü etmek* “insanın kendini ya da başka bir kimseyi gülünç duruma düşürmesi, rezil ve maskara etmesi”, *gün devirilmek* “güneş batmaya başlamak, dönmek”, *kendini ahmaa*

²⁵ Nevzat Özkan'ın “Gagavuz Edebiyatı” kitabı ile Atanas Manov'un “Gagauzlar (Hristiyan Türkler)” kitabındaki atasözü ve deyimlere bakılmıştır.

çıkarmak, korku kapmak “1. endişeye kapılmak, kaygılanmak” 2. “korkmak”, *parayı sıkamak* “çok harcama yapmamak ya da kontrollü harcama yapmak”, *sıkletü atmak* “sıkıntı basmak, çok sıkılıp daralmak”, *takaza düşmek* “birine kaba sözler söylemek, azarlamak”, *ürää gülmek* “sevinçli, mutlu olmak”, *yalın kalkmak* “alev, yangın çıkmak” gibi deyimler yazarın söz hazinesine ait deyim örnekleri olarak belirlenmiştir. Romandaki atasözlerinden ise kaynak kitaplarda bulunmayan üç örnek tespit edilmiştir. Bunlar; “Düün düünü ulaştırarmış”, “İldilmiş kafayı kılıç kesmez” ve “Su küçüünmüş” şeklindeki atasözleridir. Son atasözüne Türkiye Türkçesi atasözleri (Su küçüğün söz (sofra) büyüğün) arasında rastlanılır. Bu şekline göre, yazar atasözünü kısaltma yoluna giderek romanda sadece o anki duruma uyan kısmını söylemeyi tercih etmiştir.

Kaynaklarda yer alan Gagauz atasözlerinin bazıları romanda farklı biçimlerde karşımıza çıkmıştır. Bu farklılıklar da romandaki atasözlerinin Türkiye Türkçesindeki şekliyle karşılaştırıldığı bölümde belirtilen sebeplere dayanmaktadır. **KK** Balık başından bozulmaa çekeder. / **GT** Balık baştan kokar.; **KK** Karların saçları uzun, da fikiri kısa. / **GT** Karının saçı uzundur aklı kısadır.; **KK** Neredä çokluk, orada bokluk. / **GT** Nerde çokluk orda bokluk.

Kadem Kaynaa romanı ikilemeler açısından da oldukça zengindir. İkilemeler, deyimlerden sonra romanda örneğine en çok denk gelinen söz öbeği olarak ikinci sırada yer almıştır. Anlam ve yapı bakımından incelenen bu ikilemelerden; birinci grupta aynı sözcüğün tekrarıyla kurulanlar, ikinci grupta hâl eki almış sözcüklerle kurulanlar çoğunluğu oluşturmıştır.

Çalışmada, romandaki kalıp sözler de incelemeye alınmıştır. İnceleme neticesinde romanda kullanılan kalıp söz örneklerinden ikisi hariç geriye kalanların olumlu duygu değerine sahip sözler olduğu görülmüştür.

Çalışmamızda romandan ortaya koyduğumuz ikileme ve kalıp söz örnekleri bu iki söz öbeğinin Gagauz Türkçesinde bulunan/kullanılan biçimlerine dair fikir vermiştir. Bununla alakalı olarak burada belirtmeyi gerekli gördüğümüz önemli bir husus vardır. Bu da Gagauz Türkçesi sahasında ikilemeler ile kalıp sözlerin ortaya çıkarılmasına yönelik çalışmalara duyulan ihtiyaçtır. İkileme ve kalıp söz varlığının derlenip müstakil bir çalışmada topluca sunulması her dil ve lehçe için olduğu gibi Gagauz Türkçesi için de elzemdir.

Çalışmadaki deyimler, atasözleri, ikilemeler ve kalıp sözler başlıkları altında Türkiye Türkçesiyle müşterek kullanımların yanı sıra yazarın söz varlığındaki farklı kullanımlar da gösterilmeye çalışılmıştır. Bunlar arasında atasözü ve deyimlerden Gagauz Türkçesiyle ilgili kaynaklara geçmemiş olanlar belirlenerek dile kazandırılmaları sağlanmıştır.

Buraya kadar verilen bulguları toparladığımızda; Mariya Mercanka, birtakım yabancı etkilerin dışında romanında sade ve akıcı bir dil kullanmıştır. Romanın genelinde büyük ölçüde Türkçe kökenli sözcükler kullanarak eserin açık ve anlaşılır bir üsluba sahip olmasını sağlamıştır. Öte yandan yazarın söz dağarcığında Türkiye Türkçesi ve ağızlarında kullanılan ortak pek çok sözcüğün bulunması romanın anlaşılabilirliğini arttırmıştır.

Yazar romanında atasözü, deyim, ikileme ve kalıp sözleri yerli yerinde ve ustalıkla kullanarak anlatımına canlılık ve renk katmıştır. Aynı zamanda bu söz kalıpları sayesinde eserin dilini günlük konuşma diline yaklaştırarak doğal ve çekici bir üslup yaratmıştır.

Romandaki eş anlamlı sözcüklerin ve deyimlerin çeşitliliği ise yazarın dili kullanmadaki yetkinliğinin ve becerisinin bir göstergesidir. Bu şekilde anlatımını monotonluktan kurtaran yazar üslubuna hareket getirmiştir.

Mariya Mercanka'nın eserinde sıklıkla kullandığı sözcüklerin Gagauz halkının geçmiş yaşamından, kültüründen, inançlarından, gelenek ve göreneklerinden izler taşıdığı görülür. Yazar, gerek romanında yer verdiği atasözü, deyim ve kalıp sözlerle gerekse sözünü ettiği yortu ve âdetlerle Gagauz Türklerinin kültürel değerlerini en iyi şekilde yansıtmıştır. Bilgi mahiyeti taşıyan bu millî yortu ve âdetlerden ötürü yazarın roman içerisindeki üslubu kimi zaman didaktik bir hüviyet kazanmıştır.

Sonuç olarak; *Kadem Kaynaa* romanı, her şeyden önce Gagauz sahası için zengin bir dil ve kültür malzemesi durumundadır. Söz konusu eserin incelendiği bu çalışmayla yazarın dili ve üslubu açısından olduğu kadar Gagauz Türkçesi açısından da değerli kazanımlar elde edilmiştir.

Kısaltmalar

TT: Türkiye Türkçesi
GT: Gagauz Türkçesi
GTS: Gagauz Türkçesi Sözlüğü
TAS: Trakya Ağızları Sözlüğü
DS: Derleme Sözlüğü
STT: Standart Türkiye Türkçesi
KK: Kadem Kaynaa

Kaynakça

- Ahmet Kelağa, İ. (2012). *Yunanca El Sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (2017). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü/Atasözleri Sözlüğü-1*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Argunşah, M. ve Argunşah H. (2007). *Gagauz Yazıları*. Kayseri: Türk Ocakları Kayseri Şubesi.
- Argunşah, M. (1996). Çağdaş Gagauz Şiiri. *Türk Dili (Türkiye Dışı Çağdaş Türk Şiiri Özel Sayısı)*, S. 531. 678-699.
- Arnaut, T. ve Hünerli, B. (2017). Ukrayna Gagauzları. *Tehlikedeki Diller Dergisi*, C. 7, S. 11. 17-50.
- Babaoğlu, N. (1999). Gagauz Türklerinin Kirillik Alfabetinden Lâtin Alfabetine Geçmesi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, S. 7. 56-59.
- Bulgarca Cep Sözlüğü*. (2016). İstanbul: Fono Yayınları.
- Çimpoş, L. (2018). Gagauzların İlkyaz Yortuları (Bayramları) Âdetler ve Onlara Bağlı Folklorik Unsurlar, 9. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Derleme Sözlüğü* (1993). C. II-XII. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Devellioğlu, F. (2010). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Erdin, C. (2020). Mariya Mercanka'nın Kadem Kaynaa Adlı Romanının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Balkan Çalışmaları Anabilim Dalı.
- Gültek, V. (2004). *Rusça-Türkçe Sözlük*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (2016). *Türk Dilinde Yapı Bakımından Fiiller*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

- Hünerli, B. (2019). *Mihail Çakir'in Gagauzca (Türkçe)-Rumence Sözlüğü (İnceleme- Metin)*. İstanbul: Paradigma Akademi.
- Hünerli, B. (2019). Gagauz Atasözlerinde “At”, *TÜRKÜL Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*. Y. 7, S. 16. 108-116.
- Kaynak, İ. ve Doğru A. M. (1991). *Gagauz Türkçesinin Sözlüğü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kowalski, T. (1949). Kuzey-Doğu Bulgaristan Türkleri ve Türk Dili. (Çev. Ö. F. Akün). *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*. C. 3, S. 2-3. 477-500.
- Manov, A. (2001). *Gagauzlar (Hristiyan Türkler)*. (Bulgarcadan çev. M. Türker Acaroğlu). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Mercanka, M. (2017). *Kadem Kaynaa*. Chişinau: Pontos.
- Özden, M., Doğan, L. ve Bayraktar, S. (2018). *Trakya Ağızları Sözlüğü* C. I-II. Edirne: Trakya Üniversitesi Matbaası, Yayın No: 192.
- Özkan, N. (1996). *Gagavuz Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özkan, N. (2017). *Gagavuz Edebiyatı*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Özkan, N. (2018). “Gagavuz Türkçesinde Yabancı Unsurlar”. *Gagauz Dili, Tarihi, Coğrafyası ve İnanç Sistemleri*. (Ed. Selçuk Kırılı, Alev Sınar Uğurlu). *Türk Ocakları Bursa Şubesi Yayınları*: 14. 181-190.
- Pokrovskaya, L. A. (2017). Gagauzların Hristiyan Dinî Terminoloji Sistemindeki Müslümanlıkla İlgili Unsurlar. (Çev. Bülent Hünerli). *Kesit Akademi Dergisi*, Y. 3, S. 7. 421-427.
- Pokrovskaya, L. A. (2018). Gagauzcadaki Diyalaktlerin Kökeni Hakkında. (Çev. Bülent Hünerli). *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi*, C. 2, S. 2. 168-172.
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe Sözlük*. 9. bs., Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Zayonçkovski, V. (2018). Gagauzların Etnogenezine Dair. (Çev. Bülent Hünerli). *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, Y. 6, S. 14. 261-267.
- <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php> genel ağ sayfasından 5.05. 2020 tarihinde erişildi.
- TDK, <https://sozluk.gov.tr/> genel ağ sayfasından 15.05.2020 tarihinde erişildi.

Kırgızistan'da orta öğretim edebiyat kitaplarında millî bilinç**Akartürk KARAHAN¹****Sibel BARCIN²**

APA: Karahan, A.; Barcin, S. (2020). Kırgızistan'da orta öğretim edebiyat kitaplarında millî bilinç. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 39-44. DOI: 10.29000/rumelide.808202.

Öz

Dil; bir milletin varlığını sürdürme, kültürünü aktarma yollarından biridir. Dil aracılığıyla insanlar doğru iletişimi sağlar, ulus bilincini, maddi ve manevi kültür öğelerini, değerlerini öğrenirler. Millî bilincin bir ülke içerisinde varlığını sürdürmesinde devletin dil, kültür, tarih, eğitim ile ilgili politikaları etkilidir. Millî politikaların uygulanması ülkeden ülkeye, yönetimden yönetime değişim gösterir. Kırgızistan'daki dil, kültür, edebiyat, tarih eğitimini içine alan millî planlamalar, SSCB dönemi ve bağımsızlık sonrası olarak değişim gösterir. Bu çalışmada, bağımsızlık sonrası Kırgız millî bilincinin okul ders kitaplarında uygulanması araştırılmıştır. Bu kapsamda orta öğretim (10. ve 11. sınıflar) Kırgız edebiyatı kitapları ele alınmıştır. Çalışmada Kırgız dilinin ve edebiyatının öğretimindeki genel sorunlarını tespit etmek, Kırgız halkının kültürünü, gelenek ve göreneklerini Kırgız edebiyatı ders kitaplarına ne kadar yansıttığını gözlemlemek, ilgili alanyazında Kırgız millî bilincinin inşasında devletin eğitim politikalarını göstermek amaçlanmıştır. Çalışmaya yönelik bulgular doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Kırgızistan'daki 10. sınıf Kırgız edebiyatı ders kitabı için Keleşbek Asanaliyev, Sovetbek Baygazyev, Salican Cigitov, Kireşe İmanaliyev, *Kırgız Adabiyatı, 10- Klass* (2003); 11. sınıf Kırgız edebiyatı için, K. Artıkbayev, K. Asanaliyev, S. Baygazyev, K. İmanaliyev, N. İshekeyev ve A. Muratov, *Kırgız Adabiyatı, 11- Klass* (2013) kitapları esas alınmıştır. Orta öğretim Kırgız edebiyatı ders kitaplarının 2018 yılı Kırgız Edebiyatı Programı ile tutarlı olduğu ve öğrencilerde millî bilinç oluşturmada başarılı olduğu gözlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Kırgız edebiyatı, Kırgız dili, millî bilinç, millî kimlik

National consciousness in secondary education literature books in Kyrgyzstan**Abstract**

Language is one of the ways of maintaining a nation's existence and keeping its culture. By the means of language people provide the right communication, they can understand national consciousness, material and spiritual elements of culture. The policies of the state regarding language, culture, history and education are effective in maintaining the existence of national consciousness in a country. The implementation of national policies varies from country to country, from administration to administration. National planning, which includes language, culture, literature and history education in Kyrgyzstan, differs from the period of the USSR and after the independence. This study researches the application of post-independence Kyrgyz national consciousness in school textbooks. In this context, secondary education (10th and 11th grades)

- 1 Doç. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Ankara, Türkiye), akartk@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-9117-6356 [Makale kayıt tarihi: 06.06.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808202]
- 2 Dr. (Türkçe öğretmeni), Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu (Bişkek, Kırgızistan), sibel.barcin@manas.edu.kg, ORCID ID: 0000-0002-7617-2699

Kyrgyz literature books were discussed. In this study, the application of post-independence Kyrgyz national consciousness in school textbooks was investigated. The goal of the study is to find the main problems in teaching the Kyrgyz language and literature, to find out how deep the customs of Kyrgyz people are presented in those textbooks and to show the educational policies of the state in the construction of Kyrgyz national awareness in the relevant literature. Materials for the study were collected by the method of document analysis. For the 10th grade Kyrgyz literature textbook in Kyrgyzstan, Keñeşbek Asanaliyev, Sovetbek Baygazyev, Salican Cigitov, Kireşe İmanaliyev, *Kırgız Adabiyatı, 10- Klass* (2003); for 11th grade Kyrgyz literature, K. Artıkbayev, K. Asanaliyev, S. Baygazyev, K. İmanaliyev, N. İşekeyev ve A. Muratov, *Kırgız Adabiyatı, 11- Klass* (2013) books are taken as a basis. It has been observed that secondary education Kyrgyz literature textbooks are consistent with the 2018 Kyrgyz Literature Program and are successful in creating national consciousness among students.

Keywords: Kyrgyz literature, Kyrgyz language, national consciousness, national identity.

Giriş

Bir milleti, devleti ve toplumu ortak millî değerler ve bireylerdeki millî bilinç bir arada tutmaktadır. Ortak millî değerlerin bir toplumda kuvvetli oluşu o toplumu güçlü kılarken millî değerlerin zayıflığı toplumsal bağları zayıflatmaktadır. İnsanların bireysel, statü, eğitim vb. farklılıklarına rağmen ortak değerlerde, ortak bir bilinç oluşturmasıyla devletler birçok alanda başarılı olur. Ekonomide, sanatta, siyasette, eğitimde başarılı olan ülkelerin toplumsal yapılarına bakıldığında millî bilincin, ortak değer yargılarının güçlü olduğu görülür. Bu nedenle devletler eğitim politikası olarak ilk olarak devlet, ülke, bayrak, vatan, millet, dil, din gibi kavramlar bağlamında millî bilincin gelişmesine çalışır. Eğitim politikaları devletlerin temel değer yargılarını yeni nesillere kazandırma çerçevesinde hazırlanır. Temel değerlerin ve bilincin oluşturulmasında eğitimin her aşamasında/sınıfında ve okulların her dersinde gerekli programlar yapılır. Bununla birlikte dil ve edebiyat dersleri millî bilincin sağlamlaştırılmasında diğer derslerden daha fazla katkı sağlar. Dil ve edebiyat derslerindeki müfredatlar ana dili sevgisini aşılama ve toplumda dil birlikteliğini sağlamada önemlidir.

Kırgızistan bağımsızlığını 1991'de kazandıktan sonra kendi dil ve eğitim politikalarını geliştirmiş, Sovyet döneminden farklı bir planlamaya gitmiştir. Kırgızistan'da tarihi ve kültürel miras devlet tarafından anayasal güvenceye alınmıştır. Kırgızistan'da Kırgızların yanı sıra çok sayıda Türk ve yabancı etnik unsur bulunmaktadır. 22 Ocak 1994'te "*Kırgızstan Elinin Assambleyası*" adında farklı etnik unsurların birlik içinde yaşaması amacıyla bir kurum oluşturulmuştur. Kırgızistan'da bağımsızlıktan sonraki dönemde çok kültürlü yapının içerisinde ulus devlet inşası için Kırgız diline ve edebiyatına eğitimde önem verilmiştir. Eğitim müfredatında dil, edebiyat ve tarih konularına ağırlık verilmiştir.

Bu çalışmada Kırgızistan'daki ortaöğretim (lise 10. ve 11. sınıflar) dil ve edebiyat ders kitaplarındaki millî bilinç konusu ele alınmıştır. Millî değerler bu derslerin programlarında ne şekilde yer almış ve ne derece ders kitaplarında bu değerlerin aktarımı başarılımıştır? sorusuna yanıt aranmıştır.

Eski Sovyet coğrafyasında ortaya çıkan yeni cumhuriyetlerde dil, devletlerin bağımsızlıklarında son derece önemli bir olgu olarak görülmüştür. Büyük ölçüde devletin hayatta kalma meselesi olarak değerlendirilen dil konusu, yeni cumhuriyetlerin kimliklerinin korunmasından çok, inşa edilmesi açısından önemli görülmektedir. Ancak bununla birlikte Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinde 70 yılı

aşkın bir süredir etkinliğini sürdüren Rusçanın etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Kırgızistan'daki Kırgızlar ve diğer milletlerin ana dillerinin yanı sıra Rusça en önemli iletişim aracı konumunda olmuştur. Bu yönüyle Rusça gerek Kırgızistan'da gerekse diğer bağımsız Türk cumhuriyetlerinde ortak bir iletişim ve yazı dili (*lingua franca*) görevini görmektedir. Rus dilinin bu derece sağlam ve güçlü bir şekilde yaşaması, Kırgızistan ve diğer bağımsız devletlerde kendi dillerinin devlet dili olmasında, buna bağlı olarak millî bilincin kurulmasında bazı zorlukları beraberinde getirmiştir (Abdieva 2017: 187).

Dil ve edebiyat eğitimi ve öğretiminin başarılı olması, toplumdaki bireylerin hem sağlıklı iletişim kurabilmelerini hem de ortak değerlerde birleşmelerini sağlar. Bu nedenle öğrencilerin ana dilini doğru ve amacına uygun bir şekilde kullanabilmeleri için ders kitaplarındaki metinlerin titizlikle seçilmesi, devletin millî eğitim politikalarına uygun hazırlanması önemlidir (Açık, Önkaş ve Günay, 2015: 366). Kırgızistan'a bağımsızlık ile birlikte pek çok yenilik gelmiştir. Bu durum eğitim alanında da gerçekleşmiştir. Kırgızistan, eğitim politikasını millî ideoloji ve millî değerlere dayandırmıştır. Bu yeni politika çerçevesinde yeni ders müfredatları oluşturulmuş ve bağımsızlıktan sonra ülkenin millî ideolojisine dayanan ders kitapları hazırlanarak yayımlanmıştır (Akimcan Kızı 2008: 1).

Edebiyat; öğrencinin gelişimini etkileyen, bir metinde geçen çeşitli karakterler yoluyla ona yön veren, kendi kültürüyle yoğrulmasını sağlayan ve farklı kültürlerin dünyasıyla tanıştıran bir hazinedir. Bu nedenle metin seçimine büyük önem verilmeli, ders kitaplarındaki metinlerin devletin temel değerleriyle uyumlu olması, milletin tarih ve kültüründen bağımsız olmaması gereklidir. Eğitimciler de edebiyat metinlerini bu bakımdan ön planda tutar: “Edebiyat ve dil öğretimi denildiğinde, metinler ve bunların seçimi akla gelir. Zira gerek öğretim programları gerekse ders kitapları için metin seçimi, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Edebiyat ve dil öğretiminde metin seçiminin önemi sık sık vurgulanmıştır.” (Eskimen 2016: 40)

Her edebî eserde, anlatılmak istenen bir mesaj vardır. Bu mesaj yerine göre tarihî, dinî, ahlâkî, sosyal, ekonomik ve kültürel olabilir (Aytaş, 2006: 262). Edebî eserlerin verdikleri mesajların millî değerlerle ters düşmemesi, millî bilinç kavramını pekiştirici olması, eğitimdeki temel hedeflerden birisidir.

Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı Kırgızistan'daki lise edebiyat kitaplarını millî bilinç açısından incelemek ve yeterlikleri ile eksikliklerini değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kırgızistan'da ulusal kimliğin kalıcılığı için ne tür çalışmalar yapılmıştır?
2. Edebiyat kitapları, Kırgız edebiyatı programları ile tutarlı mıdır?
3. Kırgız edebiyatının temel amaçları beklenen hedef davranışları karşılıyor mu?

Çalışmanın yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi ile toplanmıştır. Doküman analizi araştırılan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Eğitimle ilgili araştırmalarda müfredat programları, okul içi ve okul dışı yazışmalar, toplantı tutanakları, ders kitapları, öğrenci kayıtları, öğretmen ve öğrenci el kitapları, ders ve ünite planları vb. dokümanlar kullanılabilir (Yıldırım-Şimşek 2006: 187).

Bu çalışmada doküman analizi olarak 2018 10-11. Sınıflar İçin Kırgız Edebiyatı Standardı incelenmiştir. Kırgızistan'daki 10. sınıf Kırgız edebiyatı ders kitabı için Keleşbek Asanaliyev, Sovetbek Baygazyev, Salıcan Cigitov ve Kireşe İmanaliyev'in 2003'te yayımlanan "Kırgız Adabiyatı, 10- Klass"; 11. sınıf Kırgız edebiyatı için K. Artıkbayev, K. Asanaliyev, S. Baygazyev, K. İmanaliyev, N. İşekeyev ve A. Muratov'un 2013'te yayımlanan "Kırgız Adabiyatı, 11- Klass" değerlendirilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, öğretim dili Kırgız Türkçesi olan eğitim kurumlarında okutulan orta öğretim Kırgız edebiyatı ders kitapları ile sınırlıdır.

Bulgu ve yorumlar

2018 10-11. Sınıflar İçin Kırgız Edebiyatı Standardını hazırlayanlar değer ve kültür aktarımına çok önem vermektedir. Bir arada yaşayan bir çok etnik grubun kendilerine özgü belirli değer ve kültür algıları vardır. Farklı değer yargılarının ötesinde bir üst millî bilincin olması, ortak dil, kültür ve devlet anlayışı ne kadar pekişirse o kadar birlik ve bütünlük artar. Bu sebeple Kırgızistan'da devletin üst yetkilileri çok kültürlülüğe önem vermiş ve Kırgız Türkçesini Kırgızistan'da yaşayan vatandaşlar arasında ortak iletişim dili olarak kullanılmasını desteklemişlerdir.

Kırgız edebiyatı ders kitapları görsel araçlar bakımından incelendiğinde görsel araçların yeterli düzeyde olmadığı gözlenmiştir. Edebiyatçıların hayatı tanıtılırken şair ve yazarın fotoğrafı eklenmiştir. Ayrıca ders kitaplarının kapaklarına Kırgız halkına özgü motifler yerleştirilmiştir. Ancak öğrencinin okumaya daha çok dikkatini çekmek için karikatür, resim vb. görsel araçlardan yeterince faydalanılmamıştır.

Edebiyat kitapları konu bakımından ele alındığında 10. sınıf Kırgız edebiyatı ders kitabında sosyal hayat, iletişim, temel hak ve özgürlükler, Kırgızların efsanevi kuşu Buudayık, eski-yeni zaman karşılaştırılması, kaygı, özlem, üzüntü, korku, iyilikseverlik, sevgi, medeniyet, kültürel farklılıklar, boylar arası iletişim, birlik ve beraberlik, dayanışma, zaman, iyilik ve kötülük, insanlarla iletişim, çalışkanlık, beceri, akıl, canlılar, doğa, hasret, Kırgız halk kahramanı Şabdan, cesaret, kahramanlık, yenilikçi düşünme, vatanseverlik, eşitlik, çalışkanlık, tarih, kahramanlık, fedakârlık, millî mücadele, Rus-Kazak askerleriyle savaş mücadelesi, halkın savaşı kaybetmesi ve milletin Isık-Göl ile vedalaşması, Kırgızların işkence altında kalması, boylar arasındaki savaş mücadelesi ve kahraman Balbay'ın iç ve dış düşmanlar ile olan mücadelesi işlenmiştir. 11. sınıf Kırgız edebiyatı ders kitabında kader, toplumsal kurallar, dayanışma, gelenekler, aile, evlilik, ahlak, sabır, sevgi, iletişim, dede-çocuk iletişimi, dayanışma, balıkçılık, dayanışma, ölüm, sadakat, duygu değişimi, Abay, adalet, yetenek, vatanseverlik, bireysel farklılıklar, iletişim vb. konular okuma metinlerinde yer almıştır. Edebiyat kitaplarında işlenen konulardan görüleceği üzere, ders kitaplarında millî bilinci oluşturmak ve geliştirmek adına toplumsal, siyasi ve tarihî alanlarda öğrencinin bilgilendirildiği görülmektedir.

Ders kitaplarındaki değerlere bakıldığında öğrencilere Kırgız halkına özgü değerler ile birlikte evrensel değerler de kazandırılmaya çalışılmıştır. Okuma metinlerinde iyilikseverlik, uyum, güvenlik, gelenek, evrensellik, güç ve başarı değerleri dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrenciye yardımsever olma, arkadaşlık, geleneklere saygılı olma, sevdiklerine değer verme, aile güvenliği, toplumsal düzenin sürmesi, toplumsal adalet, eşitlik, doğayla bütünlük içinde olma, başarılı olma erdemlerini kazandırmak amaçlanmıştır.

Sonuç

Toplumda millî bilincin oluşmasında en önemli unsurlardan biri olan dil, eğitim sisteminde de önemli bir yere sahiptir. Devlet dili olarak Kırgız Türkçesinin geliştirilmesi adına “2014-2020 Kırgız Cumhuriyetinde Devlet Dili ve Dil Politikasının Geliştirilmesi Ulusal Programı” yayımlanmıştır. Bu Program'da eğitim, bilim, dil öğretimi, kültür, televizyon ve radyo yayıncılığı gibi alanlardaki dil politikalarına yer verilmiştir. Bu bilgilerden hareketle devlet yetkililerinin Kırgız Türkçesini korumak ve geliştirmek için çalıştığı ve önemli adımlar attığı görülmektedir.

2018 10-11. Sınıflar İçin Kırgız Edebiyatı Standardında edebiyat öğretiminin sadece dil unsurlarını öğretme ya da edebî metin okuma alışkanlığı kazandırma olmadığı, dilin kültür yönünün de önemli olduğu aktarılmıştır. Ancak Kırgız Edebiyatı Standardında Türk edebiyatından herhangi bir edebiyatçı yer almamıştır. Millî bilinç, dar anlamda “Kırgız millî bilinci” şeklinde kabul edilmiş, geniş anlamda “Türk millî bilinci”ne eğitim programlarında yer verilmemiştir. Buna karşın Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı “Türkçe Dersi Öğretim Programında” (2018: 19) “Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir.” ibaresi bulunmaktadır. Türkiye'deki programda “millî bilinç” Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olma değeri yanı sıra geniş anlamda Balkanlar, Kıbrıs, Orta Asya vd. Türk topluluklarını da içine alan bir değer taşımaktadır. Kırgızistan'daki eğitim programlarında ise “Kırgız” millî bilinci başlı başına bir millî değer olarak görünmektedir. Bu nedenle Kırgızistan ders kitaplarında Kırgız edebiyatı yanında diğer Türk topluluklarının edebî metinleri ulusal edebiyat olarak okutulmamaktadır.

Ders kitapları, eğitim politikasının uygulama alanıdır. Kitaplar oluşturulurken program dâhilinde hareket edilir. Örneğin, Sovyet Döneminde “yasaklı eserler” dönemin ders kitaplarına konulmamışken Bağımsızlık Döneminde bu eserler ders kitaplarında görülür. Sovyet Dönemi Kırgız yazılı edebiyatın öncülerinden Kasım Tınıstanov, Sıdık Karaçev ve Osmonaali Sıdıkov Sovyet döneminde yasaklı edebiyatçılar arasındadır. Bağımsızlık dönemine kadar bu edebî kalemlerin eserlerinin konuşulması yasak olduğu ilgili çalışmalarda belirtilmiştir. Bağımsızlık ile birlikte ders kitaplarında bu önemli kalemlerin tanıtıldığı ve değer verildiği görülür.

Dil ve edebiyat bir milletin kimliğidir. Toplum dil ile gelişerek köklerini gelecek nesillere taşır. Kırgız edebiyatı dersi ile öğrenci atalarının Sovyet döneminde yaşadıkları duyguları gözlemler, Sovyet öncesi dönemdeki önemli şairlerin eserlerini öğrenir ve kültürüne daha çok sahip çıkar. İncelenen ders kitaplarındaki edebî metinler konu bakımından değerlendirildiğinde ders kitaplarında daha çok ulusal değerlerin yer aldığı gözlenmiştir.

Sonuç olarak, araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında millî bilinç oluşturmak için Kırgız edebiyatının önde gelen isimlerinin edebî eserleri okuma metinleri olarak seçilmiş ve ulusal ile evrensel değerler okuma metinleri yoluyla yeni nesillere aktarılmıştır.

Kaynakça

- Abdieva, R. (2017). Bağımsızlıklarını Kazandıktan Sonra Türk Cumhuriyetlerinin Dil Politikaları ve Türkiye ile Ortak Dil ve Ortak Alfabe Çalışmaları. *TÜRKLAD*, 1 (2), 184-119.
- Açık, Önkaş, N. ve Günay, E. (2015). Ders Kitabı İnceleme Ölçütlerine Göre Türkçe Ders Kitaplarının Karşılaştırılması. *International Journal of Languages Education*, 3 (3), 365-378.

- Akimcan Kızı, B. (2008). Bağımsızlık Sonrası Kırgızistan Ortaöğretim Ders Kitaplarında Din Anlatımı, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Aytaş, G. (2006). Edebî Türlerden Yararlanma. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 261-276.
- Artıkbayev, K., Asanaliyev, K., Baygazyev, S., İmanaliyev, K., İshekeyev, N., Muratov, A. (2013). *Kırgız Adabiyatı, 11- Klass*. Bişkek: Bilim Kompyuter.
- Asanaliyev, K., Baygazyev, S., Cigitov S. ve İmanaliyev, K. (2003). *Kırgız Adabiyatı, 10- Klass*. Bişkek: Mektep.
- Aytaş, G. (2006). Edebî Türlerden Yararlanma. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 261-276.
- Eskimen, A., D. (2016). Edebiyat (9-12) Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri (Indiana Eyaleti) Örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38-61.
- Kırgız Respublikasının Jalpy Bilim Berüüçü Uyumdarının 10-11 Klasstar Üçün "Kırgız Adabiyatı" Predmeti Boyunça Predmettik Standartı (Okutuu Kırgız Tilinde Jürgüzülgön Mektepter Üçün)*. Bişkek: 2018.
- MEB. (2018). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. bs.) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İnternet Kaynakları:

- 2014-2020 Kırgız Cumhuriyeti Devlet Dil Gelişimi ve Dil Politikasının Geliştirilmesi Ulusal Programı, <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ky-kz/63683> (Erişim Tarihi: 30.06.2020)
- <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ky-kz/98149> (Erişim Tarihi: 01.07.2020).
- "Kırgızstan Elinin Assambleyası" <https://assembly-kz.news/20-лет-ассамблее-народа-кыргызстана/> (Erişim Tarihi: 13.06.2020).

Öğretim elemanlarının “topluluk karşısında konuşma becerileri” üzerine bir değerlendirme

Kürşad KARA¹

APA: Kara, K. (2020). Öğretim elemanlarının “topluluk karşısında konuşma becerileri” üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 45-58. DOI: 10.29000/rumelide.808224.

Öz

Çalışmanın amacı, öğretim elemanlarının (Profesör, Doçent, Dr. Öğretim Üyesi) topluluk karşısında konuşma becerilerinin değerlendirilmesidir. Bu amaçla Türkiye’de bir üniversitede bahar ve güz eğitim öğretim süresince öğretim elemanlarının konferans, sempozyum, panel, forum gibi programlarda yaptıkları hazırlıklı konuşmalar değerlendirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının topluluk karşısında konuşma becerileri dinleyici gözünden derinlemesine değerlendirilmiştir. Değerlendirmeye 10 profesör, 3 doçent, 4 doktor öğretim üyesi katılmıştır. Katılımcıların tamamı Türk olup hepsinin ana dilleri Türkçedir. Verilerin toplanmasında yapılandırılmamış gözlem formu kullanılmıştır. Bu süreçte; /ses, ton, vurgu, telaffuz yanlışları/, /konuşmanın şekilsel yönleri ile ilgili yanlışlar/, /konuşma esnasında yapılan teknik hatalar ve konuşmacıya dayalı yanlışlar/ başlıklarından oluşan çerçeve doğrultusunda veriler toplanmıştır. Topluluk karşısında yapılan konuşmada üzerinde durulması gereken önemli bölüm konuşma ile ilgili değerlendirme kısmıdır. Fakat yapılan hazırlıklı konuşmaların sonu daha çok soru cevaba ayrıldığı için konuşmacı özel ortamlarda konuşmasını değerlendirememekte, yaptığı hataları soramamaktadır. Bu nedenle farkında olunmadan yapılan her türlü konuşma kusuru konuşmacı tarafından öğrenilememekte ve bu kusurlar bir sonraki konuşmalara taşınmaktadır. Dinlemeyi çekilmez hâle getiren konuşma kusurlardan habersiz olan konuşmacı, zamanla istenmeyen ya da konuşmasına zorla katılan bir hatip durumuna düşebilmektedir. Bu bağlamda bu çalışma, öğretim elemanlarına topluluk karşısında yapmış oldukları konuşmalara dinleyici gözünden bakma imkânı sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Konuşma, konuşma becerisi, öğretim elemanı, diksiyon, konuşma kusuru

Evaluate the speaking skills of the lecturers in front of the community

Abstract

The study aims to evaluate the speaking skills of the lecturers (Professor, Associate Professor, Dr. Faculty Member) in front of the community. For this purpose, prepared speeches of instructors teaching at a university in Turkey at special occasions such as conferences, symposia, panel discussions, and forums during spring and fall semesters were evaluated. The Case study method, one of the qualitative research patterns, was used in the study. The speaking skills of the lecturers in front of the community were evaluated in depth through the eyes of the audience. 10 professors, 3 associate professors, 4 doctor lecturers participated in the evaluation. All the participants being Turkish, their mother tongue is Turkish as well. The unstructured observation form was used to collect the data. In this process, the data were collected in line with the framework such as /sound,

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Bayburt, Türkiye), kkara@bayburt.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8190-5180 [Makale kayıt tarihi: 22.05.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808224]

tone, accent, pronunciation mistakes /,/ mistakes in the formal aspects of speech /, / and technical errors during the speech and speaker-based mistakes/. The important part that should be emphasized in the speech made in front of the community is the evaluation part of the speech. However, since the end of the prepared speeches are mostly reserved for questions, the speakers cannot evaluate their speech in private environments and cannot ask the mistakes they made. For this reason, all kinds of speech defects not realized cannot be learned by the speaker and these defects are carried to the next speeches. The speaker, unaware of the speech imperfections that makes listening unbearable, may become an unwelcome orator or an orator who is barely put up with. In this context, this study provides the opportunity for the lecturers to look at the speeches they make in front of the audience from the audience's eyes.

Keywords: Speaking, speaking skill, lecturers, diction, speech defect

Giriş

Sosyal hayat içerisinde yaşama zorunluluğu olan insan, günlük hayatta yoğun olarak bir iletişim içerisinde yer alır. Bu iletişimde ya konuşan tarafta ya da dinleyen taraftadır. Konuşma sürecinde bir taraftan duygularını, düşüncelerini ifade eder, diğer taraftan anlaşılma kaygısı yaşar. Çünkü sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesi için mesajın alıcı tarafından da anlaşılması gerekmektedir. Burada en önemli pay kaynak kişiye, kaynak kişinin anlaşılır konuşma becerisine aittir.

Bireyler günlük hayat içerisinde her türlü ortamda konuşma becerilerini sergilerler. Konuşmanın temelindeki amaç duygu, düşünce ve dileklerimiz; görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine iletmektir (Taşer, 2012: 27; Ünal, 1999: 111). Çünkü konuşma, mutabık kalınan işaretlerin ve seslerin karşısındaki zihninde anlam oluşturmaya, mesaja dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir. Bu süreç; zihnin söz kalıbına döktüğü ve oluşturduğu düşüncelerin, duyguların şekillendirilmesiyle gerçekleşir (Erdem, 2013: 416; Güneş, 2007: 95). Ayrıca konuşma; insanın, karşısındaki kişiyi ya da kişileri etkilemek amacıyla kasların hareket etmesinden doğan ses-ışık dalgalarının oluşturduğu psiko-fiziki de bir süreçtir. Bu tanıma göre; bir el hareketi, bir gülümseme, omuz silkme, kaş çatma, bir inilti, bir haykırış, söylenen bir söz, bir tümce, kısaca bunlardan biri yahut bunların bir bileşimini de konuşmak saymak gerekir (Taşer, 2012: 63). Duruş, bakış, jest ve mimikler; konuşmacı hakkında tahminler ve değerlendirmeler yapma fırsatı vererek konuşmacı-dinleyici arasında olumlu ya da olumsuz bağ kurulmasını sağlar (Şahin ve Aydın, 2015: 226). Beden dili doğru ve yerinde kullanılırsa konuşmayı tamamlar ve konuşmanın daha açık ve anlaşılır bir hale gelmesini sağlar.

Söyleyenle dinleyen arasında gerçekleşen konuşma eylemi etki ve tepki sürecini içerir. Bu süreç etki (söyleme/sav), tepki (dinleme/karşı sav) ve etkileşim kavramlarıyla formüle edilebilmektedir ve konuşan-ileti-dinleyici-ortam şeklinde gerçekleşir (Taşer, 2012: 117). Konuşma eyleminin gerçekleşmesiyle etki süreci başlar. Bu etkinliğin temelinde bir amaç vardır. Amaçsız şekilde yapılan konuşmaların varlığı da söz konusudur lakin insanoğlu konuşmalarını genelde bir amaç doğrultusunda yapar. Amaçlarımızdaki farklılıklar yapılacak konuşmanın da türünü belirler.

Konuşma türleri; hazırlanma durumuna göre hazırlıksız (günlük) konuşma, hazırlıklı konuşma (konferans, münazara, sempozyum, panel, forum, açikoturum, söylev, röportaj, görüşme, seminer, kongre, demeç vb.) olarak ikiye ayrılır. Çalışmada ele alınan hazırlıklı konuşmalar; yeri ve zamanı önceden belirlenerek farklı insan toplulukları karşısında yapılan konuşmalardır. Bu tür konuşmaların

konusu hem konuşmacı hem de dinleyiciler tarafından bilinmektedir. Dinleyiciler, önceden belirlenmiş konular hakkında bilgi edinmek amacıyla konuşmacıyı dinlerler. Konuşmalar bir plan dâhilinde yapılır, bu sayede hem konuşmacının sunumu hem de dinleyicinin anlaması kolaylaşır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2016). Bu tarz konuşmalar, yazılı anlatımda olduğu gibi uzun ve ciddi bir hazırlık döneminden sonra gerçekleşir. Bu dönemde öncelikle konuşma metninin oluşturulması ve sunumunun planlanması gibi bazı hazırlıklar gerekmektedir (Aktaş ve Gündüz: 2008).

Planlı konuşmalarda yapılması gereken temel hazırlıklar ise şunlardır: Konuşmanın amacının tespiti, amaç doğrultusunda seçilen hedefe uygun malzeme, dinleyicilerin ilgisini çekecek konu başlıklarının seçilmesi, dinleyici kitlesinin durumuna, konuşma ortamına ve konuşma türüne göre konuşma üslubunun belirlenmesi, belirlenen süreyi aşmayacak bir metin hazırlama (Gündüz, 2009: 111-113). Bu hazırlıkları yapmamızın temel nedeni hazırlıklı konuşmalar bir dinleyici kitlesine karşı yapıldığı içindir. Dinleyiciler hiç tanımadığımız, düşünce ve duygularımızı nasıl karşılayacaklarını bilmediğimiz bir topluluktur. Onlar konuşmacının fikirlerini beğenip beğenmediklerini açıklamadan dinlerler. Bu nedenle konuşma süresince dinleyicilerden ayrı kalmamak, söz söylerken düşünce ve duygularımızı dinleyicilere aktarmak ve fikir beraberliği sağlamak için konuşmacı ve dinleyici arasındaki mesafeyi kapamak gerekir (Şenbay, 2008: 8). Çünkü topluluk karşısında konuşmak karşılıklı konuşmaktan daha zordur. Zira konuşmacı, dinleyicilerin kendini denetlediği düşüncesine kapıldığından heyecanlanarak doğal konuşma biçimini değiştirir (Aktaş ve Gündüz: 2008: 143). Hazırlıklı konuşmanın sağlıklı olarak gerçekleşmesi ve amacına ulaşması için şu kurallar göz önünde bulundurulmalıdır:

- Her başarılı konuşmanın arkasında yoğun bir prova çalışmalarının varlığı unutulmamalı.
- Konuşmacı hazırlık aşamasında konuşma kusurlarını ve ses özelliklerini ses alma cihazından da yararlanarak belirlemeli; hatalar, yinelenmelerle düzeltilmeye çalışılmalı.
- Metindeki önemli ifadelerin okunaklı olmaları sağlanmalı
- Konuşmacının kendi sesine ve üslubuna göre durak yerleri belirlenmeli.
- Topluluk karşısında yalnız bir yöne bakarak konuşulmamalı.
- Konuşma, metinden okunarak yapılmamalı.
- Konuşma, işitilebilir bir sesle yapılmalı.
- Çok hızlı konuşulmamalı.
- Gereksiz hareketlerden kaçınılmalı.
- Konuşma sürecinde kalemler, anahtarlar ve cepler oynama gibi dinleyicinin dikkatini dağıtacak hareketlerden kaçınılmalı. (Gündüz, 2009: 115-116; Güneş, 2015: 172; Şenbay, 2008: 63)

Dinleyici konuşmanın hedef kitlesini oluşturduğu için konuşmacı; hedef kitlenin ilgi alanına, azlık-çokluk durumuna, kültür düzeyine, dünya görüşlerine, bağdaşık ya da bağdaşmamış oluşlarına göre konuşma planını düzenlemesi gerekmektedir (Aktaş ve Gündüz: 2008: 125). Konuşmanın amacına ulaşması için bütün bunlar göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca konuşmanın en önemli ögesi olan sesin de konuşma esnasında şu özelliklere sahip olması gerekmektedir:

- İşitilebilir olması
- Boğumlanabilir olması
- Akıcı olması

- Hoş bir ses tınısına sahip olması
- Anlaşılır olması
- Açık, net olması
- Doğal olması (Aktaş ve Gündüz, 2008: 87; İşcan, 2015: 22-24)

Hazırlıklı konuşma için belirttiğimiz bütün bu çalışmalar, konuşma esnasında gerçekleşecek olan etkileşim içindir. Etkileşim, konuşma alanında önemli ve dikkat edilmesi gereken bir boyuttur. Etkileşim sürecini konuşmacı başlatır ve yönetir. Bu nedenle konuşmacı etkileşim sürecine önem vermeli, nitelikli bir etkileşim için bazı teknikler uygulamalıdır. Öncelikle dinleyiciler hakkında bazı ön bilgiler edinmelidir: dinleyicilerin sayısı, yaşları, konumları, dinleme amaçları, kültür ve bilgi düzeyleri. Yine konuşma yeri ve alanı, görsel destekleyici kullanma durumu, süre, sunu biçimi, konferans, yuvarlak masa, panel, bilgilendirme konuşması, açık oturum gibi bilgiler konuşmacının etkileşim planlamasını kolaylaştırmaktadır (Güneş, 2014: 110). Ayrıca konuşmacının takınacağı bazı davranışlar da bu etkileşimin derecesini artırır. Konuşmacıda bulunması gereken özellikler şunlardır:

- Ne tür bir konuşma yapılacağına bağlı olarak konuşma süresini 15 dakika ila 60 dakika arasında tutmalı, bu süreyi iyi ve doğru bir şekilde kullanmalıdır.
- Konu hakkında çok iyi bir art alan bilgisine sahip olmalı, konunun ne tür fikirlerle ve içeriğe sahip olması gerektiğini bilmeli ve konuşmasını bu doğrultuda yapmalıdır.
- Doğal, rahat ve sakin bir tavırla konuşmalıdır.
- İçeriği, hedef kitlenin algılama düzeyine uygun bir şekilde yapılandırmalıdır.
- Kullanacağı görsel materyaller ile sözel anlatım arasında denge kurmalıdır.
- Konuşma türünün gerekliliklerini içeriğe göre çok iyi bir şekilde yansıtmalıdır.
- Neden-sonuç, amaç-sonuç, soru-yanıt, sav-kanıt ilişkisini gözetmelidir.
- Ana fikri konuyla çok iyi bir bağlantı kurarak geliştirmelidir.
- Konuyu destekleyici mahiyette ilginç ayrıntılar kullanmalıdır; bu ayrıntılar dinleyicilerin konuşmayı iyi anlamalarına olanak sağlayacak nitelikte olmalıdır.
- Tekrarlardan, konuyu dağıtacak sapmalardan kaçınmalıdır.
- Ele alacağı her bir ayrıntı ana konuyu destekleyici, açık ve tutarlı olmalıdır.
- Konun alt başlıkları arasındaki bağlantıyı özenli geçişlerle sağlamalıdır.
- Net bir bakış açısı ortaya koymalıdır; bu bakış açısını konuşma boyunca tutarlı bir şekilde sürdürmelidir.
- Görsel, işitsel, çok duyulu araçları etkin ve işlevsel bir şekilde kullanarak dinleyicilerin/hedef kitlenin dikkatini uyanık tutmalıdır.
- Konuşmanın bütününde konuşma türü ile uyumlu bir sezgi ve duygu çeşitliliğine yön vermeli; konuşmayı, dinleyicilerde/hedef kitlede duygu, bilinç ve farkındalık oluşturacak nitelikte yapılandırmalıdır.
- Uzun cümlelerden kaçınmalı; anlaşılır, kısa cümleler kurmalıdır.
- Dinleyicilerin/hedef kitlenin zihninde iz bırakacak ifadeler kullanmalıdır.
- Mümkün olduğunca teknik bir dil kullanmaktan kaçınmalı, doğal bir dil kullanmalıdır; kullanacağı diyalogların tamamı doğal etki oluşturacak nitelikte olmalıdır.
- Hedef kitlenin kültürel alt yapısına uygun kavramlar ve söz varlığı unsurları kullanmalıdır (Şengül, 2015: 243-244; Taşer, 2012).

Konuşmacının bütün bu çabası konuşmanın amacına ulaşması için gereklidir. Konuşma öncesi yapılan hazırlıklar, konuşma sırasında uyulması gereken kurallara riayet edilmesi, konuşmanın kalitesini arttıracaktır. Bu durumdan en çok hoşnut olacak kesim de dinleyicilerdir. Zaten konuşma tek taraflı bir eylem değildir. Çünkü toplumsal ilişkilerimizde ve konuşma ortamlarında çoğu zaman ya konuşan ya da dinleyen konumunda bulunuruz (Taşer, 2012: 17). Konuşma karşılıklı gerçekleşen bir eylem, bir iletişim aracı olduğuna göre konuşanın karşısında bir veya birden fazla kişi bulunacak demektir. Başka bir deyişle konuşma eyleminde bir gönderen ve bir alıcı olması gerekir. Dinleyicisiz bir konuşma işlemi düşünülemez, dinleme gerçekleşmeden en sıradan bir konuşma işlemi dahi gerçekleşmez (İşcan, 2015: 15). Bu nedenle hazırlıklı konuşmalarda asıl amaç sadece konuşma yapmak değil dinleyiciye ulaşp etkili bir konuşma yapmak olmalıdır. Topluluk karşısında yapılan konuşmalar sayesinde bilgi geniş kitlelerle paylaşılmaktadır. Fakat bu paylaşım sırasında yapılan konuşma kusurları konuşmanın kalitesini düşürmektedir. Genel manada konuşma kusurlarını şu şekilde sınıflandırabiliriz:

- Konuşma sesindeki tekdüzellik
- Boğumlama bozuklukları
- Vurgu yanlış
- Ulamada dikkatsizlik
- Yersiz duraklar
- Hızlı konuşmak
- Sesi ve soluğu denetim altına alamamak
- Beden dilini yerinde ve doğru kullanamamak
- Sık sık konuşma metnine bakmak
- Gereksiz kelimeleri tekrarlama (aaa, ııı, evet, öyle, yani vb.)
- Göz teması kuramamak
- Aynı yöne, aynı kişilere bakmak
- Yerel ağızla konuşmak
- Heyecanı bastıramamak
- Kendini yetersiz görmek
- Konuşmayı gereksiz yere uzatmak
- Sık sık kendini övmek
- Yapmacık davranışlarda bulunmak
- Plansız konuşmak
- Uzun süre notlara bakmak
- Konuşma süresini aşmak (Gündüz, 2009; Güneş, 2015; Gürlek ve Aksu, 2015; Şenbay, 2008; Şengül, 2015; Taşer, 2012)

Hazırlıklı konuşmada üzerinde durulması gereken fakat çok da dikkat edilmeyen nokta, konuşma sonrası değerlendirmedir. Fakat yapılan hazırlıklı konuşmaların sonu daha çok soru cevaba ayrıldığı için konuşmacı özel ortamlarda konuşmasını değerlendirememekte, yaptığı hataları dinleyicilere soramamaktadır ki bu da çok doğru bir davranış değildir. Bu nedenle farkında olunmadan yapılan her türlü konuşma kusuru konuşmacı tarafından öğrenilememekte ve bu kusurlar bir sonraki konuşmalara taşınmaktadır. Konuşmayı çekilmez hale getiren konuşma kusurlardan habersiz olan konuşmacı, zamanla istenmeyen ya da konuşmasına zorla katılan bir hatip durumuna düşebilmektedir. Bu

aşamada topluluk karşısındaki konuşmalarda yapılan konuşma hatalarının tespiti önem arz etmektedir.

Ulusal ve uluslararası literatürde topluluk karşısında konuşma ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretim elemanları ile ilgili doğrudan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ulusal literatürde daha çok üniversite öğrencilerinin topluluk önünde konuşma ile ilgili görüşleri (Arslan, 2012), öğretmen adaylarının konuşma becerileri/kaygıları (Başaran ve Erdem, 2009; Akkaya, 2012; Sevim ve Varışoğlu, 2012; Katrancı, 2014; Mert, 2015; Temiz, 2015; İşcan ve Karagöz, 2016) ve yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma kaygıları/becerileri (Sallabaş, 2012; Sevim, 2014; Boylu ve Çangal, 2015; Şeref ve Yılmaz, 2015; Solak ve Yılmaz 2017; Gücüyeter, Şeref ve Karadoğon, 2019) üzerine çalışmalar yer almaktadır. Uluslararası literatürde ise çalışmalar daha çok konuşma becerisinin önemi (Leong & Ahmadi, 2017; Arbain & Nur, 2017) ve geliştirilmesi (Tsou, 2005; Hussain, 2017; Darmuki, Andayani & Nurkamto, 2018) üzerine yapıldığı görülmektedir.

Bu bağlamda bu çalışma, sıklıkla kitlelerin karşısına çıkan öğretim elemanlarının topluluk karşısında konuşurken yapmış oldukları hataları tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretim elemanları; topluluk karşısında yapmış oldukları konuşmalarda ses, ton, vurgu, telaffuza dayalı ne tür yanlışlar yapmaktadır?
2. Öğretim elemanlarının topluluk karşısında yapmış oldukları konuşmalarda, konuşmanın şekilsel yönleri ile ilgili yanlışlar nelerdir?
3. Öğretim elemanları, konuşma esnasında ne tür teknik hatalar yapmaktadır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerinin toplanması, veri analizi, araştırmacının rolü hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma modeli

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45). Durum çalışması ise belirli duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymak için birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma dayalı ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Creswell, 2013: 97; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 77). Çalışmada öğretim elemanlarının topluluk karşısında konuşma becerilerini dinleyici gözünden derinlemesine değerlendirilmesi söz konusu olduğu için bu yöntem kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın yürütüldüğü süreçte (2019 yılının Şubat-Mayıs ve Eylül-Aralık ayları aralığı) Türkiye’de bir üniversitede gerçekleştirilen konferans, sempozyum, panel, forum gibi hazırlıklı konuşmalara

katılan öğretim elemanları tarafından oluşturulmuştur. Bu etkinliklere 10 profesör, 3 doçent, 4 doktor öğretim üyesi katılmıştır. Katılımcıların tamamı Türk olup hepsinin ana dilleri Türkçedir.

Veri toplama araçları

Çalışmanın verilerinin toplanmasında yapılandırılmamış gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formunun hazırlanmasında literatür taraması yapılmış (Akkaya, 2012; Arslan ve Sevim, 2015; Başaran ve Erdem, 2009; Erdem, 2013; Gürlek ve Aksu, 2015; Şahin ve Varışoğlu, 2015; Yıldız, 2015) ve araştırmacı tarafından ilgili çalışmalarda bulgular referans alınmıştır. Bu doğrultuda, verilerin toplanması bölümünde belirtilen başlıklar oluşturulmuştur. Araştırmacının dinlediği hazırlıklı konuşmalarda konuşma kusurları hazırlanan forma göre rapor edilmiştir.

Verilerin toplanması

Bu çalışma kapsamında araştırmacı, konferans, sempozyum, panel, forumlara aktif olarak katılmış ve bu konuşmaların tamamını izlemiştir. Bu süreçte; /ses, ton, vurgu, telaffuz yanlışları/, /konuşmanın şekilsel yönleri ile ilgili yanlışlar/, /konuşma esnasında yapılan teknik hatalar ve konuşmacıya dayalı yanlışlar/ başlıklarından oluşan çerçeve doğrultusunda veriler toplanmıştır. Etkinliklerde yapılan konuşmalar, araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Yapılan kayıtlar araştırmacı tarafından tekrar kontrol edilmiş ve belirlenen başlıklara uygun olup olmadığına bakılmıştır.

Veri analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde bir çerçeve oluşturulur. Tematik çerçeveye göre veriler işlenir. Elde edilen bulgular tanımlanır ve yorumlanır (Altunışık vd. , 2010: 322). Bu kapsamda ilk olarak gözlemler araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Ardından yapılan kodlamalar kamera kayıtlarının verileri ile kontrol edilmiş ve uygun olup olmadıkları belirlenmiştir. Yapılan kontrolde ilk yapılan kodlamaların ikisi hariç diğerlerinin uygun olduğu tespit edilmiştir. Uygun olmadığı belirlenen iki kodlamadan ilkinde konuşmacının yavaş konuştuğu rapor edilmiş ancak kamera kaydından tamamı izlendiğinde konuşmacının normal hızda konuştuğu saptanmıştır. Bu nedenle ilgili katılımcı için bu kod çıkarılmıştır. İkinci kodda ise eee’leme refleksi rapor edilmiş ancak kamera kaydında ilerleyen bölümlerde bir daha bunun yapılmadığı belirlenmiş bu nedenle konuşma kusuru olarak değerlendirilmemiştir. Bu çalışma kapsamında konuşmacıların sıklıkla yaptığı veya konuşma esnasında alışkanlık haline getirdiği hatalar konuşma kusuru olarak alınmıştır.

Araştırmacı rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı, nicel araştırmalardaki gibi belirli yöntemlere göre dışarıdan araştırma konusunu gözleyen, konuyla ilgili veriler toplayan ve verilerle analizler elde edip sunan kişi değildir. Nitel araştırmacı, alanda çalışan, araştırma kapsamındaki kişilerle görüşen ve ihtiyaç doğrultusunda bu kişilerin deneyimlerini yaşayan ve bu şekilde elde ettiği kazanımları verilerin analizinde kullanan kişidir. Veri kaynaklarıyla kurduğu bağ, ilgili bireylerle konuşma, gözlemleme, dokümanları inceleme ve konuyu anlama nitel araştırmalarda oldukça önemli yere sahiptir. Bundan dolayı nitel araştırmada araştırmacı, araştırmanın doğal bir parçası durumundadır ve veri toplama aracı işlevini yerine getirir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 49). Araştırmacı çalışmada katılımcı olmadığı gözlem tekniği kullanmıştır. Bu teknikte gözlemci dışarıdan herhangi bir etkide bulunmadan gözlemi

yapar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu bağlamda çalışmada araştırmacı, yapılan konuşmalara bir dinleyici olarak katılmış ve herhangi bir şekilde müdahil olmamıştır.

Bulgular ve tartışma

1. Alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretim elemanları; topluluk karşısında yapmış oldukları konuşmalarda ses, ton, vurgu, telaffuza dayalı ne tür yanlışlar yapmaktadır?” şeklinde olup bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğretim elemanlarının ses, ton, vurgu ve telaffuzdan kaynaklanan konuşma sorunlarına ilişkin başlık; vurgu-tonlama yanlışlığı, hızlı konuşma, yavaş konuşma, yerel ağız özellikleriyle konuşma, nefesini ayarlayamama, telaffuz hataları, sesin titremesi olarak kodlanmıştır.

Bu kodlamalar doğrultusunda öğretim elemanlarının bu bölümde en yoğun olarak yapmış olduğu konuşma kusuru vurgu-tonlama yanlışlığı ile hızlı konuşma olmuştur. Özellikle vurgulu söyleyiş, sesin anlaşılabilirliğini doğrudan etkiler. Vurgu, konuşmanın doğru anlaşılması için çok önemlidir. Bu eksiklik, dinleyiciler tarafından konuşmaların bütünüyle anlamlı olarak işitilmediğini de gösterir. Anlaşılmadan dinleme, dinleyicileri olumsuz etkiler. (Gürlek ve Aksu, 2015: 213). Dinleme olmadan iletişim tam olarak gerçekleşemeyecektir. İletişimde istenilen sonuçlara ulaşılması için konuşan ve dinleyen arasındaki ilişki bağı kesintiye uğramamalıdır. Konuşmacı amacına ulaşmak için bu bağı korumalıdır (İşcan, 2015: 15).

Bu başlık altında yapılan ikinci en yoğun kusur, konuşma hızıyla ilgilidir. Özellikle topluluk önünde yapılan konuşmalar belirli bir süre içinde yapılmaktadır. Bu yüzden konuşmacılar belirli süre içinde yapılması gereken konuşmalar için eğer daha önce bir süre ayarlama hazırlığı yapmamış ise konu hızlı anlatılmaktadır. Olağan konuşmalarda konuşma hızı (tempo) dakikada 125-175 kelime arasında değişir. Bu kelimelerin altına düşen konuşma yavaş bunun altındakiler ise hızlı konuşma kabul edilir (İşcan: 2015: 64; Taşer, 2012: 134).

Etkili bir konuşma belirli bir ritim ve hıza sahip olmalıdır. Konuşmacı dinleyenlerin anlama bakımından sınırlıklarını dikkate almak durumundadır. Gereğinden hızlı ya da yavaş konuşma, dinleyiciler üzerinde istenen etkiyi oluşturmaz. Hatta konuşmanın takip edilememesine yol açar. Bu bakımdan konuşmacı konuşma hızını; konusuna, hitap ettiği kitleye göre ayarlamalıdır (Calp ve Calp, 2016: 119). Konuşma hızının dakika ile kelime sayısı oranı şu şekilde olmalıdır:

- 600 kelime/dak. (Bu hızda kelimeleri seslendirmek mümkün değildir.)
- 500 kelime/dak. (Ancak elektronik bir araç yardımıyla anlaşılabilir.)
- 400 kelime/dak. (Çizgi film kahramanı Donald ördeği gibi)
- 300 kelime /dak. (İyice hızlı konuşma)
- 200 kelime/dak. (Normal konuşma hızı)
- 100 kelime/dak. (Bu, kasten yavaş konuşma hızıdır.) (Calp, ve Calp, 2016: 119).

Bu başlık altında tespit edilen son kusur yerel ağız özelliğine göre konuşmadır. 17 konuşmacının sadece birinde yerel ağız özelliğine göre konuşma görülmüştür. Bir dilin bölgeler arasında söyleyiş

farklılıkları olabilir. Dinleyici anlamını bilmediği kelimeleri, fark etmediği ses ve eklerle yapılan konuşmayı algılamakta zorlanır (Gürlek ve Aksu, 2015: 211). Özellikle farklı bölgelerden gelen öğrencilerin bulunduğu üniversitelerde yapılacak konuşmalarda bu hususa dikkat edilmesi gerekmektedir.

Öğretim elemanlarının topluluk karşısında yapmış oldukları konuşmalarda ses, ton, vurgu, telaffuza dayalı yanlışların mahiyetine dair başlık altında kodlanan; nefesini ayarlayamama, telaffuz hataları, sesin titremesi gibi kusurlara rastlanılmamıştır.

2. Alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretim elemanlarının topluluk karşısında yapmış oldukları konuşmalarda konuşmanın şekilsel yönleri ile ilgili yanlışlar nelerdir?” şeklinde olup bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğretim elemanlarının topluluk karşısında yapmış oldukları konuşmalarda konuşmanın şekilsel yönlerine dair başlık; konuşma akışını sağlayamama, konuşma süresini ayarlayamama konu dışına çıkma, konuşma planına uymama şeklinde kodlanmıştır.

Bu kodlamalarda en fazla karşılaşılan sorun konuşma süresini ayarlayamamadır. 17 konuşmacıdan 10’u konuşma süresini ayarlayamama problemi yaşamıştır. Diğer kodlamalara dair kusurların temelinde bu problem yatmaktadır. Konuşma metninin içeriği ne kadar dolu olursa olsun eğer konuşmacı, konuşma süresini aşarsa konuşma akışını sağlayamazsa, bu durum dinleyiciler nazarında hoşnutsuzluk ortaya çıkarır. Hoşnutsuzluğun temel nedeni, dinleyicilerin dikkatlerinin dağılmasından kaynaklanmaktadır.

Konuşmada etkili ve başarılı olabilmek, dinleyenlerin dikkati ile doğru orantılıdır. Dinleyenlerin dikkatini uyandırmak, diri tutmak ve sürdürmek, konuşana düşer. Bunun için de konuşan kişi bütün çabasını bu noktaya yöneltmek zorundadır. Bir dinleyici, dikkatini uzun süre aynı konu üzerinde yoğunlaştırıp sürdüremez. Çünkü dikkat, bir şeyden başka bir şeye saniyenin beşte birinde geçmekte, yönelivermektedir (Taşer, 2012: 94). Bu nedenle konuşmacılar konuşma sürelerini artırarak daha fazla bilgi verme düşüncesinden kaçınmalıdırlar. Çünkü dinleme edimi kolay gerçekleşmemektedir.

Dinleme; ses, müzik, gürültü, konuşma gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizde yürütülen karmaşık bir süreçtir. Dinleme sadece sesleri doğru işleme işlemi değil işitmenin ötesindeki işlemleri, yani işitilenleri anlamak için gerekli zihinsel işlemleri de kapsamaktadır (Güneş, 2014: 79). Bu yüzden konuşmanın amacına ulaşabilmesi için dinlemenin tam olarak gerçekleşmesi gerekir. İletişim açısından konuşmacı ile dinleyicinin birbiriyle bağlantılı olduğu başarılı bir konuşma, konuşan ile dinleyici arasındaki iletişimin kesintisiz ve uyum içinde devam etmesiyle gerçekleşir. Çünkü konuşma sırasında konuşmacı ile dinleyiciler karşılıklı iletişim halinde bulunurlar (Aktaş ve Gündüz: 2008: 87). Bu karşılıklı iletişimin sağlıklı sürdürülmesi, bilginin aktarılması için önem arz etmektedir.

Bu alt başlık altında diğer bir yoğun konuşma kusuru da konuşma akışını sağlayamama olmuştur. Konuşmada akıcılığın bozulması konuşma kusurlarında sıklıkla görülür (Özgür, 2003). Bunun temel nedeni, yapılacak konuşmanın aşamalarının önceden tespit edilmemesidir. Bu durum, konuşma amacından saptıkça konuşmacının kaçamayacağı bir olaydır. Bir konu ne kadar iyi bilinirse bilinsin düşünceler düzene konmadan sunuşa başlandığında konun akışı gerçekleşmemektir (Şengül, 2015).

Konu dışına çıkma ve konuşma planına uymama gibi kusurlar, topluluk karşısında yapılan bir konuşmanın etki derecesinin azalmasına neden olmaktadır.

3. Alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretim elemanları, konuşma esnasında ne tür teknik hatalar yapmaktadırlar?” şeklinde olup bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğretim elemanlarının konuşma esnasında yaptıkları teknik hatalar; kâğıda bağlı kalma/ konuya hâkim olamama/ mekânı kullanamama/ beden dilini kullanamama/ arkadaşlar, yani, şey, şimdi, boşver gibi kelimeleri tekrarlama, ıııı, eee gibi sesleri tekrarlama/ argo kullanma, şeklinde kodlanmıştır.

Bu kodlamalara göre konuşma esnasında en fazla yapılan teknik hatalar; kâğıda bağlı kalma ve bu davranışın sebep olduğu dinleyicilerle göz teması kuramama, konuşmayı tek bir yöne bakarak yapma olmuştur. Konuşmayı etkili kılan temel esaslardan biri konuşma esnasında dinleyiciye, muhabata, bakma davranışıdır. Dinleyici kendisinin dikkate alındığını, ancak konuşmacı ile göz teması kurduğunda hisseder. Eğer konuşmacı konuşma metninden gözünü ayırmadığı takdirde dinleyicilerle göz teması da kuramayacaktır. Özellikle konuşmacılar, dinleyicilerle konuşma eylemi yerine, onlara verilen süre içerisinde, okuma eylemi içerisine girerlerse bu durum konuşmanın etki derecesini azaltacaktır. Dinleyenlerle doğru bir diyalog kuramayan konuşmacı başarısız olur. Konuşmacının başarısızlığı, yeterli ve etkili bir dinleme faaliyetinin gerçekleşmediğini göstermektedir (Çiftçi, 2001: 175).

Bu başlık altında diğer bir teknik hata “ıılama, eeeleme”lerdir. Kulağı tırmalayan bu konuşma kusuru; konuşmacı aradığı kelimeyi hatırına getiremediğinde zaman kazanmak için söz arasındaki boşlukları “hımm, ııı, şeyyy, eeee” gibi gereksiz seslerle doldurmasından dolayı ortaya çıkar (Yıldırım, 2020: 605). Bu ifadeler zamanla kulağı rahatsız eden bir ses haline dönüşür. Dinleyicilerin dikkatini dağıtan bir unsur oluverir.

Son olarak, hazırlıklı konuşmaların yapıldığı programlara alanına hâkim konuşmacılar davet edildiği için konuya hâkim olamama koduna rastlanılmamıştır. Fakat sadece bir konuşmacı sunumuna başlamadan önce “*Bu konuda fazla bilgi sahibi olmasak da dilimiz döndüğünce verilen süre içinde sizlere bir şeyler anlatmaya çalışacağım.*” ifadesi kullanmıştır. Konuşmacı bu ifadeyi kullanırken hafifçe gülümsemesi, tevazu etme olarak anlaşılmıştır. Fakat özellikle topluluk karşısında yapılacak konuşmalarda alanında uzman kişiler davet edilir. Dinleyicilere bu şekilde duyurulur. Dinleyiciler, alanında yetkin bir kişiyi dinlemek için programlara katılım sağlar. Bu nedenle konuşmacının kullandığı veya kullanacağı bu tarz tevazu ifadeleri, konuşma tekniği açısından uygun değildir.

Üçüncü alt problem kapsamında belirlenen mekânı ve beden dilini kullanamama/ arkadaşlar, yani, şey, şimdi, boş ver gibi kelimeleri tekrarlama/ argo kullanma gibi kodlamalarla sunumlarda karşılaşılmamıştır.

Sonuç ve öneriler

Bu çalışmada Türkiye’de bir üniversitede bahar ve güz eğitim/öğretim süresince öğretim elemanlarının (Profesör, Doçent, Dr. Öğretim Üyesi) konferans, sempozyum, panel, forum gibi programlarda yaptıkları hazırlıklı konuşmalar değerlendirilmiştir. Buna göre:

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretim elemanlarının topluluk karşısında yapmış oldukları konuşmalarda ses, ton, vurgu, telaffuza dayalı yanlışlar ele alınmıştır. Bu başlık altında konuşmacıların sıklıkla vurgu-tonlama ile hızlı konuşma yanlışını yaptıkları görülmüştür. Vurgu-tonlama yanlış sesin sağlıklı işitilmemesine neden olmaktadır. Hızlı konuşma ise sağlıklı dinlemeyi aksatmaktadır. Yaman’a (2007) göre ana dilini iyi bilmek iyi konuşmanın temelidir fakat bilgi ve birikimlerini karşı tarafa iletmekte zorlanmak, o bilgileri kullanamamak anlamına gelir. Kullanılmayan bilgi ise doğal olarak işlevselliğini yitirir. Öğretim elemanlarının sahip oldukları bilgileri doğru aktarımı söyleyişe önem veren akıcı bir konuşmayla sağlanacaktır (Yıldırım, 2020).

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretim elemanlarının topluluk karşısında yapmış oldukları konuşmaların şekilsel yönleri ile ilgili yanlışlar yorumlanmıştır. Bu bölümde konuşma akışını sağlayamama, konuşma süresini ayarlayamama, konu dışına çıkma, konuşma planına uymama gibi kusurlara rastlanılmıştır. Bu tarz kusurların temelinde konuşmayla ilgili etkileşimli hareket planının oluşturulmaması vardır (Güneş, 2015; Şengül, 2015).

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretim elemanlarının konuşma esnasında yaptıkları teknik hatalar bulgulanmıştır. Bu bölümde kâğıda bağlı kalma ve ınlama/eeleme gibi iki önemli kusura rastlanmıştır. Özellikle konuşmacının, beraberinde getirdiği kâğıtlara, gereğinden fazla bakması konuşmanın kalitesini düşürmektedir. Görsel materyal ile sözel anlatım arasında denge kurulmalıdır (Paulino’dan (2006) aktaran Güneş, 2015; Şengül, 2015).

Araştırmanın bulgularına göre öne çıkan temel görüş, konuşma eyleminin kendi başına bağımsız bir eylem olmadığıdır. Sever’e (2004) göre, konuşma becerisi; okuma, dinleme ve yazma beceriyle bütünleşik bir yapıya sahiptir. Özellikle dinleme ve konuşma becerileri, birbirlerini doğrudan destekleyen, biri olmadan diğerinin varlık alanı sınırlanan iki temel beceridir (Arslan ve Sevim, 2015). Bu yüzden konuşmacılar sadece yapacakları konuşmaya hazırlanmamalı, birçok yönü ile dinleme edimi için de hazırlık yapmalıdır. Dinleme, en çok kullandığımız dil becerisidir (Çetinkaya, Z. C. 2011; Doğan, 2016; Sever, 2004). Dinleme; duyma, yorumlama, değerlendirme gibi tepki süreçlerinden oluşur (Gürel ve Tat, 2012: 277-278). Bu süreçlerin herhangi biri sekteye uğradığında dinleme sağlıklı bir şekilde gerçekleşmez. Dinleme sürecinde en önemli görev konuşmacıya düşmektedir (Ateş, 2018: 141). Sadece konuşma kalitesi ile ilgilenen konuşmacılar, bir iletişim edimi olan dinlemeyi önemsemediği müddetçe sağlıklı bir iletişim gerçekleştiremezler.

Araştırmanın sonuçlarına göre aşağıdakiler önerilebilir:

- * Topluluk karşısında konuşma yapacak her türlü vasıftaki konuşmacı; dinleme ediminin kurallarını, konuşma kurallarını bildiği kadar bilmelidir.
- * Mutlak suretle konuşma süresince dinleyicilerle göz teması kurulmalı ve konuşma bitene kadar bu temas sürdürülmelidir.
- * Konuşma yapmadan önce konuşma hazırlığı yapılmalıdır.
- * Süreli konuşmalarda verilen süreye uyulmalıdır.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9. (20), 405-420.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Altunışık, R. , Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. 6. Baskı. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Arbain & Nur, D. M. (2017). Techniques for Teaching Speaking Skill in Widya Gama Mahakam University. *Script Journal: Journal of Linguistic and English Teaching*, P-ISSN: 2477-1880; E-ISSN: 2502-6623, 2-1, 14-25.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin “topluluk karşısında konuşma” ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, 7/3, 221-231.
- Arslan A. ve Sevim, O. (2015). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Kullanılabilecek Etkinlik Önekleri. A. Şahin (Ed.), *Konuşma Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler* (178-205). Ankara: Pegem Akademi.
- Ateş, M. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Kaygılarının İncelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 7. (19), 139-153.
- Başaran, M ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17. (3), 743-754.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4 (1), 349-368.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calp, M. ve Calp, Ş., (2016). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi I-II*. Ankara: Nobel Akademik yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Bütün, M. ve Demir S. B. Çev.) Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çetinkaya, Z. C. (2011). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2. (1), 164-175.
- Darmuki, A., Andayani, Nurkamto, J. & Saddhono, K. (2018). The Development and Evaluation of Speaking Learning Model by Cooperative Approach. *International Journal of Instruction*, e-ISSN: 1308-1470, 11-2, 115-128.
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma Eğitimi Esnasında Karşılaşılan Konuşma Bozuklukları ve Bunları Düzeltme Yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6. (11), 415-452.
- Gücüyeter, B., Şeref, İ., Karadoğan, A. (2019). Tutor Destekli Öğretim Modeli'nin Yabancı Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerilerine ve Kaygı Düzeylerine Etkisi. *Atatürk Üniversitesi, Türkiye Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 535-552.
- Gündüz, O. (2009). Konuşma Eğitimi. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol. (Editörler). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (93-133). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi, Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Yayınları
- Güneş, F. (2015). Konuşma Öğretiminde Uygulanan Yaklaşım ve Modeller. A. Şahin (Ed.), *Konuşma Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler* (151-175). Ankara: Pegem Akademi.

- Gürel, E. ve Tat, M. (2012). Bir İletişim Edimi ve Türkçede Bulunan Dinleme Temalı Atasözleri ile Deyimler Üzerine Bir İçerik Analizi. *Uluslararası Sosyal araştırmalar Dergisi*, 5. (23), 276-297.
- Gürlek, M. ve Aksu, E. (2015). Konuşma Hataları. A. Şahin (Ed.), *Konuşma Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler* (209-223). Ankara: Pegem Akademi.
- Hussain, S. (2017). Teaching Speaking Skills in Communication Classroom. *International Journal of Media, Journalism and Mass Communications*, 3-3, 14-21.
- İşcan, A. (2015). İletişim, Konuşma ve Konuşmayla İlgili Temel Kavramlar. A. Şahin (Ed.), *Konuşma Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler* (1-25). Ankara: Pegem Akademi.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Kaygılarının İncelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17-3, 193-206.
- Katrancı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3/2, 174-195.
- Leong, L.-M. & Ahmadi, S. M. (2017). An Analysis of Factors Influencing Learners' English Speaking Skill. *International Journal of Research in English Education*. DOI: 10.18869/acadpub.ijree. 34-41.
- Mert, E. L. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8/37, 784-789.
- Özgür, İ. (2003). *Konuşma bozuklukları ve sağaltımı*. Adana: Nobel Yayınevi
- Paulino, E. (2006). *Abc de l'expose et l'expression Orale*, BCE – Université de Neuchâtel.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7 (3), 2199-2218.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18 (60), 389-402.
- Sevim, O. ve Varışoğlu, B. (2012). Öğretmen adaylarının temel dil becerilerinde yaşanan sorunlarla ilgili düşünceleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1042-1057.
- Solak, E. M. ve Yılmaz, F. (2017). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma kaygısı nedenleri ve düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6-1, 2146-9199.
- Şahin, A. ve Aydın, G. (2015). Konuşmada Beden Dili. A. Şahin (Ed.), *Konuşma Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler* (226-234). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin Yağmur, E. ve Varışoğlu, B. (2015). Konuşma Türleri ve Konuşmada Nezaket Kuralları. A. Şahin (Ed.), *Konuşma Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler* (120-144). Ankara: Pegem Akademi.
- Şenbay, N. (2008). *Söz ve Diksiyon Sanatı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Şengül, M. (2015). Konuşma Metin ve Konuşma Materyalleri Hazırlama. A. Şahin (Ed.), *Konuşma Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler* (235-254). Ankara: Pegem Akademi.
- Şeref, İ., Yılmaz, İ. (2015). Yemenli Öğrencilerin Türkçe Yazma ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Karikatür Kullanımına Yönelik Bir Uygulama, *Turkish Studies*, 10/7, 835-860.
- Taşer, S. (2012). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Temiz, E. (2015). Pedagojik Formasyon Alan Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları, *Turkish Studies*, 10/3, 985-992.
- Temizyürek, F., Erdem, İ ve Temizkan, M. (2016). *Konuşma Eğitimi Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Tsou, W. (2005). Improving the Speaking Skill through Instruction about Oral Classroom Participation. *Foreign Language Annals*, 38-1, 46-55.
- Ünalın, Ş. (1999). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınevi.
- Yaman, E. (2007). *Konuşma sanatı*. (4. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, N. (2020). Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Kusurları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8. (2), 597-610.
- Yıldız, D. (2015). Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Maarif Müfettişlerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12. (31), 1-20.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Gazi Üniversitesi B1 Seviyesi Ders Kitabı dinleme bölümünün incelenmesi**Mesut GÜN¹****Medine BAKIRDÖĞEN²**

APA: Gün, M.; Bakırdöğen, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Gazi Üniversitesi B1 Seviyesi Ders Kitabı dinleme bölümünün incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 59-79. DOI: 10.29000/rumelide.808235.

Öz

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi önem kazanan bir alandır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dört temel dil becerisi vardır. Dinleme diğer becerilere göre ayrı bir önem arz etmektedir. Çünkü dinleme, anne karnında işitilen seslerin anlam kazanmasıyla başlayan ilk dil becerisidir. Dinleme, doğal olarak gelişir ve diğer becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynar. Dinleme becerisi düşünme becerisini destekleyen, bir süreç sonunda kendini geliştirebilen bir beceri alanı olarak kabul edilmelidir. Bu çalışmanın temel amacı yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Gazi Üniversitesi B1 seviyesi ders kitabındaki dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygunluğunun incelenmesidir. Çalışmada doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Bu bağlamda Gazi Üniversitesi B1 seviyesi ders kitabındaki dinleme metinleri Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan kriterlere göre incelenmiştir. İncelenen noktalar şunlardır; içerik, soru tipi, dil bilgisi, kelimelerin seviyeye uygunluğu, hız ve anlaşılabilirlik, görsel kullanımı, dinlemenin varsa kültür aktarım boyutu. Araştırma sonucunda, dinleme ses kayıtlarının Gazi Üniversitesi Yabancılara Türkçe Öğretimi B1 Seviyesi Ders Kitabındaki dinleme etkinliklerinde dinleme öncesi ve dinleme sonrası etkinliklere yer verilmemiştir. Dinleme öncesi etkinliklere yer verilmesinin öğrencide farklı dinleme özelliklerinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Gazi Üniversitesi ders kitabındaki okuma metinleri ve dinleme metinleri arasında içerik bağlamında bir ilişki yoktur. Bu durumun dinleme becerisinde anlama ve anlamlandırmayı desteklemediği düşünülmektedir. Dil becerileri birbirinden farklıdır. Ancak birbirini destekler. Dil öğretimi kitaplarında da birbirini destekler etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Yabancılara Türkçe öğretimi, ders kitabı, dinleme etkinlikleri, inceleme

Examination of Gazi University B1 level textbook listening department in teaching Turkish as a foreign language**Abstract**

Today, teaching Turkish as a foreign language is an important field. There are four basic language skills in teaching Turkish as a foreign language. Listening has got special importance compared to other skills, because listening is the first language skill that begins with the meaning of sounds heard in mother's womb. Listening develops naturally and plays an important role in the development of other skills. Listening skill should be accepted as a skill field that supports thinking

- 1 Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Mersin, Türkiye), mesutgun@mersin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9663-1066 [Makale kayıt tarihi: 09.07.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808235]
- 2 Öğr. Gör., Erciyes Üniversitesi, Rektörlük, ERSEM (Kayseri, Türkiye), mbakirdogen@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0820-7199

skill and can improve itself at the end of a process. The main purpose of this study is to examine the appropriateness of the listening texts of Gazi University B1 level textbook used in teaching Turkish to foreigners to the student level. In the study, document review method was used. In this context, the listening texts in Gazi University B1 level textbook were examined according to the criteria in the European Common Application Text. The points examined are as follows; content, question type, grammar, conformity of words to level, speed and comprehensibility, visual use, culture transfer dimension of listening. As a result of the research, pre-listening and post-listening activities were not included in the listening activities of Gazi University, Teaching Turkish to Foreigners B1 Level Course Book. It is considered that giving place to pre-listening activities will contribute to the development of different listening features in the student. There is no relation in terms of content between reading texts and listening texts in Gazi University textbook. It is contemplated that this situation does not support understanding and comprehension in listening skill. Language skills are different. But they support each other. It is recommended to include activities supporting each other in language teaching books.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, textbook, , listening activities, examination

Giriş

Türkçeye duyulan ilgi çeşitli nedenlerle her geçen gün artmıştır. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretimi son zamanlarda gittikçe önem kazanan bir alan olmuştur. Bu süreçte yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel beceri vardır. Bunlar okuma, anlama, yazma ve dinlemedir. Her bir becerinin öğretimi oldukça önemlidir. Ancak dil eğitiminin iletişim boyutu içerisinde dinleme becerisinin ayrı bir yeri vardır.

Dinleme becerisi, dil öğrenmenin ilk adımıdır. Dinleme becerisi öğretmen ders öğretim ortamına girdiği andan itibaren bir “merhaba” ile başlar. Bu bağlamda öğrenci öğretmeni önce işitir, sonra anlar ve işittiğini anlamlandırır.

Dil bir bütündür. Dilin farklı yönlerini oluşturan dinleme, konuşma, yazma ve okuma birbirlerine sıkı bir şekilde bağlıdır, birbiriyle ilişkili ve birbirinin tamamlayıcısıdır(Dara 2000,Aktaş ve Gündüz 2007).

Dil öğretiminde dinleme, karmaşık bir süreçten oluşmaktadır (Rost, 2001). Dil eğitiminde dinleme, genellikle 3 aşamada gerçekleştirilir: Dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası. Dinleme öncesi, ön hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada öğrenci dinleme metninin içeriği konusunda bilgilendirilir. Öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesi kontrol edilir. Öğrenci dinleme metninin sorularını okur. Bu sebeple öğrenciye soruları okuması için belirli bir süre verilir. Bu süre soruların uzunluğuna göre değişebilir. Öğrenci soruları okuduktan sonra metin içerisinde bilinmeyen yeni kelimeler varsa, öğretmen tarafından bu kelimeler örneklendirilerek aktarılır. Hazırlık aşaması hem fiziksel hem de zihinsel olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır.

Dinleme sırasında ise öğrencilere cd veya internet üzerinden metin vb. etkinlikler dinletilir. Burada amaç öğrencinin her şeyi harf harf dinleyip kaydetmesi değil, stratejik dinleyerek çıkarımda bulunmasını sağlamaktır. Öğrenci metnin genelini anlayıp anlamlandırmalıdır. Metnin verdiği mesajı yakalamalı bu doğrultuda dinlediği metnin sorularına cevap vermelidir.

Dinleme sonrası ise genel değerlendirme aşamasıdır. Bu değerlendirme öğrenciler ve öğretmen tarafından birlikte yapılan çoklu değerlendirmedir. Öncelikle öğrencilerden dinledikleri metnin

sorularını cevaplamaları beklenir. Bu cevapların öğretmen tarafından doğruluğu takip edilir. Öğretmen öğrencilere dönüt vererek metni cevaplarlar. Ayrıca metnin ana fikri öğrenci ve öğretmen tarafından ele alınır.

Dinleme becerisini geliştirmek için genellikle ders kitaplarının her ünitesinde dört dinleme etkinliği bulunmaktadır. Bu dinleme etkinlikleri genel olarak boşluk doldurma, sıralama, düzeltme, eşleştirme, yazma, sorulara cevap verme, dinleme sorularını bütünlük içinde yanıtlayarak bir metin oluşturma vb. dir. Her bir etkinliğin işlevsel boyutu farklıdır.

Çalışmanın amacı

Çalışmanın amacı TÖMER’lerde kullanılan yabancılara Türkçe öğretimi ders kitabı olan Gazi Üniversitesi B1 dinleme metinlerini Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan ölçütlere göre inceleyerek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin gelişimine katkı sunmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde Avrupa Ortak Başvuru Metni (2001) dikkate alınarak üç alan uzmanından da görüş alınarak aşağıdaki alt amaçlar çerçevesinde araştırma yapılmıştır.

Alt amaçlar

1. Dinleme etkinliğinin konu olarak analizi
2. Etkinlikte yer alan soru tipleri (çoktan seçmeli, doğru yanlış, açık uçlu vb.)
3. Dinleme metninin dil bilgisi açısından seviyeye uygunluğu
4. Dinlemede kullanılan kelimelerin seviyeye uygunluğu ve açıklığı
5. Dinlemede varsa kullanılan görseller ve görsel ile metnin uygunluğu
6. Dinleme metninin kültür aktarımı yönü
7. Tavsiyeler

Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında bulunan doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre doküman incelemesi nitel araştırmalarda tek başına kullanılabilir.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma kapsamında Gazi Üniversitesi B1 seviye ders kitabının seçilme sebebi yabancılara Türkçe öğretiminde ilgili kitabın yaygın olarak kullanılması ve B1 seviye dinleme bölümüyle ilgili herhangi bir çalışma yapılmadığının belirlenmesidir. Bu kapsamda yukarıda da belirtildiği üzere nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak ilgili kitap üzerinde çalışılmıştır.

Bulgular ve yorum

Bu bölümde doküman incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir.

Dinleme 1

A) Dinlediğiniz diyaloga göre cümleleri işaretleyiniz.
(Doğru: ✓, Yanlış: ✗)

Sertap Erener 1974 yılında doğdu.	☐
Müziğe keman dersleriyle başladı.	☐
Türkiye'yi 47. Eurovision Şarkı Yarışması'nda başarıyla temsil etti.	☐
Müziğe annesinin desteğiyle başlamıştır.	☐
"Sakin Ol" adlı parçayla tanınmıştır.	☐

Şekil 1. Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitabı dinleme 1 görseli, 1. Ünite, Sayfa 7: "Sertap"la Söyleşi"

Dinleme 1 etkinliği incelendiğinde, metinde tema olarak şarkıcı Sertap Erener'le olan temsili bir röportaja yer verilmiştir. Etkinlikte doğru ve yanlış soru tipi kullanılmıştır. Soru sayısı beştir. Etkinlik metni Avrupa dil portfolyosuna göre B1 dil bilgisi kurallarına uygundur. Kullanılan kelimeler B1 seviyesi için uygun görülebilir. Etkinlikte görsel kullanılmamıştır. Görsel kullanımı metnin daha anlaşılır olmasını sağlayabilir. Bu açıdan Sertap Erener'le yapılan bir röportaj resmine yer verilerek metinle görsel içeriği uyumlu hale getirilerek öğrencinin duyduğunu somutlaştırarak daha rahat anlamlandırması sağlanabilir.

Dinleme 2

A) Aşağıdaki soruları dinlediğiniz diyaloga göre cevaplandırınız.

- Sunucu, Ziya Bey'den hangi konu hakkında bilgi almaktadır?
a) sosyal medya b) bilgisayar yazılımları
c) eğlence programları d) kültür ve sanat
- Ziya Bey, aşağıdaki görüşlerden hangisini savunmaktadır?
a) Radyo programlarının sayısı artırılmalıdır.
b) İnternet kullanımı tamamen engellenmelidir.
c) Sosyal medyanın olumlu yönleri de vardır.
d) Popüler kültür derinlikten uzaktır.

B) Dinlediğiniz diyaloga göre işaretleyiniz.
(Doğru: ✓, Yanlış: ✗)

Ziya Bey, bir psikologdur.	☐
Sosyal medyanın gücü, geleneksel medyayı bile geçmiştir.	☐
Sosyal medya kullanıcılarının sayısı gittikçe azalmaktadır.	☐
Dünya nüfusunun tamamı sosyal medyayı kullanmaktadır.	☐
Sosyal medyanın hiçbir olumlu yönü yoktur.	☐

Şekil 2. Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitabı dinleme 2 görseli, 1. Ünite, Sayfa 11: "Sosyal Medya"

Dinleme metninde tema olarak, bir sunucunun sosyolog olan Ziya Bey'le yapmış olduğu röportaj ele alınmıştır. Sunucu sosyal medya hakkında sosyoloğa sorular sormaktadır. Etkinlik iki bölümden oluşmaktadır. Etkinliğin ilk bölümünde iki çoktan seçmeli soruya yer verilmiştir. İkinci bölümünde

doğru ve yanlış soru tipi kullanılmıştır. Soru sayısı beştir. Metinde dil bilgisi yapısı olarak genellikle fiilimsilere (Tartışılan, geçen, olarak, haberleşerek vb) yer verilmiştir. Metinde kullanılan kelimeler genellikle B1 öğrenci seviyesine uygun görülebilir. Dinleme metninin içeriği bir röportaj olduğu için metnin iki seslendireni bulunmaktadır. Metni seslendiren temsili sunucu net ve anlaşılırken, metni seslendiren temsili psikolog için aynı durum geçerli değildir. Boğuk bir ses tonu ve duraklamalarda nefes alıp vermesi dinleme metninin anlaşılabilirliğini zorlaştırmaktadır. Etkinlikte görsel kullanılmamıştır. Sosyal medya genellikle herkes tarafından bilinen bir kavram olduğu için metnin görselle desteklenmemesi kabul edilebilir.

Dinleme 3



A) Aşağıdaki soruları dinlediğiniz diyaloga göre cevaplandırınız.

2. Proje ne ile ilgilidir?

- a) ders kitaplarını seslendirme
- b) engelliler için kitap seslendirme
- c) ses stüdyosu sistemi
- d) kütüphanenin internet sitesi

3. Gülce'nin katılacağı organizasyon hangi üniversitededir?

- a) Gazi Üniversitesi
- b) Konya Karatay Üniversitesi
- c) Bülent Ecevit Üniversitesi
- d) Gaziantep Üniversitesi

1. Fatma, Gülce'yle neden konuşmak istiyor?

- a) ödevine yardım etmesi için
- b) söylediği kitabı okuması için
- c) engellilere bilgisayarını vermesi için
- d) bir projeye onu da katmak için

Şekil 3. Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitabı dinleme 3 görseli, 1. Ünite, Sayfa 15: "Yardım Projesi"

Dinleme etkinliği incelendiğinde metinde Fatma ve Gülce isimli iki bayan arkadaşın bir yardım projesi hakkındaki diyalogunun ele alındığı görülmektedir. Etkinlikte toplam 3 sorudan oluşan çoktan seçmeli soru tipi kullanılmıştır. Metinde ağırlıklı olarak şimdiki zamana yer verilmiştir. Avrupa Dil Portfolyosu'na göre B1 seviyesi ile uyumludur. Metindeki kelimeler B1 seviyesi için uygun görülebilir. Dinleme metnini iki bayan seslendirmektedir. Metin bir görsel ile desteklenmiştir. Ancak görselin metnin içeriği ile kesinlikle ilgisi bulunmamaktadır. Metinde görme engelliler için kitap seslendirme projesinden bahsedilmektedir. Fakat görselde iki mutsuz bayan görüntüsüne yer verilmiştir. Bu da bahsi geçen projenin gereksiz ve faydasız olduğu izlenimini uyandırmaktadır. Gönüllülük esas alınarak yapılacak bir yardım projesinden bahsedilmesine rağmen görselde gönülsüz iki bayana yer verilmiştir. Metnin içeriğinde iki arkadaş sohbet ederken, görselde iki arkadaşın sohbeti değil, ders çalışan mutsuz iki bayana yer verilmesi metin içeriğinin görsel uyumu açısından sorunludur.

Dinleme 4

DİNLEME

A) Dinlediğiniz metne göre aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

1. Evet, bir ay sonra ablam
2. Sizin bir galiba.
3. Geçenlerde annesini
4. kazanmayı çok istiyorum.



B) Aşağıdaki soruları dinlediğiniz diyaloga göre cevaplayınız.

1. Dinlediğiniz diyalogda geçen "kısmet" kelimesi neyin karşılığı olarak kullanılmış olabilir?
a) para b) ev
c) kardeş d) sevgili
2. Aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?
a) dilek istemek b) dilek tutmak
c) dilek yapmak d) dilek etmek
3. "Kalpten istemek" deyiminin anlamı nedir?
a) az istemek
b) başkasından istemek
c) çok fazla istemek
d) hiç istememek

Şekil 4. Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitabı dinleme 4 görseli, 1. Ünite, Sayfa 19: "Fal Keyfi"

Dinleme metninde tema olarak Naciye abla isimli bir bayanın Elif'in kahve falına bakması ve kahve fincanındaki şekillere yorum yapmasına yer verilmiştir. Etkinlik iki grupta ele alınmıştır. İlk olarak dört adet boşluk doldurma vardır. İkinci olarak üç adet çoktan seçmeli test vardır. Metnin dil bilgisi yapısı Avrupa Dil Portfolyosu'na göre B1 seviyesi için uygundur. Metnin kelimeleri ise öğrenci seviyesine eş değerdir. Etkinlikte metin görselle desteklenmektedir. Ancak bu görsel içerikle doğrudan değil dolaylı olarak ilgilidir.

Dinleme 5

DİNLEME

A) Dinlediğiniz metne göre işaretleyiniz.
(Doğru: ✓, Yanlış: ✗)

Renkler, insanların psikolojisini ve duygularını etkilemez.	
Kırmızı, turuncu ve sarı gibi sıcak renkler insanda solunumu hızlandırır.	
Hamburgerci veya pizzacıların duvarları kahverengidir.	
İnsanlar en çok kırmızıyı sevmektedir.	
Çocuklar koyu renkleri tercih eder.	

Şekil 5. Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitabı dinleme 5 görseli, 2. Ünite, Sayfa 25: “Psikolojide Renklerin Etkisi”

Dinleme etkinliğinde konu olarak renklerin insan hayatını ve duygularını önemli derecede etkilediği, ayrıca renklerin insan psikolojisine etkileri ele alınmıştır. Metinde ana renkler olan kırmızı, turuncu, sarı, mavi vb renkler vardır. Etkinlikte doğru ve yanlış soru tipi kullanılmıştır. Etkinlikte toplam beş adet soru vardır. Metin dil bilgisi yapısı genel olarak Avrupa Dil Portfolyosu’na göre B1 seviyesine uygundur. Ancak bazı cümlelerde edilgen yapıli fiiller kullanıldığı gözlemlenmiştir. Fiillerde çatı konusu Avrupa Dil Portfolyosu’na göre B2’de yer almaktadır. Etkinlikteki kelime yapısı ise seviyeye son derece uygundur. Metnin neredeyse tamamı birçok öğrencinin A1 düzeyinde duyduğu kelimelerden oluşmaktadır. Etkinlik her renkten balona yer verilen bir görselle desteklenmiştir.

Dinleme 6

)))
DİNLEME

A) Dinlediğiniz metne göre işaretleyiniz.
(Doğru: ✓, Yanlış: ✗)

Projenin amacı öğrencilerin özgüvenini artırmak ve sorumluluk duygusunu geliştirmektir.	
Çalışmada öğrenciler çantalarında yumurta taşıdı.	
Hiçbir öğrenci yumurtayı kırmadı.	
Öğrencilerin özgüvenleri tamdır.	
Proje sonrasında bütün öğrencilerin sorumluluk duygusu artmıştır.	
Proje dürüstlük, adalet, arkadaşlık gibi konuları da kapsar.	

Şekil 6. Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitabı dinleme 6 görseli, 2. Ünite, Sayfa 29: “Adam Olacak Çocuklar”

Dinleme metninde bir okulda hem öğrencilerin özgüvenlerini artırmak hem de sorumluluk duygusunu geliştirmek için başlatılan bir uygulamadan bahsedilmektedir. Bu dinleme, karakter eğitimi projesi ile ilgilidir. Etkinlikte doğru ve yanlış soru tipi kullanılmıştır. Soru sayısı altıdır. Metin dil bilgisi yapısı Avrupa Dil Portfolyosu’na göre B1 seviyesi için uygundur. Etkinlikte kullanılan kelimeler de seviye ile uyumludur. Dinleme metnini bir erkek seslendirmektedir. Dinleme etkinliğinde görsele yer verilmemiştir. Metnin içerik yapısı nedeniyle görsel kullanılmamış olması kabul edilebilir.

Dinleme 7

DİNLEME

- A) Dinlediğiniz metne göre işaretleyiniz.
(Doğru: ✓, Yanlış: ✗)

Günümüzde geçerli olan "Dünyanın Yedi Harikası" listesi, M.Ö. 5. yüzyılda son şeklini aldı.

Keops Piramidi de diğer yapıtlar gibi yok olmuştur.

Keops Piramidi de diğer yapıtlar gibi yok olmuştur.

Babil'in Asma Bahçeleri, Babil kralı tarafından kansı Semiramis'in anısına yapılmıştır.

Babil'in Asma Bahçeleri, sadece yapay dağlardan dolayı Dünyanın Yedi Harikası'ndan biri sayılmaktadır.

Artemis Tapınağı M.Ö. 7. yüzyılda inşa edilmiştir.

Rodos Heykeli, yapıldıktan 56 yıl sonra yıkılmıştır.

Zeus Heykeli, Olimpiya'daki insanlar için beraberliğin simgesiydi.

İskenderiye Feneri, tehlikeli kıyılardaki denizcilere yardım etmek için yapılmıştır.

Halikarnas Mozaesi'nin diğerlerinden farkı, heykellerinin tann heykelleri olmamasıdır.

Dünyanın Yedi Harikası'na yenileri eklenecektir.

Şekil 7. Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitabı dinleme 7 görseli, 2. Ünite, Sayfa 33: "Dünyanın yedi harikası"

Dinleme metninde konu olarak tamamı insanoğlu tarafından inşa edilmiş, olağanüstü yapıtlar olan dünyanın yedi harikası ele alınmıştır. Dinlemede dünyanın yedi harikası olan Keops Piramidi'ne, Babil'in Asma Bahçeleri'ne, Artemis Tapınağı'na vb. değinilerek özellikleri verilmektedir. Etkinlikte doğru ve yanlış soru tipi kullanılmıştır. Etkinlikteki toplam soru sayısı ondur. Metinde kullanılan dil bilgisi yapısı ve kullanılan kelimeler Avrupa Dil Portfolyosu'na göre B1 seviyesi ile uyumludur. Etkinlikte görsel kullanılmıştır. Kullanılan görsel dinleme metni ile uyumludur. Fakat görsel boyut olarak küçüktür ve görselde kullanılan renklerin kalitesi yetersizdir. Bu sebeple görsel çok da iyi anlaşılamamaktadır.

Dinleme 8



A) Metni dinleyiniz ve aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Ayşe Hanım alışveriş yapacak parayı nereden buluyor?

- a) Eşinden gizli bir işte çalışıyor.
- b) Arkadaşlarından borç alıyor.
- c) Yaptığı el işlerini satıyor.
- d) Eşinden alıyor.

2. Aşağıdakilerden hangisi Ayşe Hanım'ın alışveriş ürünlerinden değildir?

- a) hırka
- b) çizme
- c) kazak
- d) ayakkabı

3. Metne göre "dişini sıkmak" deyiminin anlamı ne olabilir?

- a) dişlerini birbirine bastırmak
- b) sıkıntıya katlanmak
- c) para biriktirmek
- d) tasarruflu olmak
- e) minnet

4. Metinle ilgili aşağıdaki cümlelerden hangisi yanlıştır?

- a) Ayşe Hanım evin bütün gelir gider işlerinden sorumludur.
- b) Ayşe Hanım maddi olarak eşine destek olmaktadır.
- c) Aile, borçları yüzünden ekonomik olarak sıkıntılıdır.
- d) Ayşe Hanım yaptığı el işlerini satarak para kazanıyor.

5. Aşağıdakilerden hangisi metinde geçen deyimlerden biri değildir?

- a) kara kara düşünmek
- b) rahata ermek
- c) çorbada tuzu bulunmak
- d) ayağını yorganına göre uzatmak

Şekil 8. Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitabı dinleme 8 görseli, 2. Ünite, Sayfa 39: "Ev Ekonomisi"

Dinleme etkinliğinde konu olarak Ayşe Hanım'ın ev ekonomisi için yaptığı tasarruf ve ev ekonomisine yaptığı katkı ele alınmıştır. Etkinlikte, dinleyiniz ve aşağıdaki soruları cevaplayınız şeklinde beş adet çoktan seçmeli soruya yer verilmiştir. Etkinlik metni Avrupa Dil Portfolyosu'na göre B1 dil bilgisi kurallarına uygundur. Bu dinleme metninde deyim ve atasözüne yer verilmiştir. Örneğin dişini sıkmak, ayağını yorganına göre uzatmak gibi. Bu ve benzeri söz kalıplarını ilk kez duyan öğrenciler için dinleme metni öğrencinin kaygı düzeyini artırabilir ya da öğrencilerin metnin sorularına yanlış cevap vermelerine neden olabilir. Bu bağlamda dinleme etkinliğini yapmadan önce öğretici tarafından metnin sorularına ve içeriğine yönelik gerekli açıklamalar yerinde olacaktır. Dinleme metnini bir bayan ve bir erkek seslendirmektedir. Bayan oldukça net, telaffuzu anlaşılır seslendirmekle beraber, erkek için aynı durum geçerli değildir. Bu durum metnin anlaşılabilirliğini zorlaştırmaktadır. Metne uygun görsel kullanılmamıştır. Hâlbuki metin içerisinde dikiş, nakış, çeyiz gibi Türk kültürünü anlatan kavramlar geçmektedir. Bu kavramlara ait görseller ile metin desteklenebilir ve böylece görseller ile kültür aktarımı gerçekleşebilir. Öğrenci bu görseller ile dinlemeyi daha iyi anlamlandırabilir ve dinlemenin anlaşılabilirliğini daha da artabilir.

Dinleme 9

DİNLEME

A) Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

- Köşe yazarı, kitabevine niçin geliyor?
 - yeni kitaplar almak için
 - söyleşi yapmak için
 - imza günü için
 - şilr kitabını tanıtmak için
- Metindeki kişi niçin iştahsız?
 - hasta olduğu için
 - heyecanlı olduğu için
 - şişman olduğu için
 - üzüldüğü için

3. Danışmadaki genç kız niçin üzülüyor?

- müşterisi imza gününü kaçırdığı için
- müşterisinin aradığı kitap kalmadığı için
- işe geç kaldığı için
- ilan tarihini yanlış söylediği için

B) Metni tekrar dinleyiniz ve aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

- Kitapların üzerinde ertesi gün, düşünüp iyice heyecanlandım.
- Kendime en çok yakışan kıyafetimi seçtim.
- Büyük bir kalabalıkla karşılaşacağımı düşünürken

Şekil 9. Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı dinleme 9 görseli, 3. Ünite, Sayfa 45: “İmza Günü”

Metinde içerik olarak ünlü bir köşe yazarına hayran olan bir kişinin, yazarın imza gününün tarihini yanlış okuması ve yaşadığı hayal kırıklığı ele alınmıştır. Etkinlik iki grupta ele alınmıştır. Birinci bölümde üç adet çoktan seçmeli soru tipi vardır. İkinci bölümde üç adet boşluk doldurma soru tipi vardır. Metnin dil bilgisi yapısı Avrupa Dil Portfolyosu'na göre B1 seviyesi için uygun değildir. Metnin genelinde fiilimsi dil bilgisi yapısı kullanılmıştır. Ancak fiilimsi Avrupa Dil Portfolyosu'na göre B2'de yer almaktadır. Kullanılan kelimeler öğrenci seviyesine uygun olup, aynı şey dil bilgisi için geçerli değildir. Metni seslendiren net ve anlaşılır telaffuz kullanmıştır. Dinleme etkinliğinde metni destekler bir görsel kullanılmamıştır. Ancak öğrencinin metin içerisinde geçen köşe yazarı ve imza günü gibi kavramları daha iyi anlamlandırması için metni destekler bir görsel kullanımı yerinde ve uygun olabilir.

Dinleme 10

DİNLEME

A) Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

- Kitap ne hakkındadır?
 - siyaset
 - tarih
 - bilim
 - kişisel gelişim
- Metne göre artık hangi kavramları hayatımızdan çıkaracağız?
 - başarısızlık, mutsuzluk
 - huzursuzluk, çaresizlik
 - umutsuzluk, çaresizlik
 - başarısızlık, çaresizlik
- Metne göre bizi zihinsel açıdan yoran nedir?
 - çalışma koşulları, başarısızlık
 - özgüven problemi, saygısızlık
 - sevgisizlik, özgüven problemi
 - yoğun çalışma temposu, özgüven problemi

B) Metni tekrar dinleyiniz ve aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

Sevgili
 Sizler başında bizlere
 biz de size yeni çıkan bir
 kitabını tanıtmaya ça-
 lışacağız. koşturmaların içinde kendimize
 hiç ayıramadığımız, aç
 bıraktığımız şu dönemde; ediyoruz ki bu kitap,
 kitabınız olacak. tem-
 posu, işte endişesi,
 problemi bizi yormaktadır ve bu da tüm ha-
 yatımıza
 İşte bu kitapla, özgüveninizi
 kazanacak ve biri
 olacaksınız. gibi
 kavramları artık çıkaracaksınız. Unut-
 mayın da ve onu
 gerekir. Hemen size en yakın kitapçıya
 ve doyurun!

Şekil 10. Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitabı dinleme 10 görseli, 3. Ünite, Sayfa 49: “Başucu Kitabı”

Metinde içerik olarak yeni çıkan bir kişisel gelişim kitabının bir radyo programında dinleyicilere tanıtımı yapılmaktadır. Etkinlikte iki farklı soru tipi kullanılmaktadır. Birinci bölümde üç adet çoktan seçmeli soru vardır. İkinci olarak dinleyiniz ve aşağıdaki boşlukları doldurunuz şeklinde boşluk doldurma soru tipi vardır. Metinde kullanılan dil bilgisi yapısı ve kullanılan kelimeler genelde Avrupa Dil Portfolyosu'na göre B1 seviyesi ile uyumludur. Seslendiren dinleme metnini net ve anlaşılır bir şekilde seslendirmiştir. Dinleme metninde görsel kullanılmamıştır. Metnin içerik yapısı nedeniyle görsel kullanılmamış olması kabul edilebilir.

Dinleme 11

A) Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. Aşağıdaki ülkelerden hangisi farklı evleriyle anılmamıştır?

a) Yunanistan b) Portekiz
c) Rusya d) Kore

2. Kendisini kral gibi hissetmek isteyenler için nasıl evler tercih ediyorlar?

a) vagon evler
b) kale burcu şeklinde evler
c) tropik evler
d) yüzen evler

3. İnsanlar niçin tropik evlerde kalmayı tercih ediyorlar?

a) insanların tatil algıları değiştiği için
b) evler sahile yakın olduğu için
c) evlerin haftalık kirası ucuz olduğu için
d) evler konforlu olduğu için



B) Aşağıdaki cümleleri metne göre işaretleyiniz.
(Doğru: ✓, Yanlış: ✗)

Sazlardan yapılan evler oldukça konforludur.

Yel değirmeni şeklindeki evlerin haftalık kirası yüksektir.

Denizi sevenler, yüzen evlerde kalabilir.

Vagon evler taştan yapılmaktadır.

Tropik evler Portekiz'dedir.

Şekil 11. Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitabı dinleme 11 görseli, 3. Ünite, Sayfa 53: “Tatil İlanları”

Metinde içerik olarak gazete okurken tatil ilanları dikkatini çeken bir kişinin sıra dışı tatil mekanları hakkında bilgi vermesi ele alınmıştır. Etkinlikte iki farklı soru tipi kullanılmaktadır. Birinci bölümde üç adet çoktan seçmeli soru tipi vardır. İkinci bölümde ikinci bölümde doğru yanlış soru tipi vardır. Metnin genelinde fiillerde çatı konusu olan edilgen dil bilgisi yapısı kullanılmıştır. Ancak fiillerde çatı Avrupa Dil Portfolyosu'na göre B2'de yer almaktadır. Kullanılan kelimeler öğrenci seviyesine genel olarak uygundur ses kaydının bazı yerleri seslendirenin ses tonundan kaynaklı anlaşılabilirlikten uzaktır. Metinde dinlemenin içeriğine uygun bir görsel kullanılmaktadır. Ancak bu görsel yetersizdir. Çünkü metnin içeriğinde çok sayıda tatil mekanı anlatılmaktadır. Görsel olarak dinleme metninde anlatılan mekanlarla ilgili daha fazla görsel kullanımı metnin anlaşılabilirliğini artırabilir.

Dinleme 12

DİNLEME

A) Aşağıdaki soruları dinlediğiniz diyaloga göre cevaplayınız.

1. Diyalogda küresel ısınmanın temel nedeni olarak ne ileri sürülmektedir?

a) sanayi ülkeleri

b) buzulların erimesi

c) gazların sera etkisi

d) sıcaklıkların artması
2. Aşağıdakilerden hangisi küresel ısınmanın olası sonuçlarından biri değildir?

a) buzulların erimesi

b) nüfusun azalması

c) canlı türlerinin azalması

d) iklimin değişmesi

B) Aşağıdaki cümleleri metne göre işaretleyiniz.
(Doğru: ✓, Yanlış: ✗)

Küresel ısınmanın sonucunda denizlerde su seviyesi yükselecektir.		
Gelişmemiş ülkeler, küresel ısınma konusunda bilinçsiz davranmaktadır.		
Buzulların erime sebebi, sera etkisi yapan gazların atmosfere bırakılmasıdır.		
10 yıl içinde birçok canlı türü yok olabilir.		
Kitaplar ve belgesellerde küresel ısınmanın sonuçları anlatılmaktadır.		

Şekil 12. Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitabı dinleme 12 görseli, 3. Ünite, Sayfa 57: “Küresel Isınma”

Metinde içerik olarak Sezen ve Emir isimli iki arkadaşın küresel ısınma hakkındaki sohbetleri ele alınmıştır. Metinde genel olarak küresel ısınmanın sebep ve sonuçları üzerinde durulmuştur. Etkinlikte iki farklı soru tipi kullanılmaktadır. Birinci olarak iki adet çoktan seçmeli soru vardır. İkinci olarak doğru yanlış soru tipi vardır. Etkinlikte toplam beş adet soru vardır. Metinde fiillerde çatı konusu olan edilgen dil bilgisi yapısı kullanılmıştır. Ancak fiillerde çatı Avrupa Dil Portfolyosu’na göre B2’de yer almaktadır. Metnin genelinden öğrenci bu fiil yapısını anlayabilir. Kullanılan kelimeler öğrenci seviyesine genel olarak uygundur. Dinleme metnini bir bayan ve bir erkek seslendirmektedir. Erkeğin seslendirmesi net ve anlaşılırken, bayanın seslendirmesi hızlıdır. Bu durum metnin anlaşılabilirliğini zorlaştırmaktadır. Dinleme etkinliğinde Küresel ısınmayı destekler bir görsel kullanılmamıştır. Bu durum da öğrencinin metni anlamasını ve algılamasını olumsuz etkileyebilir. Metinde küresel ısınmanın sebep veya sonucunu anlatan bir görsel kullanımı uygun görülebilir.

Dinleme 13

DİNLEME

A) Şiiri dinleyiniz ve şiirdeki boşlukları doldurunuz.

Memleket İsterim

Memleket isterim,
 mavi, dal yeşil, sarı olsun,
 Kuşların, olsun.
 Memleket isterim,
 Ne başta ne hasret olsun,
 Kardeş bir nihayet olsun.
 Memleket isterim,
 Ne fakir ne sen ben olsun,
 Kış günü evi barks olsun.
 Memleket isterim,
 Yaşamak, gönülden olsun,
 Olursa bir ölümden olsun.

Cahit Sıtkı Tarancı



Şekil 13. Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitabı dinleme 13 görseli, 4. Ünite, Sayfa 63: “Memleket İsterim”

Metinde içerik olarak Cahit Sıtkı Tarancı’nın Memleket İsterim şiiri ele alınmıştır. Şiiri dinleyin ve boşlukları doldurun şeklinde soru tipi kullanılmıştır. Metin dil bilgisi yapısı genel olarak Avrupa Dil Portfolyosu’na göre B1 seviyesine uygundur. Etkinlikte kullanılan kelimeler ise seviye ile uyumludur. Seslendirme oldukça net ve anlaşılırdır. Dinleme etkinliğinde Cahit Sıtkı Tarancı’nın görseline yer verilmiştir. Görsel metni destekler niteliktedir.

Dinleme 14

DİNLEME

A) Dinlediğiniz diyaloga göre aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

Şükrü Bey : Lütfi Bey.

Lütfi Bey : Şükrü Bey.

Şükrü Bey : sizinle bir konuda

Lütfi Bey : Tabii, İçeride konuşalım.

Lütfi Bey : Evet, sizi

Şükrü Bey : Biliyorsunuz, her araç için ayrı bir park yeri Fakat siz aracınızı gündür benim arabamın tam park ediyorsunuz. Bu arabamı park yerinden

Lütfi Bey : ! İnanın hiç Son günlerde eve çok geç saatlerde ve geliyorum. Dikkatsiz davrandığım için

Şükrü Bey : büyütülecek bir değil ama işe geç kalıyorum.

Lütfi Bey : İyi ki Şükrü Bey, bundan sonra daha şüphemiz olmasın.

Şükrü Bey : için ben de teşekkür ederim Lütfi Bey. ben gideyim.

Lütfi Bey : Şükrü Bey, iyi akşamlar.

Şükrü Bey : İyi akşamlar.

B) Dinlediğiniz diyaloga göre işaretleyiniz.
(Doğru: ✓, Yanlış: ✗)

Lütfi ve Şükrü Beyler aynı apartmanda otururlar. ☐

Lütfi Bey konuşmak için Şükrü Bey’in evine gider. ☐

Lütfi Bey arabasını Şükrü Bey’in arabasının arkasına park eder. ☐

Şükrü Bey son günlerde aracını yanlış yere park etmektedir. ☐

Apartmanın otoparkında her araç için bir yer ayrılmıştır. ☐

Şekil 14. Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitabı dinleme 14 görseli, 4. Ünite, Sayfa 67: “İki Komşu”

Metinde içerik olarak iki komşu olan Lütfi Bey ve Şükrü Bey arasında geçen bir diyalog ele alınmıştır. Metinde arabasını yanlış yere park eden Lütfi Bey’i, Şükrü Bey kibar bir dille uyarmaktadır. Etkinlik iki grupta ele alınmıştır. İlk olarak dinleyiniz ve diyaloga göre boşlukları doldurunuz şeklinde soru tipi vardır. İkinci olarak doğru yanlış soru tipi vardır. Toplamda beş adet soru vardır. Metinde kullanılan dil bilgisi yapısı ve kullanılan kelimeler genelde Avrupa Dil Portfolyosu’na göre B1 seviyesi ile uyumludur. İki komşu adlı dinleme metninde her iki komşunun da ses tonlarının benzemesi metnin anlaşılabilirliğini zorlaştırmaktadır. Dinleme metninde görsel kullanılmamıştır. Metnin içerik yapısı nedeniyle görsel kullanılmamış olması kabul edilebilir.

Dinleme 15

DİNLEME

A) Aşağıdaki soruları dinlediğiniz diyaloga göre cevaplayınız.

- Aşağıdakilerden hangisi çocuğun elindeki postalarından biri değildir?
 - arı bir zarf
 - elektrik faturası
 - telefon faturası
 - su faturası
- Mektubun üzerinde kimin adı yazıyor?
 - çocuğun
 - annenin
 - babanın
 - apartman yöneticisinin
- Mektup nereden/kimden geliyor?
 - apartman yönetiminden
 - bankadan
 - adliyeden
 - okul yönetiminden

B) Aşağıdaki cümleleri metne göre işaretleyiniz.
(Doğru: ✓, Yanlış: ✗)

Posta kutusundaki zarf anneyi şaşırttı.

Annenin beş aylık aidat borcu vardır.

Anne, aidatları düzenli olarak yatırmıştır.

Oğul, yönetimle görüşmeye gitti.

Problemi çözmek için babalarını beklemeye karar verdiler.

C) Aşağıdaki cümleyi dinlediğiniz diyaloga göre tamamlayınız.

"Diyalogdaki anne, zarfı oğluna açtırıyor çünkü

.....

.....

.....

.....

Şekil 15. Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitabı dinleme 15 görseli, 4. Ünite, Sayfa 71: "Bu İşte Bir Yanlışlık Var"

Metinde içerik olarak bir anne ve oğul arasında geçen bir diyalog ele alınmıştır. Dinleme metninde, posta kutusuna gelenler arasında anne adına gelen bir sarı zarf ve annenin apartman aidatını ödemediğine dair uyarı yazısı üzerinde durulmaktadır. Dinleme etkinliğinde üç farklı soru tipi kullanılmıştır. İlk olarak üç sorudan oluşan çoktan seçmeli soru tipi. İkinci olarak beş sorudan oluşan doğru yanlış soru tipi. Üçüncü olarak da bir cümle verip dinlediğiniz diyaloga göre tamamlayınız şeklinde soru tipi. Metin dil bilgisi yapısı genel olarak Avrupa Dil Portfolyosu'na göre B1 seviyesine uygun değildir. Çünkü bazı fiilimsilerin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Fiilimsiler konusu Avrupa Dil Portfolyosu'na göre B2'de yer almaktadır. Etkinlikteki kelime yapısı ise seviyeye oldukça uygundur. Dinleme metninde görsel kullanılmamıştır. Metnin içerik yapısı nedeniyle görsel kullanılmamış olması kabul edilebilir.

Dinleme 16

DİNLEME

A) Aşağıdaki soruları dinlediğiniz diyaloga göre cevaplayınız.

- Müşterinin mesleği nedir?
 - bilgisayar mühendisliği
 - inşaat mühendisliği
 - makine mühendisliği
 - endüstri mühendisliği
- Aşağıdakilerden hangisi, müşterinin aradığı bilgisayara özelliklerinden biri değildir?
 - hızlı
 - hafif
 - 1500-2000 lira arasında
 - servis ağı geniş
- Aden ve Madalyon markaları arasındaki fark nedir?
 - servis ağı
 - teknik özellikler
 - ağırlık
 - hız

B) Aşağıdaki tabloyu, dinlediğiniz diyaloga göre doldurunuz. Modellerin özelliklerini yazınız.

BİLGİ	MADALYON	ADEN
.....		
.....		
.....		
.....		

Şekil 16. Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitabı dinleme 16 görseli, 4. Ünite, Sayfa 75: “Bilgisayar Alırken”

Dinleme metninde içerik olarak bilgisayar alırken nelere dikkat edilmesi gerektiğine dair bir satıcı ve müşteri arasında geçen diyalog ele alınmıştır. Etkinlikte iki farklı soru tipi kullanılmıştır. Birinci olarak üç çoktan seçmeli soru, ikinci olarak da dinlediğiniz diyaloga göre doldurunuz şeklindeki soru tipi kullanılmıştır. Metin dil bilgisi yapısı Avrupa Dil Portfolyosu’na göre genel olarak B1 seviyesine uygundur. Ancak fiilimsilerin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Fiilimsiler konusu Avrupa Dil Portfolyosu’na göre B2’de yer almaktadır. Etkinlikteki kelime yapısı ise seviyeye uygundur. Dinlemenin hızı Avrupa Dil Portfolyosu’na göre seviyeye uygun değildir. Dinleme metninde görsel kullanılmamıştır. Bilgisayar genellikle çoğu insan tarafından bilinen bir kavram olduğu için metnin görselle desteklenmemesi kabul edilebilir.

Dinleme 17

DİNLEME



A) Metni dinleyiniz ve bilgi tablosunu metne göre doldurunuz.

	Avcı	Kuş
Tuzak kurar.		
Tuzağa düşer.		
Kendini iyi niyetli olarak tanıtır.		
Buğdaylardan ikram eder.		
Tedbirsiz davranır.		
Tuzağa düştükten sonra ağlar.		
Nasihat eder.		

B) Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

- Hikâyedeki avcı nasıl birisidir?
.....
- Hikâyedeki kuş nasıldır?
.....
- Kuş neden bağırıp ağlamaya başlamıştır?
.....
- Avcı neden çalıların arkasına saklanmıştı?
.....
- Hikâyede avcının verdiği mesaj nedir?
.....

Şekil 17. Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitabı dinleme 17 görseli, 5. Ünite, Sayfa 81: “Avcı İle Küçük Kuş”

Metinde içerik olarak küçük bir kuş ve avcı arasında geçen hikaye işlenmektedir. Dinleme etkinliğinde iki farklı soru tipi kullanılmıştır. İlk olarak bir tabloda hikaye ile ilgili yedi adet bilgi verilmiştir. Bu bilgilerin hikaye kahramanlarıyla eşleştirilmesi istenmiştir. İkinci olarak da beş adet açık uçlu soru tipi kullanılmıştır. Metinde dil bilgisi yapısı olarak genellikle fiilimsilere (saklanarak, söylenen, ağlayıp vb.) yer verilmiştir. Ancak fiilimsiler konusu Avrupa Dil Portfolyosu’na göre B2’de yer almaktadır. Etkinlikteki kelime yapısı ise seviyeye oldukça uygundur. Dinleme metninde görsel kullanılmıştır. Ancak bu görsel hikayeyi destekler nitelikte değildir. Görsele ek olarak bir avcının da resmedilmesi metin içeriğiyle görsel uyumu açısından yerinde olabilir.

Dinleme 18

DİNLEME

A) Dinlediğiniz diyaloga göre işaretleyiniz.
(Doğru: ✓, Yanlış: ✗)

Çocuk, annesinden bir şiir okumasını ister.	
Çocuk bu masalı ilk defa dinlemektedir.	
Küçük Kara Balık ve annesi denizde yaşamaktadır.	
Küçük Kara Balık'ın bir sıkıntısı var.	
Küçük Kara Balık'ın annesi hastadır.	
Küçük Kara Balık'ın hayali denize ulaşmıştır.	
Bütün balıkların hayali denize ulaşmış.	

Şekil 18. Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitabı dinleme 18 görseli, 5. Ünite, Sayfa 85: “Bana Bir Masal Anlat”

Metinde içerik olarak çocuğunun uyuması için, bir annenin anlattığı masal ele alınmıştır. Doğru yanlış soru tipi kullanılmıştır. Etkinlikte soru vardır. Metinde dil bilgisi yapısı olarak genellikle fiilimsilere (zannedip, ayrılıp, ulaşp vb.) yer verilmiştir. Ancak fiilimsiler konusu Avrupa Dil Portfolyosu'na göre B2'de yer almaktadır. Etkinlikteki kelime yapısı ise seviyeye uygundur. Dinleme etkinliğinde görsel kullanılmamaktadır. Hâlbuki dinleme metninde annenin anlattığı masalı destekler bir küçük karabalık görseli kullanımı yerinde ve uygun olabilir.

Dinleme 19

DİNLEME

A) Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

- Aşağıdakilerden hangisi Ters Lale çiçeğinin en çok kullanılan diğer adıdır?

a) Ağlayan Gelin çiçeği	b) Hakkâri çiçeği
c) İsa çiçeği	d) Asurî çiçeği
- Ters Lale, Türkiye'nin neresinde yetişmektedir?

a) Hakkâri	b) Şımak	c) Mardin	d) Hatay
------------	----------	-----------	----------
- Bu çiçekle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

a) Ters Lale çiçeği çok yaygın görülen bir çiçektir.
b) Ters Lale çiçeği çok değerli bir çiçektir.
c) Ters Lale çiçeğinin yapraklarından su damlamaktadır.
d) Ters Lale çiçeği hakkında dinî bir inanış vardır.

B) Aşağıdaki cümleleri metne göre işaretleyiniz.
(Doğru: ✓, Yanlış: ✗)

Ters Lale çiçeğinin başında birden çok lale vardır.	
Ters Lale çiçeği her yerde yetişen bir çiçektir.	
Ters Lale çiçeği kutsal sayılan bir çiçektir.	
Ters Lale çiçeğinin boyu 60 cm'den kısadır.	
Ters Lale çiçeği yalnız Hristiyanlarca kutsaldır.	

Şekil 19. Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitabı dinleme 19 görseli, 5. Ünite, Sayfa 89: “Ters Lale”

Metinde içerik olarak Hakkâri'nin dağlarının yüksek kesimlerinde yetişen, dünyanın en nadide çiçeklerinden biri olan ters lalenin özelliklerinden bahsedilmektedir. Etkinlikte iki farklı soru tipi kullanılmıştır. İlk olarak üç sorudan oluşan çoktan seçmeli soru tipi. İkinci olarak doğru yanlış soru

tipi kullanılmıştır. Metin dil bilgisi yapısı genel olarak Avrupa Dil Portfolyosu'na göre B1 seviyesine uygundur. Ancak fiilimsilerin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Fiilimsiler Avrupa Dil Portfolyosu'na göre B2'de yer almaktadır. Etkinlikteki kelime yapısı ise seviyeye uygundur. Dinleme metninin hızı ve anlaşılabilirlik derecesi Avrupa Dil Portfolyosu'na göre B1seviyesi için uygun düşünülebilir. Metinde görsel kullanılmamaktadır. Ancak ters laleyi ve özelliklerini anlatan bu dinleme metninde, bir ters lale görseli kullanılabilir. Görsel kullanımı öğrenmeyi daha kalıcı, dinlediğini anlamlandırmada ise yardımcıdır. Bu bağlamda öğrencinin belki de hayatında hiç görmediği ters lale kelimesini ilk kez duyduğunda belki çağrışım yapmayabilir. Bir ters lale görseli ile bu sorun ortadan kaldırılabilir. Ters lale ülkemizde yetişen nadide bir çiçek türü olduğu için dinleme etkinliğinde kullanımı yerinde ve uygundur. Kültür aktarımını sağlama bakımından da doğru olacağı düşünülmektedir.

Dinleme 20

DİNLEME

A) Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplayınız.

1. Festival nerede yapıldı?
2. Festivalde, kim, hangi filmdeki rolüyle en iyi kadın sanatçı seçilmiştir?
3. Dereceye giren isimler ödülleri kimlerden aldılar?

4. En iyi erkek oyuncunun filmde canlandığı karakterin adı neydi?
5. Festivalin en iyi filmi hangisiydi?

Şekil 20. Gazi Üniversitesi yabancılar için Türkçe ders kitabı dinleme 20 görseli, 5. Ünite, Sayfa 92: “Altın Portakal”

Metnin içeriğinde Altın Portakal Film Festivali'nin Antalya'da yapıldığı ve bu festivalde ödül alan sanatçılara değinilmiştir. Dinleme etkinliğinde altı açık uçlu soru bulunmaktadır. Metin dil bilgisi yapısı genel olarak Avrupa Dil Portfolyosu'na göre B1 seviyesine uygundur. Ancak az da olsa fiilimsilerin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Fiilimsiler konusu Avrupa Dil Portfolyosu'na göre B2'de yer almaktadır. Etkinlikte kullanılan kelimeler ise seviyeye uygundur. Avrupa Dil Portfolyosu'na göre metnin hız ve anlaşılabilirliği B1 seviyesi için uygun değildir. Dinleme etkinliği bir görsel ile desteklenmemiştir. Metnin içeriğinde Türkan Şoray, Kadir İnanır, Şener Şen gibi büyük usta oyunculara yer verilmiştir. Bu usta isimlerin yer alacağı bir görsel kullanımı yoktur. Unutulmamalıdır ki öğrencilerde ilgi uyandırmak adına görsel kullanımı önemlidir. Tüfekçioğlu'na (2014) göre dinleme öncesi etkinliklerde görsellerin kullanılması, ilgili metnin anlaşılabilirliğine olumlu etki eden bir uygulamadır.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Türkçe, günümüzde pek çok bölgede kalabalık bir nüfus tarafından konuşulan bir dildir. Yaygın olarak kullanılan bir dilin, yabancılar tarafından öğrenilmesi doğal bir hadisedir. Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancıların bunu öğrenmekteki amaçları çeşitlilik gösterir. Akademik çalışmalar, ticari faaliyetler, diplomatik temaslar, Türklere olan sevgi, Avrupa Birliği'ne üyelik aşamasındaki bir Türkiye'yi tanıma vb. amaçlarla Türkçe öğrenilmek istenmektedir (Erdem, 2009: 889). Bu bağlamda Türkçenin yabancı

dil olarak öğretimi oldukça önemlidir ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanmış çok sayıda ders kitabı vardır. Bu alanda yapılmış çok sayıda farklı çalışmalara rastlanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bugüne kadar birçok araştırma yapılmış, çok sayıda makale yazılmıştır. Çünkü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yeni ve özel bir programdır öyle ki yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ülke sınırlarını aşarak yurtdışındaki pek çok ülkede etkin bir biçimde devam etmektedir. Bu programda toplam dört dil becerisi vardır. Bu beceriler okuma, yazma, dinleme ve konuşmadır. Her bir beceri çok önemlidir. Ancak dinleme becerisi dil öğrenmede son derece önemlidir. Yeni bir dil öğrenmede dinleme; konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine temel oluşturur (Oxford,1993: 205-211). Dil becerilerinden okuma ve yazma, çocuklara genellikle örgün eğitimin başlamasıyla birlikte öğretilmeye başlarken dinleme “doğum öncesi anne karnında başlamakta, doğumdan sonra giderek gelişmekte ve diğer öğrenme alanlarına temel oluşturmaktadır” (Güneş, 2014: 80). Yabancılarla Türkçe öğretiminde de tıpkı ana dili öğretiminde olduğu gibi anlama becerileri kapsamında dinleme ve okumaya öncelik verilmesi yararlı sonuçlar doğurabilir.

Günlük yaşamda çok sık kullanılan dinleme becerisi, öğrenci okuma ve yazma öğrenmeden önce önemli bir rol oynar, bu becerinin diğer becerilerle kuvvetli bir bağı vardır. Zira zihnimizden çıkmaması gerekir ki dil bir bütündür ve becerileri tam bir bütünlükle oluşur, unsurları birbiri arasında organik bir bağla bağlıdır (Recep, 1998: 85).

Dinleme becerisini olumlu ya da olumsuz etkileyen çok sayıda faktör vardır.

Özbay (2014: 157-174) dinlemeyi etkileyen faktörleri şöyle sıralar:

- “1.Dinleyiciye bağlı faktörler (zekâ durumu, işitme durumu, dinlemenin önemini bilme, konuya ilgi duyma, dikkat etme, dinleme amacı, dilin işleyişini bilme)
2. Öğretmene/Konuşmacıya bağlı faktörler
3. Konuşmanın/Dersin içeriği
4. Dinleme ortamı
5. Dinleme-Anlama hızı
6. Dinleme süresi”

Alan yazın incelendiğinde araştırma konusuyla örtüşen Tabak ve Göçer (2017), Özbay ve Genç (2019), Şimşek (2016) gibi çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise Gazi Üniversitesi tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan 2014 yılı basımı, B1 düzeyi ders kitabı ağırlıklı olarak dersin içeriği (ders kitabı) bağlamında incelenmiştir.

eme konusunda esas alınan alt amaçlar şunlardır: Dinleme metninin içeriği, dinleme soru tipi, dinleme metninin dil bilgisel yapısı ve B1 seviyesine uygunluğu, dinleme metninde yer alan kelimelerin seviyeye uygunluğu, dinleme etkinliğinde görsel kullanımı ve dinleme metninin varsa kültür aktarımı boyutu.

İncelenen B1 seviyesi ders kitabında toplam 5 ünite bulunmaktadır. Her bir üniteye dinleme etkinliği sayısı dörttür. Kitapta 20 adet dinleme etkinliği mevcuttur.

Bir dinleme materyalinde dinleme metninin içeriğinin açık, anlaşılır ve net olmasının öğrencinin kaygı düzeyini azaltacağı düşünülmektedir.

Dinleme materyallerinin öğrencilerin ön bilgilerine yönelik olması gerektiği düşünülmektedir. Mesela, ders kitabındaki okuma metinleriyle dinleme metninin birbirleriyle ilişkili olması dinleme becerisinde anlama ve anlamlandırmayı artırabilir. Okuma metnine yönelik dinleme aktivitesi tercih edilmelidir. Çünkü okuma ve dinleme birbirine benzeyen anlama süreçleridir.

Gazi Üniversitesi ders kitabındaki okuma metinleri ve dinleme metinleri arasında içerik bağlamında bir ilişki yoktur. Bu durumunun dinleme becerisinde anlama ve anlamlandırmayı desteklemediği düşünülmektedir.

Anlamanın önemli basamaklarından olan okuma; dinleme gibi bilgi alma yollarından biridir. Okuma, sonradan kazanılan ve zamanla gelişen bir davranış bütünüdür. Eğitim kurumlarında geliştirilen bir beceri alanıdır. Okuma becerisinin gelişimi okuma eğitimi ile mümkündür. Okuma “Bir metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek” tir (Sezer, 1991: 77; Akt. Sever, 2011: 12). Okuduğunu ve dinlediğini anlama becerileri birbirine çok benzeyen öğelerdir. Bu bağlamda okuma metinleriyle dinleme metninin birbirini destekler nitelikte olması önemlidir.

Gazi Üniversitesi ders kitabındaki dinleme etkinliklerinde açık uçlu, çoktan seçmeli, doğru ve yanlış işaretleme şeklinde farklı soru tipleri kullanılmıştır. Etkinliklerde farklı soru tipi kullanımının eleştirel ve çok boyutlu düşünmeyi etkin kılacağı düşünülmektedir.

Yılmaz (2007), Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Deney grubuna hazırlanan etkinlikler uygulanmış, kontrol grubuna ise dinleme çalışması geleneksel biçimde yapılmıştır. Yapılan çalışmayla dinleme becerisinin düzeye uygun etkinliklerle geliştirilebileceği ortaya konulmuştur. Gazi Üniversitesi ders kitabındaki dinleme etkinliklerinde dinleme öncesi etkinliklere yer verilmemiştir. Dinleme öncesi etkinliklere yer verilmesinin öğrencide farklı dinleme özelliklerinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Temur (2010), dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama beceri düzeyine etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan yarı deneysel bir çalışma yapmıştır. Öğrencilerin uygulama sürecine yönelik görüşleri alınmış ve içerik çözümlemesi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre metin öncesinde verilen soruların dinlediğini anlama beceri düzeyine olan etkisi, metni dinledikten sonra verilen sorulara göre daha büyüktür. Dinleme metni öncesinde soruların bilinmesi konunun ve amacın belirlenmesine katkı yapmaktadır. Metin öncesinde sorulan sorular öğrencilerin seçici birer dinleyici olmalarına zemin oluşturmaktadır. Sorular metinden sonra sorulduğunda ise öğrenciler metni bir bütün olarak dinleme eğiliminde ve daha etkin dinledikleri fikrindedirler.

Gazi Üniversitesi ders kitabındaki dinleme etkinliklerinde kullanılan dil bilgisel yapısı genel olarak Avrupa Dil Portfolyosuna uyumludur. Bazı metinlerde üst seviyeleri uygun dilbilgisel yapısı kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Yabancılar Türkçe öğretimi, günümüzdeki popülerliğine karşın birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. Bunların başında Türkçenin gramerindeki tasnif, tanımlama ve işlev sorunu gelmektedir. Özellikle kimi gramer konularının yabancılar anlatımında güçlük çekilmektedir. Bu sorunların ortaya çıkmasındaki temel gerekçelerden birisi, Türk dil bilgisinin yeterince iyi

işlenememesidir(Gümüş, 2016). Bu nedenle diğer beceriler yanında yabancılara Türkçe öğretimine yönelik dinleme etkinliklerinde de seviyeye uygun dil bilgisi yapılarına yer verilmesi faydalı olabilir.

Gazi Üniversitesi ders kitabındaki dinleme etkinliklerinde kullanılan kelimeler genellikle Avrupa Dil Portfolyosuna uyumludur. Kelime edinimi dil öğretiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Nitekim Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, kelime öğretimini destekler birçok çalışma bulunmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin kelime öğrenmesi öğrenme sürecinin her aşamasında gerçekleşen bir olgudur. Öğrencilere yabancı dil öğretilirken onların sürekli yeni kelimeler öğrenmesi ve kullanması teşvik edilir. “En basit bir istekten karmaşık yapıdaki duygu ve düşünceler kelimeler yardımıyla anlatılır. Bu yüzden kelime öğretimi, dil öğretiminin temeli sayılır” (Doğan, 2014, s. 89). Yabancı bir dilde kelime öğrenme hemen gerçekleşen bir eylem olmaktan ziyade bilinçli bir çalışma ve sürekli tekrar sonucu ortaya çıkar. Bu çalışmalar ve tekrarlar sınıf içinde yeterli zaman olmadığından sınıf dışında da devam eder. Bu durum öğrencinin kendi başına kelime öğrenmeye çalışması demektir. Öğrencilerin çoğu yabancı bir dil öğrenmeye başladıklarında kendi başına kelime öğrenmeye çalışır. Bu süreçte öğrenciler tamamen kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kelime öğrenir (Apaydın, 2007). Öğrenciler kendine uygun bir kelime öğrenme stratejisi ile yeni kelimeler öğrenmeye çalışırlar.

Gazi Üniversitesi ders kitabındaki dinleme etkinliklerinde toplam 20 adet dinleme etkinliğinin 13 tanesinde hiç görsel kullanılmamıştır. 3 tanesinde ise kullanılan görsel, dinleme metinlerini destekler nitelikte olamayıp, oldukça yetersizdir. Metin görsel uyumunun metnin anlaşılabilirliğini artıracak düşünülmektedir. Tüfekçioğlu (2014) da çalışmasında, dinlemede görsellerin kullanılmasının metnin anlaşılabilirliğine etki eden bir uygulama olduğunu söylemiştir. Bu nedenle dinleme metinlerinde görsel kullanımı oldukça büyük bir öneme sahiptir. Kullanılan görsellerin dinleme metninin anlamını destekler nitelikte olması gerektği söylenebilir.

Yabancılara Türkçe öğretmek için hazırlanmış ders kitaplarının Türkçe öğrenen yabancılara Türk kültürünü de öğretmesi planlanmalıdır. Türk kültürünü öğretmek adına asıl hedef olan dil öğretimi ikinci plana atılmamalı, kültürel öğeler ders kitabına anlamlı ve dozunda yerleştirilmelidir. Çünkü Türk kültüründen uzak bir yabancılara Türkçe kitabı düşünülemez (Duman, 2003: 152). İncelenen Gazi Üniversitesi B1 ders kitabındaki dinleme etkinliklerinde Türk kültürüne ait unsurlara yeterince yer verilmediği ifade edilebilir.

Çalışma verilerinden hareketle geliştirilen öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Yabancı dil olarak Türkçe kitaplarında dinleme metinleriyle ilgili etkinliklere daha fazla yer verilebilir.
- Gazi Üniversitesi B1 seviye ders kitabındaki dinleme metinlerinde Türk kültürünü yansıtan metinlerin az olduğu gözlemlendiğinden, Türk kültürünü içeren metinlerin sayı ve niteliği geliştirilmeye çalışılmalıdır.
- Gazi Üniversitesi B1 seviye ders kitabındaki okuma metinleri ve dinleme metinleri arasında içerik bağlamında daha fazla ilişki kurularak öğrencilerin metni anlama olanakları artırılmalıdır.
- Gazi Üniversitesi B1 seviye ders kitabındaki dinleme etkinliklerindeki görsellerin sayısı ve dinleme metniyle örtüşme düzeyi geliştirilmelidir.

- Öğrencilerin dinleme metinlerini daha kolay anlayabilmeleri için Gazi Üniversitesi B1 seviye ders kitabında dinleme öncesi etkinliklere de yer verilmelidir.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O.(2007). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ yayınları.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- CEFR. (2001). A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment. Strasbourg: Modern Language Division.
- Doğan, Y. (2014). Yabancılar Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 89-98.
- Dara,R. (2000). *Yazılı anlatıma Giriş* . İstanbul: Asa Kitabevi
- Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi. *TÜBAR*. XIII, 151–154.
- Erdem, İlhan (2009). “Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi”, *Turkish Studies*, 4-3,888-937.
- Göçer, A. & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 6(3). 797- 810.
- Gümüş, İ.(2016).Türkçede Emir-İstek Kipi ve Yabancılar Türkçe Öğretimi, *SUTAD*, Bahar 2016; (39): 253-262e-ISSN 2458-9071
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem AkademiYayınları.
- Özbal, B. ve Genç, A. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Dinleme Becerisi Alanında Kullanılan Alıştırmaların Değerlendirilmesi. *SEFAD*, 42, 197-212.
- Özbay, M. (2014). *Anlama teknikleri: I. Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- R. L Oxford, “*Research Update on Teaching L2 Listening*”, *System*, 21 (2), 1993, 205-211.
- Rost, M. (2001). Listening [Dinleme]. In R. Carter and D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* [Diğer dillerin kullanıcılarına İngilizce öğretmek için Cambridge rehberi] (pp. 7-13). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667206.002> Erişim Tarihi: 02.06.2020
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. 5. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, R. (2016). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Temel Dil Becerileri Bağlamında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde A1-C1 Düzey Dinleme Etkinliklerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(3), 400–411.
- Temur, T. (2010). Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 303-319.
- Tüfekçioğlu, B. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme etkinlikleri ile sözcük öğretimi üzerine bir araştırma: Çukurova TÖMER örneği. *E-Dil Dergisi*, 2, 35-51.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Önerilen Etkinliklerin Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders kitapları hakkındaki görüş ve önerileri (İstanbul Türkçe Öğrenim Seti)¹

Ahmet Zeki GÜVEN¹

Uğur ÖZBİLEN²

APA: Güven, A. Z.; Özbilen, U. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders kitapları hakkındaki görüş ve önerileri (İstanbul Türkçe Öğrenim Seti). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 80-91. DOI: 10.29000/rumelide.808242.

Öz

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yaklaşık son elli yıllık süreçte gerek Türkiye'nin tarihi, kültürel ve jeopolitik konumu gerekse dünya genelinde yaşanan teknolojik gelişmeler sebebiyle büyük bir hız kazanmıştır. Bu alan öğretim programı, araç-gereç, öğretim elemanı/egitici, yönetici ve öğretim ortamı olmak üzere birçok boyuttan oluşmaktadır. Sayılan boyutların hepsi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için önem arz etmektedir. Çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları ele alınmıştır. Buradan hareketle araştırmada, bu alanda yaygın şekilde kullanılan kitap setlerinden biri olan "İstanbul Türkçe Öğrenim Seti" ile Türkçe öğrenen öğrencilerin set hakkındaki görüş ve önerilerini almak amaçlanmıştır. Araştırmada eylem araştırması deseni kullanılmış olup veriler görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Veriler, öğrencilere sorulan soru ve cevapların ses kayıt cihazına kaydedilmesiyle toplanmıştır. Daha sonra kayıtlar yazıya geçirilmiştir. Çalışma grubunda toplamda 20 öğrenci yer almıştır. Çalışma grubunda yer alan 20 öğrenciye dört adet görüşme sorusu yöneltilmiş, bu sorulara verilen cevaplar kategorileştirilerek yorumlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla da veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formülle karşılaştırılmış ve uyumluluğun da %96 oranında olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ders kitabına yardımcı nitelikte olan ses CD'lerinin ve dil bilgisi alıştırma, örnek ve konularının öğrenciler tarafından yetersiz olduğu düşünülmüş olup bu konular ile ilgili değişiklikler yapılabileceği sonucuna ulaşılabilir.

Anahtar kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ders kitapları, öğrenci görüşleri

Opinions and suggestions of the students learning turkish as a foreign language about the textbooks (Istanbul Turkish Learning Set)¹

Abstract

Teaching Turkish as a foreign language has gained a great speed thanks to both historical, cultural and geopolitical position of Turkey and technological developments worldwide for the last fifty years. This area consists of many dimensions such as curriculum, equipment, instructor / trainer, administrator and teaching environment. All of the dimensions mentioned are crucial for teaching Turkish as a foreign language. Textbooks used in teaching Turkish as a foreign language were discussed in the study. Thus, the purpose of the study is to get the opinions and suggestions of

1 Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Antalya, Türkiye), ahmetzekiguven@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4922-7535 [Makale kayıt tarihi: 10.08.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808242]

2 Doktora öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Antalya, Türkiye), ozbilenugur@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4921-2568

students learning Turkish about the set with the "Istanbul Turkish Learning Set", which is one of the widely used book sets in this field. Action research design was used in the study and the data were obtained by interview technique. The data were collected by recording the questions and answers asked to the students on a tape recorder. Then the records were written. A total of 20 students took part in the study group. Four interview questions were asked to 20 students in the study group, and the answers to these questions were categorized and interpreted. The data were evaluated by two researchers separately in order to ensure the reliability of the research. The data obtained were compared with the formula suggested by Miles and Huberman (1994) and it was found that the compatibility was 96%. As a result of the research, it can be concluded that audio CDs, grammar exercises, examples and subjects which are supplementary to the textbook are found insufficient by the students and changes can be made on these issues accordingly.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, textbooks, student opinions

Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihî serüveni Kaşgarlı Mahmut tarafından 1072-1074 yılları arasında Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılan Divân-ı Lugâtü't-Türk adlı eserle başlamaktadır (Güzel ve Barın, 2013). Divân-ı Lugâtü't-Türk'ten sonra yabancı dil olarak Türkçe öğretimi Çağatay, Kıpçak, Osmanlı dönemlerinde Türk diline ait sözlükler ve Türkçenin öğretimine dair eserlerle devam etmiştir. Özellikle son 50 yıllık süreçte kurumsal anlamda nitelikli çalışmalar da dikkati çekmektedir. Bu konuda ilk profesyonel çalışmalar Ankara Üniversitesinde 1984 yılında Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER)'nin kurulması ile başlamıştır (Sarıçoban, 2015). Bu süreç 2001 yılında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Language, CEFR)'nin oluşturulması ile pekiştirilmiştir. Arslan ve Coşkun (2012), Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (DİAOÖÇ)'nin oluşturulma sebebinin şu şekilde açıklamışlardır: "Avrupa ülkelerinde yaşayan bireylerin birden fazla yabancı dil öğrenmelerini teşvik etmek ve de kıta Avrupa'sında çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün devamlılığını sağlamak için gereken ihtiyacı karşılayacağı düşünüldüğü için hazırlanıp hayata geçirilmiştir.". Bu noktada DİAOÖÇ Türkçenin de yabancı bir dil olarak öğrenilmesini desteklemiştir.

Günümüzde ulaşım ve teknolojik imkânların gelişerek hız kazanmasıyla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de hız kazanan bir eğitim alanı olmuştur. Bu alanda yakalanan ivme ile birlikte alanda kullanılan eğitim materyalleri de önem kazanmaya başlamıştır. Eğitim materyalleri öğretim sürecini, öğretim kalitesini, öğrenciyi ve öğretmeni doğrudan etkileyen en önemli unsurlardır (Hirschfelder, 1999). Ders kitaplarının öğrenciye evde de çalışma ortamı sunması, sınıf ortamında yapılacak ortak çalışmaların yürütülmesini hızlandırması, öğretmene kolaylık sağlaması, devlet desteği ile birlikte kolay ulaşılabilir olması ve bireysel öğretimi desteklemesi sayesinde de eğitim materyalleri arasında önemli bir yere sahiptir. Ayrıca ders kitaplarının kalitesi de eğitim sürecini doğrudan etkileyen önemli bir husustur. Ders kitapları biçim ve içerik özellikleriyle öğrencilerin ilgisini çekmesi, bilgiye ulaşmalarına ortam hazırlamada öğrenciyi hedeflenen kazanımlara ulaştırması açısından da önemli işlevlere sahiptir (Göçer, 2007).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarına gelindiğinde birçok eğitim ortamında olduğu gibi en çok kullanılan materyaller ders kitaplarıdır (Bayraktar, 2018). Daha önce de belirtildiği gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarının da çeşitli işlevleri vardır. Bu işlevler iç ve dış olarak ikiye ayrılmaktadır: *İç işlev*, dört dil becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerle öğretim sürecini kolaylaştırarak, tematik bir yaklaşımla, kültürel içeriklerle dil yapılarının harmanlanması sonucunda

hazırlanan ünitelerin kendi içlerinde ve birbirleriyle tutarlı olmaları gerektiğini ortaya koyar. *Dış işlev* ise dil bilgisi konularının taksonomik olarak sıralanması, müfredatta işlenecek konuların ünitelere, ünitelerin alt ünite ve başlıklara bölünmesi, bölünen bu kısımların birbiri ile tutarlı olması, üniteler arası geçişin ölçme seviyesine uygun olması gibi kriterleri ortaya koyar (Puren, 2011'den akt. Coşkun, 2017). Ayrıca yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitapları, bir öğretmen, bir rehber, bir kaynak, bir eğitmen, bir otorite olabilir (Cortazzi ve Jin, 1999'dan akt. İşcan ve Yassıtay, 2018). Bu işlevler doğrultusunda ders kitaplarının kullanışlılığı ve öğretime sağladığı katkı göz ardı edilmemelidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde en çok kullanılan materyalin ders kitabı olması sebebiyle öğretime olan katkısının artırılması ve bu materyallerin geliştirilmesi son derece önemlidir. Bu sebeple gerek kitapların oluşturulma süreci olsun gerek yazıldıklarından sonraki süreç olsun birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar, ağırlıklı olarak Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan okutman/öğretim görevlisi/usta öğreticilerle veya bu alandaki görevli akademisyenler ve uzmanlara başvurularak yapılmıştır. Çalışmalara bakıldığında; Gün, Akkaya ve Kara (2014) Türkçe öğretim merkezlerinde görev alan öğretim elemanlarıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Yine Kılıç ve Yenen (2015) de Türkçe öğretim merkezinde görev alan öğretim elemanlarının görüşlerine başvurmuşlardır. Karababa ve Üstünsoy Taşkın (2012)'in çalışmalarında da diğer iki çalışmada olduğu gibi öğreten görüşlerine başvurulduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları hakkında görüşlerin araştırıldığı çalışmaların çoğunluğu öğretici bağlamında ele alınmıştır. Ancak alana bakıldığında öğrenen perspektifinden bu konuyu ele alan araştırma yok denecek kadar azdır. Ders kitaplarının öğreten kadar öğrenen tarafından da kullanıldığı fikrinden hareketle bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders kitapları hakkındaki görüşleri araştırılmak istenmiştir. Bu istem doğrultusunda bu alanda sıklıkla ders kitabı olarak kullanılan "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe" (Yeşilyurt, 2019) kitapları hakkında öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan diğer araştırmaların aksine konuyu farklı bir açıdan ele alması sebebiyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın deseni

Araştırmanın deseni nitel desenlerden eylem araştırmasıdır. Eylem araştırmaları bir alanda var olan bir problemin çözüm veya iyileştirilmesinde kullanılan bir araştırma desendir. Ayrıca eylem araştırmasında belirli bir sürecin belirli bir ortamda uzun bir süre çalışması ve var olan sorunla ilgili veri toplama sürecini de içerisinde barındırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Eylem araştırmasının kullanıldığı bu çalışmada veriler içerik analizi ile elde edilmiştir.

Veri toplama araçları

Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Veriler dört sorudan oluşan görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşmede yer alan sorular sondalar ile desteklenmiştir. Hazırlanan görüşme sorularının güvenilirliğini sağlayabilmek için alanda uzman üç araştırmacıdan görüş alınmıştır. Araştırmacıların görüşleri doğrultusunda sorular düzenlenmiş ve çalışma grubundan veriler toplanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmacılar tarafından görüşme formunda yer alan sorular katılımcılara yöneltilmiş, verilen cevaplar hem ses kayıt cihazıyla hem de not etmek suretiyle kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazıyla kaydedilen veriler yazıya dökülerek deşifre edilmiş, alınan notlarla karşılaştırılmış, sonraki süreçte katılımcılara sunularak onların onayları alındıktan sonra verilerin analizine geçilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik

Araştırmanın iç geçerliliğinin artırılması için alan yazın taraması yapılmış, özellikle bu çalışmanın gerekliliği araştırmanın giriş kısmında açıklanmıştır. Araştırmanın dış geçerliliğini arttırmak içinse araştırmanın yöntem başlığı altında araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar, veri kaynağı, verilerin çözümlenip yorumlanma aşamaları ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla iki araştırmacı tarafından bulgular ayrı ayrı kodlanmış, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formülle karşılaştırılmış ve aralarındaki uyuma durumuna bakılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda iki araştırmacı arasındaki uyuma oranı %96 olarak belirlenmiş, buradan hareketle araştırma bulgularının güvenilir olduğuna kanaat getirilmiştir.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları hakkında öğrencilerin görüş, fikir ve önerilerini almaktır.

Araştırma süresince şu dört soruya cevap aranmıştır;

1. Kullandığınız ders kitabını içerik yönünden yeterli buluyor musunuz? Neden?
2. Kullandığınız ders kitaplarının fiziksel yönden yeterli buluyor musunuz? Neden?
3. Kullandığınız ders kitabının ve çalışma kitaplarının yazarı siz olsaydınız hangi değişiklikleri yapardınız?
4. Set içerisindeki yardımcı materyaller (ses cd) yeterli mi? Niçin?

Araştırmanın önemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim materyalleri hakkında daha önce yapılan araştırmalarda çoğunlukla alandaki uzmanlardan görüş alınıp çalışmalar bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan materyaller hakkında öğrenci fikir ve görüşlerini ön plana çıkaracak çalışma sayısı yok denecek kadar azdır. Bu sebeple araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin güneyinde bir Türkçe öğretim merkezinde eğitimini tamamlamış (A1, A2, B1, B2 ve C1 hepsi) 10 kız 10 erkek olmak üzere 20 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler öğrenim süreçleri boyunca A1 seviyesinden C1 seviyesine kadar

“İstanbul Türkçe Öğrenim Seti” ni kullanmışlardır. Çalışma grubundaki öğrenciler “Ö” şeklinde kodlanmış ve numaralar verilmiştir. Çalışma grubunun demografik özellikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Öğrenciler	Eğitim Durumu	Uyruk
Ö1	Lisans	Uganda
Ö2	Lisans	Filistin
Ö3	Lisans	Türkmenistan
Ö4	Yüksek Lisans	Irak
Ö5	Lisans	Afganistan
Ö6	Lisans	Çad
Ö7	Lisans	İran
Ö8	Lisans	Komorlar
Ö9	Lisans	Komorlar
Ö10	Lisans	Moğolistan
Ö11	Lisans	Karadağ
Ö12	Yüksek Lisans	Tunus
Ö13	Lisans	Tunus
Ö14	Lisans	Türkmenistan
Ö15	Lisans	Irak
Ö16	Yüksek Lisans	Tunus
Ö17	Lisans	Irak
Ö18	Lisans	Arnavutluk
Ö19	Lisans	Madagaskar
Ö20	Yüksek Lisans	Mali

Araştırma süreci

Öğrencilere alan uzmanlarına danışılarak hazırlanan sorular sorulmuş ve bunlara verdikleri cevaplar ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ses kayıtları alınırken araştırmacı tarafından aynı zamanda verilen cevaplar yazılarak kodlanmıştır. Daha sonra kaydedilen ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Ses kayıtları ile araştırmacının tuttuğu notlar karşılaştırılarak verilerin sağlanması yapılmıştır. Sonra her soru ayrı şekilde değerlendirilmiş ve öğrencilerin verdiği genel cevaplar doğrultusunda başlıklar oluşturulmuştur. Bu başlıklara göre de veriler analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın verileri örneklendirilerek yorumlanmıştır.

Tablo 2. Kullanılan Öğrenim Setinin İçeriği ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Konular	f	%
Örnekler yeterli	4	20
Örnekler yeterli değil	6	30
Dil bilgisi yeterli	5	25
Dil bilgisi yeterli değil	11	55
Beceri etkinlikleri yeterli	5	25
Beceri etkinlikleri yeterli değil	4	20

Tablo 2'ye bakıldığında öğrenim setinin içeriği ile ilgili öğrencilerin örnekler, dil bilgisi ve beceri etkinlikleri olmak üzere üç ana konu üzerinde fikir belirttikleri görülmektedir. Öğrenim setindeki örneklerle ilgili 10 öğrenci görüş belirtmiştir. Bunların 6'sı örneklerin yeterli olmadığını, 4'ü yeterli olduğunu dile getirmiştir. Dil bilgisi konuları ile ilgili 16 öğrenci görüş belirtmiştir. Bu öğrencilerden 5'i öğrenim setindeki dil bilgisi konularının yeterli olduğunu, 11'i ise yeterli olmadığını belirtmiştir. Öğrenim setindeki dil bilgisi konuları ile ilgili 4 öğrenci de görüş belirtmemiştir. Öğrenim setinde yer alan beceri etkinlikleri (Okuma, yazma, dinleme ve konuşma) ile ilgili 9 öğrenci görüş belirtmiştir. Bu öğrencilerden 4'ü beceri etkinliklerinin yeterli olmadığını 5'i ise yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda da 11 öğrenci hiçbir görüş belirtmemiştir. Bu bulgular ile ilgili örnekler şu şekildedir:

Örnekler yeterli

Ö9: “Bol bol örnekler ve ödev veriliyor.”

Ö7: “Çok fazla örnekler veriyor fazla bir şeyler geliyor.”

Örnekler yeterli değil

Ö8: “ Örnekleri çok az verildi.”

Ö6: “Mesela bir dil bilgisi okuyorsun sonra dört beş örnekler var. Bu örnekler az.”

Dil bilgisi yeterli

Ö9: “Dil bilgisinde kurallar nerede ve nasıl kullanılıyor anlatıyor.”

Ö6: “Bence dil bilgisi çok güzel ve yani çok şeyler öğrendik a1 den buraya kadar ve bütün gramerler öğrendik.”

Dil bilgisi yeterli değil

Ö4: “Mesela bir gramer bu şekilde konulmuş başka şekli de var hocalar bize öğrettiler.”

Ö18: “Bazen gramer çok yetersizdi. Mesela ben okuyodum anlamıyodum. Bazen hocalar daha fazla veriyodu bu yüzden anlıyodum. Mesela fazla notlar veriyodu tahtada ahyodum öyle anlıyodum.”

Beceri etkinlikleri yeterli

Ö5: “Bence mükemmel bir kitap. Sıkıntı böyle bir şey var. Okuma var, dinleme var dil bilgisi var. Yani bence her konu hakkında ayrı ayrı kitaplar yazacaksa daha iyi olur.”

Ö15: “ama okuma çok iyiydi bence okuma metinleri çok iyiydi yani a1 den c1 e kadar ben fark ettim okuma pay pay zorlaşıyor.”

Beceri etkinlikleri yeterli değil

Ö8: “Kitabın düzenlenme şekli biraz karışık. Okuma parçası çok azdır. Bazı konuşma ve yazmalarda bazıları çok saçma buluyorum. Son olarak yazma hakkında biraz açıklamak olmalı.”

Ö2: “Konuşma yeterli değil. Bu yüzden iyi konuşmuyoruz.”

Tablo 3. Kullanılan Öğrenim Setinin Fiziksel Özellikleri ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Konular	f	%
<i>Görseller yeterli</i>	4	20
<i>Görseller yeterli değil.</i>	7	35
<i>Boyut uygun</i>	4	20
<i>Boyut uygun değil</i>	4	20
<i>Kâğıt kalitesi yeterli.</i>	4	20
<i>Kâğıt kalitesi yeterli değil</i>	3	15
<i>Diğer görüşler(sağlamlık/yazım kalitesi)</i>	8	40

Tablo 3’e bakıldığında öğrenim seti ile ilgili fiziksel bulgular incelendiğinde öğrenciler üç ana konu üzerinde görüş belirtmiştir. Bu konular: kitaplarda yer alan görseller, kitapların boyutları ve kitaplarda kullanılan kâğıdın kalitesi ile ilgilidir. Görsellerle ilgili 11 öğrenci görüş belirtmiştir. Bu öğrencilerden 4’ü öğrenim setindeki görsellerin yeterli olduğunu 7’si ise yeterli olmadığını dile getirmiştir. Görsellerle ilgili 9 öğrenci görüş belirtmemiştir. Boyutla ilgili görüş dile getiren öğrenci sayısı 8’dir. Bu öğrencilerden 4’ü öğrenim setinde yer alan kitapların boyutlarının yeterli, 4’ü de yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğrenim setinin boyutuyla ilgili 12 öğrenci görüş belirtmemiştir. Kâğıt kalitesi ile ilgili görüş bildiren öğrencilere gelindiğinde 7 öğrenci görüş bildirmiştir. Bu öğrencilerin 4’ü öğrenim setinde yer alan kitapların kâğıt kalitesinin yeterli olduğunu 3’ü ise yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Bu konuda 13 öğrenci görüş belirtmemiştir. Yukarıda sayılan üç konu dışında farklı konularda görüş belirten öğrenci sayısı ise 8’dir. Bu bulgular ile ilgili örnekler şu şekildedir:

Görseller yeterli

Ö11: “Evet yeterli kaliteli. Çok resimler fotoğraflar var anlatıyorlar.”

Ö20: “Evet yeterli bol bol fotoğraflar var. Bu yüzden her şey kolay anlıyorum...”

Görseller yeterli değil

Ö1: “Görsel bence biraz geliştirmesi lazım. Daha görsel lazım özellikle ilk seviye kitaplar mesela a1 veya a2 daha fazla görsel lazım.”

Ö2: “Bütün resimler İstanbul hakkında ama başka şehirler olmalı.”

Boyut uygun

Ö1: “Ama büyüklük kitap büyüklük ağır değil çok uygun. Çanta koymak için çok uygun taşımak çok uygun”

Ö11: “Taşımak için çok kolay oluyor.”

Boyut uygun değil.

Ö14: “C1 kitabı çok ağır.”

Ö17: “Sadece C1 kitabında çok büyük çok ağır.”

Kâğıt kalitesi yeterli

Ö17: “...resimler belli ve sayfalar çok kaliteli iyi...”

Ö6: “Kitap kâğıt kaliteli”

Kâğıt kalitesi yeterli değil

Ö11: “Bazen yazıyoruz renk başka kağıda gidiyor.”

Ö2: “Kitapta yazarken yazdıklarımız iyi görünmüyor.”

Diğer görüşler (Sağlamlık/Yazım Kalitesi)

Ö7: “İlk A1 kitapları çabuk açıldı. A1 dağıldı.”

Ö3: “Mesela Eğer tükenmez kalemle yazıyoruz sorun oluyor.”

Ö4: “Üzerine yazabilmek için her kalemle yazmazsın.”

Tablo 4. Öğrencilerin Kullanılan Öğrenim Setindeki Kitaplar Üzerinde Yapmak İstedikleri Değişiklikler ile İlgili Görüşler

Konular	f	%
Dil bilgisi ile ilgili görüşler	10	50
Beceri etkinlikleri ile ilgili görüşler	8	40
Kitapların fiziksel özellikleri ile ilgili görüşler	5	25

Tablo 4’e bakıldığında öğrencilerin öğrenim setindeki kitaplarda yapmak istedikleri değişikliklerle ilgili bulgularda üç konu göze çarpmaktadır. Bu konular: beceri etkinlikleri, dil bilgisi ve kitapların fiziksel özellikleri ile ilgilidir. Dil bilgisi ile ilgili 10 öğrenci görüş belirtmiş, 10 öğrenci görüş

belirtmemiştir. Beceri etkinlikleri ile ilgili 8 öğrenci görüş belirtirken 12 öğrenci görüş belirtmemiştir. Kitapların fiziksel özellikleri ilgili 5 öğrenci görüş belirtmiş, 15 öğrenci bu konuda fikir belirtmemiştir. Bu görüşler şu şekilde örneklendirilmiştir:

Dil bilgisi ile ilgili görüşler

Ö7: “Mesela gramerleri birkaç sayfa kitap sonunda yazsa bu çok güzel olur.”

Ö12: “Dediğim gibi dil bilgisi daha fazla açıklama yapardım yani.”

Beceri etkinlikleri ile ilgili görüşler

Ö1: “Başka şey var. Konuşma hakkında farklı konular ve biraz detay yazacaktım.”

Ö5: “Her konuda ayrı ayrı(kitap) yazardım.”

Kitapların fiziksel özellikleri ile ilgili görüşler

Ö6: “Çalışma kitabı renksiz güzel değil. Rengi değiştireceğim.”

Ö3: “Alıştırma kitabı renksiz. Onu renkli yaparsam daha güzel olur.”

Ö18: “Çalışma kitabında var cevaplar onları koymayacaktım. Herkes okuyor zaten hiç kimse kendisi yapmıyor oradan okuyor.”

Tablo 5. Öğrencilerin Öğrenim Setinde Bulunan Yardımcı Materyaller (Ses CD’si) ile İlgili Görüşleri

Konular	f	%
<i>Yardımcı Materyaller yeterli</i>	3	15
<i>Yardımcı Materyaller yeterli değil</i>	12	60
<i>Diğer (Video olmalı)</i>	12	60

Tablo 5’e bakıldığında öğrenim setinde yer alan yardımcı materyaller ile ilgili öğrenciler üç ana konu üzerinde görüş belirtmişlerdir. Görüş bildiren öğrencilerden 3’ü yardımcı materyallerin yeterli olduğunu, 12’si yeterli olmadığını belirtmiştir. Farklı konular ile ilgili görüş bildiren öğrenci sayısı da 12’dir. Bu görüşler şu şekilde örneklendirilebilir:

Yardımcı Materyaller yeterli

Ö10: “Evet yeter çünkü bi konuda bir ya da iki dinleme varsa yeter.”

Ö3: “Ses cdleri bence yeterli sesler de güzel yani tam sokakta konuşulan Türkçe gibi güzel yani.”

Ö1: “Sesler kaliteli iyi. Bazen de değil bence bunu bizim daha iyi öğrenmek için böyle yapıyor. Kalite değil ama bunu yapınca benim dinleme beceri biraz geliyor.”

Yardımcı Materyaller yeterli değil

Ö6: “Özellikle erkekler yani sesleri çok kötü mesela dinlerken hiç anlamıyorsun yani. Ve bayanlar yani çok hızlı konuşuyorlar.”

Ö5: “Bence ses kalitesi o kadar iyi değil çok hızlı konuşuyor. Bazen hocamla konuşuyordum bu konuşmalar Rap gibi öyle çok hızlı.”

Diğer (Video)

Ö11: “Cd yerine belki video isterdim.”

Ö10: “Video olsa daha yardımcı olur.”

Ö5: “Mesela videolar, Münazaralar, tartışmalar öyle şeyler yoktu. Şimdi o kadar iyi olmuyor.”

Sonuç ve öneriler

Araştırmanın bulgularından hareketle şu sonuçlara varılabilir:

Öğrenim setinin içeriği ile ilgili 6 öğrenci örneklerin yeterli olduğunu, 3 öğrenci ise yetersiz olduğunu belirtmiştir. Görüş belirten 9 öğrenciden 6’sının olumlu yönde görüş belirtmesi öğrenim setindeki örneklerin yeterli olduğu anlamına gelebilir. Bununla beraber, 11 öğrenci dil bilgisi konularının anlatımlarının yetersiz olduğunu, 5 öğrenci ise bu konuların anlatımlarının yeterli olduğunu belirtmiştir. Dil bilgisi konuları ile ilgili görüş belirten 16 öğrenciden 11’inin olumsuz görüş belirtmesi öğrenim setindeki dil bilgisi konularının gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymuş olabilir. Ayrıca beceri etkinlikleri ile ilgili 4 öğrenci beceri etkinliklerinin yetersiz olduğunu daha fazla etkinlik konması gerektiğini belirtirken 5 öğrenci ise bu etkinliklerin yeterli olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle beceri etkinliklerinin de geliştirilmesi gerektiği düşünülebilir.

Öğrenim setinin fiziksel özellikleri ile ilgili 11 öğrencinin 7’si görseller ile ilgili olumsuz görüş belirtirken 4 öğrenci olumlu görüş belirtmiştir. Görüş belirten 11 öğrenciden 7’sinin olumsuz görüş belirtmesi öğrenim setinde yer alan görseller üzerinde öğrenci görüşlerine paralel bir şekilde değişiklikler, düzenlemeler ve geliştirmeler yapılması gerektiğini düşündürebilir. Kılıç ve Yenen (2015)’in yaptığı “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri” adlı çalışmada öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu kitaplardaki görsellerin artırılması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmanın sonucuyla tarafımızca yapılan araştırmanın sonucunun birbirleriyle örtüştüğü düşünülebilir. Yine setle ilgili 8 öğrenciden 4’ü kitapların boyutu hakkında olumsuz görüş belirtirken 4 öğrenci olumlu görüş belirtmiştir. Buradan hareketle kitapların boyutuyla ilgili de düzenlemeler yapılması gerekebilir. Kâğıt kalitesi ile ilgili 7 öğrenciden 3’ü olumsuz görüş belirtirken 4 öğrenci olumlu görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden farklı olarak 4 öğrenci kitapların çabuk yırtıldığını, 4 öğrenci ise uygulama boyutunda bu kitapların üzerine her kalemle yazı yazılamadığını belirtmiştir. Bu sonuçla öğrenim setinde yer alan kitapların sayfa kalitesinin iyi olduğu ancak dayanıklılık konusunda yeterli olmadığı düşünülebilir. Ayrıca sayfaların kâğıt yapılarında değişiklik yapıp yazım açısından daha kullanışlı hâle getirilmesi düşünülebilir.

Öğrencilerin kullanılan öğrenim setindeki kitaplar üzerinde yapmak istedikleri değişiklikler ile ilgili 10 öğrenci dil bilgisi konuları ile ilgili değişiklikler yapacağını, 8 öğrenci öğrenim setinde yer alan dil becerileri ile ilgili değişiklikler yapacağını, 5 öğrenci de fiziksel olarak değişiklikler yapacağını belirtmiştir. Bu konuda görüş belirten öğrencilere bakıldığında öğrenim setinde yer alan dil bilgisi konularının gözden geçirilerek düzenlemeler yapılması gerektiği düşünülebilir. Buna ek olarak öğrenim setinde yer alan dil becerileri ile ilgili etkinlikler üzerinde de düzenlemeler yapılması gerekliliği düşünülebilir.

Öğrenim setinde bulunan yardımcı materyaller (ses materyalleri) ile ilgili görüşlere gelindiğinde 3 öğrenci yardımcı materyallerin yeterli olduğunu belirtirken 12 öğrenci bu materyallerin yetersiz olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Ayrıca diğer bulgular başlığı altında da 12 öğrenci öğrenim setine yardımcı materyal olarak sesli ve görüntülü materyallerin eklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan 12 öğrencinin öğrenim setindeki yardımcı materyal (Ses CD'si) ile ilgili olumsuz görüş belirtmesi bu materyallerin değiştirilerek yeniden ele alınması gerekliliğini akla getirebilir. Kılıç ve Yenen (2015) de yaptıkları çalışmada ses cd'lerinin interaktif bir hale getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Elde ettikleri bu sonucun yapılan bu çalışma ile aynı doğrultuda olduğu savunulabilir. Yine öğrencilerden 12'sinin yardımcı materyalleri sesli ve görüntülü olarak beraber ele alınması fikri değerlendirilerek bu türde materyallerin öğrenim setine eklenmesi gerekliliği göz önünde bulundurulabilir. Bu durum Gün, Akkaya ve Kara (2014) 'nın yaptığı "Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi" adlı çalışmadaki ses kayıtlarının videolarla desteklenmesi gerektiği sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırma sonuçları ile ilgili şu öneriler getirilebilir:

Daha kesin sonuçlara ulaşmak açısından aynı araştırma daha geniş bir çalışma grubu ile yapılabilir.

Aynı öğretim setinin kullanıldığı başka dil öğretim merkezlerinde aynı çalışma yapılarak sonuçlar bir de bu açıdan değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Arslan, A. ve Coşkun A. (2012). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Türkiye ve Dünyada Neler Oluyor?, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 1-19.
- Bayraktar, S. (2015). Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, s. 7-23.
- Coşkun, O. (2017). Ders araç ve gereçleri, materyal tasarımı, dil eğitiminde bilişim teknolojileri ve sosyal medya kullanımı. H. Develi vd. (Ed.). *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (s.237-324). Ankara: Kesit Yayınları.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, s.30-48.
- Gün, M., Akkaya, A. ve Kara, Ö. T. (2014). Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, (9)6, p. 1-16.
- Güzel, A. ve Barın E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Basın Yayın.
- Hirschfelder, A., Molin, P. F. & Wakim, Y. (1999). *American Indian stereotypes in the World of Children: A Reader and Bibliography* (2nd Edition). Maryland, NJ: The Scarecrow.

- İşcan, A. ve Yassıtış, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: yedi iklim Türkçe öğretim seti örneği (b1-b2 düzeyi), *Aydın Tömer Dil Dergisi*, (3)1, s. 47-66.
- Karababa, Z. C. ve Üstünsoy Taşkın, S. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi, *Dil Dergisi*, 157, s. 65-80 .
- Kılınç, H. H. ve Yenen, E. T. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3/4, s. 429-441.
- Miles, M.B. & Hubermann, M.A. (1994) *Qualitative analysis: An expand source book*. 2nd. Ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sarıçoban, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine genel bir bakış. A. Sarıçoban (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi Metodolojisi* içinde (s.2-11). Ankara: Anı yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yeşilyurt, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları. Ü. Şen (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*, içinde (s.167-190). Ankara: Pegem Akademi

Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen Türk dili derslerinin değerlendirilmesi: nitel bir araştırma

Ömer ÖZER¹

Yunus Emre ÇEKİCİ²

APA: Özer, Ö.; Çekici, Y. E. (2020). Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen Türk dili derslerinin değerlendirilmesi: nitel bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 92-110. DOI: 10.29000/rumelide.808251.

Öz

Bu çalışma, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesinin çeşitli bölümlerinde lisans öğrenimi gören ve ortak zorunlu Türk Dili dersini alan ya da daha önceden almış olan Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler ve bu dersi yürüten öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşmeleri ele almaktadır. Nitel araştırma tasarımına sahip olan bu çalışma öğretim görevlileri, Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri üzerinden uzaktan eğitim sisteminin işleyişini incelemektedir. Araştırma temelde ders içeriği, tutumlar, teknik yönler, dil becerilerinin gelişimi ve öğretim yöntemleri üzerinden sürecin farklı paydaşların görüşlerindeki benzer ve farklı başlıkları bulmayı amaçlamıştır. İlgili üniversitede 2019-2020 eğitim öğretim döneminde öğrenim gören 25 Türk, 5 yabancı uyruklu öğrenci ile bu dersi yürüten 4 öğretim görevlisi, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Katılımcılara amaç, başarı, dil becerilerinin gelişimi, içerik bağlamında uzaktan eğitim deneyimlerinin nasıl geçtiği sorulmuştur. Yapılan çözümlemeler sonucunda hem Türk hem de yabancı uyruklu öğrencilerin derslere devam ve çevrim içi etkin katılım konusunda motivasyon eksikliği yaşadıkları bulunmuştur. Öğrenciler alanlarına özgü aldıkları bölüm dersleriyle kıyasladıkları zaman Türk dili dersine çalışma anlamında öncelik vermediklerini ve çoğunlukla ilgisiz davrandıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın yerleşke dışından derslere katılabilmeleri ve zaman yönetimi açısından uzaktan eğitim sistemini fiziksel dersliklerde aldıkları derslere yeğlediklerini söylemişlerdir. Öte yandan öğretim niteliği açısından ise örgün eğitimi uzaktan eğitime tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrenciler, hazırbulunuşluklarının bu dersi almak için yeterli olmadığını ifade ederken öğretim elemanları uzaktan eğitim sisteminin öğrencilerin anlatma becerilerinin gelişimine olumlu etki etmediğini vurgulamıştır.

Anahtar kelimeler: Uzaktan öğretim, lisans öğrencileri, yabancı uyruklu öğrenciler, öğretim görevlileri, temel dil becerileri, Türkçe eğitimi

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü (Adana, Türkiye), ooz@atu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8502-3145 [Makale kayıt tarihi: 24.08.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808251]

² Öğr. Gör., Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Rektörlük Türk Dili Bölümü (Adana, Türkiye), ycecekici@atu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0247-3779

Evaluation of Turkish language courses in distance education: A qualitative research

Abstract

This article reports a small-scale study involving semi-structured interviews with students who were taking or had taken a compulsory Turkish language course on a distance-learning module at a state university in the south of Turkey. This qualitative research study was designed to investigate the implementation of the online learning system used in Turkish language courses by exploring it from the perspectives of instructors, domestic students, and international students. The study examined course content, attitude, technical problems, and pedagogical approaches as identified by the participants. Semi-structured interviews were conducted with 25 domestic students, five international students, and four instructors. The interview questions were broadly based around what the students had experienced throughout the course delivered by distance education and the extent to which the distance-education method had helped them to develop their macro language skills. The researchers also asked the participants' opinions about whether there was anything else that the university or their instructor could have done to teach the content more effectively. The students identified the challenges which they had experienced as a lack of motivation to attend the course and considering the course as inferior to their departmental courses. They also identified time management and ubiquitous learning as their main motivation for the distance-learning classes. The findings showed that the participants had contradictory views about the delivery of the course and even about the existence of such a course.

Keywords: Distance education, undergraduate students, international students, instructors, macro language skills, Turkish education

1. Giriş

Teknolojinin gelişmesi, yaşam koşullarını değiştirdiği gibi öğrenme araçlarının da farklılaşmasını beraberinde getirmiştir. Teknolojiyle değişen yaşam yeni gereksinimleri ortaya çıkarmış, bu süreçte de örgün eğitime alternatif olarak uzaktan öğretim kavramı doğmuştur. Aynı mekânda bulunmayan öğrenci, öğretmen ve eğitim materyallerinin iletişim teknolojileri aracılığıyla bir araya getirildiği bir eğitim öğretim etkinliği olan uzaktan eğitim (Kılınç, 2015, s. 10), günümüzde özellikle yükseköğretim kademesinde sıkça tercih edilmektedir. Dünyanın pek çok yerinde olduğu gibi Türk yükseköğretiminde de uzaktan eğitim, son yıllarda yaygınlık kazanmıştır (Bozkurt, 2017; Çakır vd., 2015; Yaman, 2015).

Uzaktan eğitimin yükseköğretimde yeğlenmesinin altında yatan çeşitli nedenler bulunmaktadır. Sınıfta farklı seviyelerdeki öğrencilerin öğrenme eksikliklerini kendi ilerleme hızlarında giderebilmelerine olanak sağlayabilecek olması, uzaktan eğitimin üniversitelerde tercih edilmesinin altında yatan başlıca neden olarak düşünülebilir (Gregory ve Lodge, 2015; Subic ve Maconachie, 2004). Buna ek olarak, zaman ve mekân sınırlılığını ortadan kaldırması (Croft, Dalton ve Grant, 2010; Subic ve Maconachie, 2004), sosyo-ekonomik statü farklarını gizlemesi (Nage-Sibande ve Morolong, 2018), öğrencilerin bireysel ilerlemelerinin takip edilebilmesi (Croft vd., 2010), mekân maliyetinin yanı sıra öğrenci giderlerini azaltması, ders takibine getirilen esneklik ve dersin görsel-işitsel öğelerle zenginleştirilmesi (Tulunay Ateş, 2014, s. 25) yükseköğretimde uzaktan eğitimin tercih edilmesinin nedenleri arasında sayılabilir. Bu gerekçelerle üniversitelerde, bazı bölümlerde bütün dersler uzaktan eğitim yoluyla verilmeye başlanmıştır (Akdemir, 2011). Bununla beraber bazı bölümlerde örgün

eğitimin içinde Türk Dili, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, yabancı dil gibi ortak zorunlu dersler, uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir (Bircan, Eleroğlu, Arslan ve Ersoy, 2018; Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016). Ortak zorunlu dersler arasında yer alan Türk Dili I ve Türk Dili II dersleri, son yıllarda birçok üniversitede uzaktan eğitim yoluyla yürütülmektedir (Gürer vd., 2016). Türk öğrencilerin yanı sıra, Türk yükseköğretimini tercih eden yabancı uyruklu öğrenciler de uzaktan eğitim yoluyla bu dersi almaktadır (Şahin ve Demirtaş, 2014).

Türk Dili dersi, Türkiye'deki üniversitelerde hem ön lisans hem de lisans programlarının birinci sınıfında iki yarıyıl şeklinde okutulan ortak ve zorunlu bir derstir. Türk Dili dersi 4/11/1981 tarihli ve 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 5/i. maddesine göre yükseköğretim kurumlarında zorunludur ve en az iki yarıyıl okutulmalıdır. YÖK'ün çerçeve programda, bu dersin amacı öğrencilere yazılı ve sözlü olarak Türkçeyi doğru ve güzel kullanabilme yeteneği kazandırmak ve öğrencilerin ana dili bilincini geliştirmek şeklinde ifade edilmiştir (Karataş, 2013, s. 1896). Alanyazınında ayrıca bu dersin temel amacının öğrencilerin anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerini geliştirmek olduğu vurgulanmaktadır (Cemiloğlu, 2004; Sarıtunç, 2016; Akkaya ve Sevindi, 2015). Buradan yola çıkarak, günümüzde birçok üniversitede uzaktan eğitim sistemiyle yürütülen Türk Dili dersinin bilgi değil; beceri temelli bir ders olduğunu söylemek olanaklıdır.

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1999), ana dili eğitiminin iki temel boyutu bulunduğunu; dinleme ve okuma becerilerinin anlamayı; konuşma ve yazma becerilerinin de anlatmayı kapsadığını belirtmektedir. Benzer bir biçimde Özdemir (1983) de ana dili derslerinin dört temel amacı olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre okuduğunu eksiksizce anlama; düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarılarını belirli bir amaç doğrultusunda yazıya dökebilme; konuşmaları dinleyerek iletileri anlama; düşünce, duygu, izlenim ve tasarılarını güzel, doğru ve etkili bir biçimde söze dönüştürme, ana dili eğitiminin temel amacıdır. Üniversitelerde okutulan Türk Dili dersleri de söz konusu hedefleri taşımaktadır. Bununla beraber uzaktan eğitim sistemiyle verilen Türk Dili derslerinin, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine ne ölçüde katkı sunduğu, önemli bir araştırma konusudur.

Alanyazını taramasında, uzaktan eğitim yürütülen Türk Dili derslerine yönelik bazı çalışmalara rastlanmıştır. Arslan (2018) çalışmasında, öğretim elemanlarının, uzaktan eğitimle yürütülen Türk Dili derslerinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmediğini; öğrencilerin de bu derslerin millî benlik oluşturmada yetersiz kaldığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Kırbaz (2017), üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimle yürütülen Türk Dili dersine karşı genelde olumsuz tutuma sahip olduğunu belirlemiştir. Kan ve Fidan (2016), uzaktan eğitimle yürütülen Türk Dili dersine yönelik, öğrencilerin derslerin arşivden tekrar izlenmesini olumlu buldukları, bununla beraber pratik ve iletişim eksikliğini bir sorun olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazını incelendiğinde uzaktan eğitim yoluyla yürütülen Türk Dili derslerinin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etki edip etmediğinin kısıtlı sayıdaki birkaç çalışma dışında (Arslan, 2018; Kan ve Fidan, 2016) araştırılmadığı görülmektedir. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin, Türk Dili dersinde yaşadıkları sorunları ele alan bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Türk Dili derslerinin temel amacının öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olduğu düşünüldüğünde, uzaktan eğitim sisteminin buna ne kadar elverişli bir araç olduğu hem öğretim elemanı hem de Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin bu konuya ilişkin görüşleri araştırmaya değer bir konu olarak gündeme gelmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada, öğretim elemanları ile Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin görüşlerini irdelleyerek uzaktan eğitim yoluyla yürütülen Türk Dili derslerinin temel dil becerilerinin gelişimi üzerinde ne tür bir etkisinin olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Problem durumu

Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında beyan ettikleri uluslararasılaşma çabalarının (Efe ve Ozer, 2015) bir yansıması olarak Türk yükseköğretiminde uluslararası öğrenci hareketliliğine ayrı bir önem verilmektedir (Kethüda, 2015). Üniversitelerin değişim geçirdikleri bir diğer alan ise daha fazla öğrenciyi kabul edebilmek (Croft vd., 2010; Subic ve Maconachie, 2004) ve değişen öğrenci profili ve yükseköğretim kurumları arası rekabete uyum sağlayabilmek adına tercih ettikleri (Akdemir, 2011) internet üzerinden verilen dersler olmuştur. Geçtiğimiz birkaç yıl içerisinde yükseköğretimde uygulama esasları açıkça tanımlanan uzaktan eğitim programlarının sayıları, giderek artmaktadır (YÖK, 2018). Uzaktan eğitim programlarında yaşanan bu artışın yanı sıra aynı zamanda yükseköğretimde hem Türk hem de yabancı uyruklu öğrencilerin sayılarında son yıllarda önemli bir artış yaşanmaktadır (Kethüda, 2015). Yabancı uyruklu öğrencilerin artış göstermesi Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında beyan ettikleri uluslararasılaşma çabaları ile de yakından ilişkilidir. Ancak nicelik ve nitelik her zaman doğrusal bir ilişki taşımamaktadır. Yükseköğretimdeki arz ve talep ilişkisi sonucunda gerçekleşen hızlı değişim, bu değişimin aksayan yönleri olup olmadığının incelenmesine ve varsa aksayan yönlerinin bulunup ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmaları zorunlu kılmaktadır. Alanyazınında Türk yükseköğretiminde uzaktan eğitimi niceliksel bir yaklaşımla ele alan birtakım çalışmalar bulunmakla beraber (Cabı ve Ersoy, 2017; Çakmak, 2013; Kethüda, 2015) bu çalışma, Türk yükseköğretiminde uzaktan eğitim uygulamalarını ortak zorunlu bir ders olan Türk Dili dersleri üzerinden nitel bir yaklaşımla ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Yükseköğretim kurumları arasında sadece ulusal alanda değil aynı zamanda uluslararası düzlemde rekabetin yoğun yaşandığı bu dönemde, ülkemizin ve kurumlarımızın stratejik planlamalarıyla örtüşecek, niteliği yüksek dersler önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, çalışmanın yürütüldüğü üniversiteden alınan örneklemden hareketle uzaktan eğitim uygulamalarını Türk Dili dersleri üzerinden hem öğretim elemanı hem de Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin bakış açılarıyla ayrıntılı bir şekilde incelemek bu araştırmanın öncelikli hedefidir. Alanyazını taraması sonucunda uzaktan eğitimle Türk Dili derslerini alan yabancı uyruklu öğrencilerin görüşlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmaması ve buna ek olarak sürecin etkin aktörleri olan dersi veren öğretim görevlilerinin de çalışmaya dâhil edilmiş olması bu araştırmayı özgün kılan yönlerdendir. Araştırmanın bir diğer özgün yanı da doğrudan temel dil becerilerinin gelişimine odaklanmasıdır. Bu çalışmayı alanyazınında rastlanılan çalışmalardan ayıran bir diğer özellik ise ön lisans programına kayıtlı öğrenciler yerine lisans programına kayıtlı birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar üniversite genelinde mevcut altı fakültenin tamamına ait öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmiş olmasıdır. Bu doğrultuda araştırmada yanıtı aranan temel soru şudur: Uzaktan eğitim yoluyla verilen Türk Dili 1 ve 2 dersleri; dersin paydaşlarına göre amaçlar, öğretim niteliği ve temel dil becerilerinin gelişimi açısından nasıl değerlendirilmektedir? Bu soruyu yanıtlayabilmek için uzaktan eğitim yoluyla verilen Türk Dili derslerine ilişkin Türk öğrencilerin, yabancı uyruklu öğrencilerin ve bu dersi yürüten öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

2. Yöntem

Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen Türk Dili derslerinin öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışma, olgubilim desenine sahip nitel bir araştırmadır. Esnek ve bütüncül bir yaklaşımı savunan nitel araştırma yaklaşımında bireylerin görüş, deneyim ve algılarının araştırma sürecine dâhil edilmesi oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İnsan doğasını ölçmenin kolay olmadığını savunan nitel araştırma yaklaşımında, zaman ve mekân farklılıklarının etkisinden dolayı araştırmada incelenen olguların ve sonuçların genellenebilirliğine mesafeli yaklaşılr (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Benzer bir biçimde, bu araştırmada da odadaki olguyu ayrıntılı bir şekilde incelemeyi amaçlarken, genelleme yapmaktan kaçınılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada, nitel araştırmalarda yaygın kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yüz yüze görüşme yöntemi, araştırma grubunun görüşlerinin ayrıntılı bir biçimde toplanmasına ve derinlemesine bir değerlendirmeye olanak sağladığı için (Yıldırım ve Şimşek, 2013) bu yöntemin araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir. Yüz yüze görüşme yöntemi, insanları anlamanın; onların gerçeklik algısına, gerçekliği yapılandırmasına vakıf olmanın yollarından biridir (Fraenkel vd., 2012). Bu bağlamda araştırmada, yüz yüze görüşme yöntemi, hem öğretim elemanı hem de öğrencilerin algı ve görüşlerini derinlemesine analiz etmeye olanak tanımaktadır.

2.1. Çalışma grubu

Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim gören lisans öğrencileri, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. İlgili üniversitede 2019-2020 eğitim öğretim döneminde öğrenim gören 25 Türk, 5 yabancı uyruklu öğrenci ile bu dersi yürüten 4 öğretim görevlisi, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem stratejilerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır ve katılımda gönüllülük esası temel alınmıştır. Araştırmaya sadece uzaktan eğitim ile Türk Dili dersini almakta olan ve daha önceden bu dersi almış olan öğrenciler gönüllülük esasına göre dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesinde maksimum çeşitliliği sağlayabilmek için öğrencilerin farklı fakülte ve bölümlerde okuyor olmasına ve mümkün olduğunca cinsiyet dağılımının eşit olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma grubunun demografik nitelikleri Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Lisans öğrencileri çalışma grubunun demografik özellikleri

Kod	Cinsiyet	Uyruk	Fakülte	Sınıf
YÖ1	Erkek	Suriye	İşletme	4
YÖ2	Erkek	Suriye	Siyasal Bilgiler	1
YÖ3	Erkek	Azerbaycan	Havacılık ve Uzay Bilimleri	1
YÖ4	Erkek	Suriye	Mühendislik	4
YÖ5	Erkek	Suriye	Mühendislik	4
TÖ1	Kadın	T.C.	İşletme	4
TÖ2	Erkek	T.C.	İşletme	3
TÖ3	Kadın	T.C.	İşletme	3
TÖ4	Erkek	T.C.	İşletme	2
TÖ5	Kadın	T.C.	İşletme	2
TÖ6	Kadın	T.C.	İşletme	1
TÖ7	Erkek	T.C.	İşletme	1
TÖ8	Kadın	T.C.	İnsan ve Toplum Bilimleri	4
TÖ9	Erkek	T.C.	İnsan ve Toplum Bilimleri	4
TÖ10	Kadın	T.C.	İnsan ve Toplum Bilimleri	3
TÖ11	Erkek	T.C.	İnsan ve Toplum Bilimleri	3

TÖ12	Kadın	T.C.	İnsan ve Toplum Bilimleri	2
TÖ13	Erkek	T.C.	İnsan ve Toplum Bilimleri	2
TÖ14	Kadın	T.C.	İnsan ve Toplum Bilimleri	1
TÖ15	Erkek	T.C.	İnsan ve Toplum Bilimleri	1
TÖ16	Erkek	T.C.	Siyasal Bilgiler	2
TÖ17	Erkek	T.C.	Siyasal Bilgiler	1
TÖ18	Erkek	T.C.	Mimarlık ve Tasarım	2
TÖ19	Kadın	T.C.	Mimarlık ve Tasarım	1
TÖ20	Erkek	T.C.	Havacılık ve Uzay Bilimleri	1
TÖ21	Kadın	T.C.	Mühendislik	4
TÖ22	Erkek	T.C.	Mühendislik	3
TÖ23	Erkek	T.C.	Mühendislik	2
TÖ24	Erkek	T.C.	Mühendislik	1
TÖ25	Erkek	T.C.	Mühendislik	1

Tablo 2. Öğretim elemanları çalışma grubunun demografik özellikleri

Kod	Cinsiyet	Görev Yılı	Mezun Olduğu/Devam Ettiği Doktora Programı
ÖE1	Kadın	12	Türk Dili ve Edebiyatı
ÖE2	Erkek	7	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
ÖE3	Erkek	18	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
ÖE4	Kadın	8	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Her ne kadar görüşmeler öncesinde eşit sayıda kadın ve erkek katılımcıya ulaşılmak hedeflense de, evrende daha çok erkek öğrenci yer alması ve görüşmelere katılımdaki gönüllülük esası gereğince uygulama esnasında homojen bir dağılım oluşmamıştır. Tablo 1 ve Tablo 2'ye bakıldığında, çalışmaya katılan öğrencilerin 10'nun kadın 20'sinin erkek olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarında ise katılımcıların cinsiyet olarak eşit bir dağılım gösterdikleri görülmektedir. Öğretim görevlilerinden oluşan katılımcılar incelendiği zaman o ana kadar en az bir yarıyıl uzaktan eğitim ile Türk Dili dersini verdikleri görülmüştür.

2.2. Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Verileri toplamak için araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu esnada, yarı yapılandırılmış görüşme sorularının dil ve anlatım açısından açık ve anlaşılır bir nitelik taşıması için Türkçe Eğitimi alanında görev yapan bir öğretim üyesinin uzman görüşüne başvurulmuş, ardından amaca hizmet edip etmediğini sınamak için araştırmaya katılmayan bir öğretim elemanı ve bir öğrenciyle pilot görüşme yapılmıştır. Böylece yarı yapılandırılmış araştırma sorularına son şekli verilmiştir. Sonrasında, araştırmanın yürütüleceği üniversiteden resmî yazılı izin alınmıştır. Öğretim elemanları ve öğrencilere yöneltilen sorular sözcük seçimleri ve hitap açılarından küçük farklılıklar gösterse de genel anlamda aşağıdaki gibidir.

- Uzaktan eğitim ile aldığınız Türk Dili dersleri, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerinizin gelişimine nasıl etki etmektedir? Neden?

- Uzaktan eğitim ile aldığınız Türk Dili derslerinde, temel dil becerilerinizi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirmek için neler yapılabilir?
- Uzaktan eğitim ile aldığınız derslerde aksayan yönler var mıydı? Eğer varsa açıklayınız.
- Uzaktan eğitim ile yürütülen Türk Dili derslerinin Yükseköğretim Kurulunun belirlediği çerçeve programında Türk Dili dersleri için belirtilen hedeflerle ne derece uyumunu düşünüyorsunuz?

Yukarıda yer alan sonuncu soru sadece öğretim elemanlarına yöneltilmiştir. Soruların soruluş sırası büyük oranda korunmakla beraber görüşmenin seyrine göre değişen sıralarda da sorulmuştur. Mevcut çalışmanın araştırmacılarından birinin yabancı dil öğretimi alanında görevli olması görüşmeler yürütülürken katılımcıların daha rahat ve tehdit hissetmeden yanıtlar vermeleri açısından yararlı olmuştur.

Yüz yüze görüşme esnasında veriler, katılımcıların onayları doğrultusunda ses kayıt cihazıyla toplanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, samimi cevap vermeye daha elverişli olduğu düşüncesiyle onların istekleriyle ofiste ya da üniversite kantininde toplanmıştır. Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler ise öğretim elemanlarının ofislerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler ortalama 6 dakika sürerken öğretim görevlileri ile yapılan görüşmeler ortalama 10 dakika sürmüştür. Yüz yüze görüşmeyi tercih etmeyen katılımcılar için görüş formları bırakılmış ve katılımcılar kendileri için uygun olan zamanlarda formları yazılı olarak doldurmuşlardır. Yarı yapılandırılmış görüş formu, yarı yapılandırılmış görüşmeler için hazırlanmış olan aynı sorulardan oluşmuştur.

Yüz yüze görüşme ya da görüş formu aracılığıyla toplanan veriler, öncelikle yazıya dökülmüş, ardından nitel içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verilerden kavramlara ulaşmak, bu kavramları mantıklı bir biçimde düzenlemek ve ilişkilendirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın konusuna ilişkin kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amacıyla gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda elde edilen nitel veriler önce kodlanmış, sonrasında temalar belirlenmiş, araştırmacıların görüş alışverişleri sonrasında kodlar ve temalar düzenlenmiş ve son olarak da Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerle, öğretim elemanlarının görüşleri ilişkilendirilmiş ve araştırmanın bulguları yorumlanmıştır. Özellikle kod ve temaların belirlenmesi aşamasında yabancı dil öğretimi alanında uzman bir akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Yine geçerliliği sağlamak adına katılımcıların görüşleri kimi yerlerde doğrudan alıntılar biçiminde aktarılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımında geçerliğin tesis edilmesinde yaygın kullanılan yöntemlerden ikisi olan uzman görüşlerine başvurmak ve katılımcılardan doğrudan alıntılar yapmak (Sutton ve Austion, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013) bu çalışmada da kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği açısından verilerin analizi iki araştırmacı tarafından bağımsız şekilde gerçekleştirilmiş ve kodlayıcıların görüşleri Miles ve Huberman'ın (1994) uzlaşma yüzdesi hesaplama formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının 383 görüş birliği ve 29 görüş ayrılığı üzerinden hesaplanarak %93 olduğu bulunmuştur. Ölçüm güvenilirliği formülüne göre kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesinin yüksekliği ölçüm güvenliğinin de yüksek olduğunun işaretidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada kodlayıcılar arasında bulunan uzlaşma yüzdesine dayanarak araştırmada yapılan kodlamanın güvenilir olduğu söylenebilir (Miles ve Huberman, 1994). Böylece uzaktan eğitim sistemiyle yürütülen Türk Dili derslerinin temel dil becerilerinin gelişimine nasıl etki ettiği, bütüncül bir biçimde analiz edilmiştir.

2.3. Araştırmanın etik izinleri

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

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 04.09.2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= E.11694

3. Bulgular

Görüşmelerden elde edilen bulgular “Türk Öğrencilerin Görüşleri”, “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Görüşleri” ve “Öğretim Elemanlarının Görüşleri” başlıkları altında toplanmış ve yorumlanarak sunulmuştur.

3.1. Türk öğrencilerin görüşleri

Türk öğrencilerin görüşleri “Dil Becerilerine Etki”, “Türk Dili Dersine İlişkin Sorunlar ve Beklentiler”, “Uzaktan Eğitime İlişkin Sorunlar ve Beklentiler” ve “Hedef Kitlenin Farklılığından Kaynaklanan Sorunlar ve Beklentiler” kategorileri altında şekillenmiştir. Yapılan analiz sonucunda 15 kod tespit edilmiştir. Ulaşılan kodlar Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Türk öğrencilerin uzaktan eğitimle yürütülen türk dili derslerine yönelik görüşleri

Temalar	Kodlar
<u>Dil becerilerine etki</u>	Dört temel dil becerisinin gelişimine olumlu etkinin olmaması Dört temel dil becerisinin gelişimine olumlu etki
<u>Türk Dili dersine ilişkin sorunlar ve beklentiler</u>	Dersin içeriğine yönelik değişiklik beklentisi (geçmiş yıllardaki içeriklerin bir tekrarı gibi algılanması) Dersin notlandırmasının kredili olmasına yönelik beklenti Dersin varlığına ilişkin olumlu tutum
<u>Uzaktan eğitime ilişkin sorunlar ve beklentiler</u>	Sisteme ilişkin yönlendirme ve bilgi eksikliği Dersin amaçlarıyla uzaktan eğitim sistemi arasındaki uyum/suzluk Sınıfta (yüz yüze) eğitim beklentisi Uzaktan eğitimin sınıf içi uygulama yapmaya elverişli olmaması Uzaktan eğitimin akran öğrenmeye elverişli olmaması Kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin kısırlığı – düz anlatımın

	hâkim olması
	Ders devam durumunun takibinin güçlüğü / derse devam eden öğrencilerin derste aktif olmaması
	Öğrenmeye elverişli bir çevrenin olmaması
	Teknik aksaklıklar
<u>Hedef kitlenin farklılığından kaynaklanan sorunlar ve beklentiler</u>	Yabancı uyruklu öğrencilerin derse hazırbulunuşluğunun (Türk öğrencilere kıyasla) yeterli olmaması

Öğrencilere, uzaktan eğitimle yürütülen Türk Dili dersinin dil becerilerine nasıl etki ettiği sorulmuştur. Öğrencilerin büyük bir kısmı bu derslerin temel dil becerilerine olumlu etkisinin olmadığını söylerken bir kısım öğrenci ise temel dil becerilerinin gelişimine katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin mezun olma durumundaki İşletme Fakültesi öğrencisi TÖ1'in görüşleri aşağıdaki gibidir:

Derse biz katılamadığımız için onun [konuşma becerim] üzerinde de pek etkisi olduğunu düşünmüyorum. Yazmada belki biraz etkisi olabilir çünkü takip etmek için not almamız gerekiyor. İlk başlarda henüz derse katılıp katılmama konusunda bilincimiz yoktu. Mecburen derse katılıyorduk ve takip etme gereği duyuyorduk. Türkçe dil bilgisi ve yazım bilgisi anlamında faydası olmamıştır bence.

Öğrencilere yöneltilen sorular neticesinde Türk Dili derslerine ilişkin tespit ettikleri sorunlar, beklentiler ve çözüm önerileri alınmıştır. Bu konuda katılımcılar dersin içeriğinin ortaokul ve lisede gördükleri konularla çok benzer olduğunu ve bu açıdan düşünüldüğünde dersin müfredatının güncellenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. İşletme Fakültesi öğrencilerinden TÖ1'in bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Türk Dili için bu derse ilişkin hedeflerin çok da sağlanamayacağını düşünüyorum. Çünkü biz bu dille doğuyoruz. Bu dilin içinde büyüyoruz ve üniversiteye gelene kadar da bütün eğitim yıllarımız boyunca da bu dersi almaya devam ediyoruz ve [üniversite giriş sınavında] sınavda da benim dönemimde özellikle en çok katsayısı olan derslerden bir tanesiydi, Türk Dili, Türkçe. Edebiyat da aynı şekilde. Bunu düşününce eğer biz üniversiteye gelene kadar [bilgi ve] becerilerimizi belli bir noktaya getiremediyseniz eğer bu eğitimlere rağmen bize sunulanlara rağmen üniversitede bir yıl içinde uzaktan eğitimle bunun [bu hedeflerin] sağlanabileceğine inanmıyorum ben.

Öğrencilerin önemli bir kısmı bu derslerin kredili olmasını istediği ve derslerden aldıkları notların ağırlıklı genel not ortalamalarına katkı yapmasını istedikleri görülmektedir. Öğrencilerin aynı zamanda Türk Dili derslerini sınıfta yüz yüze almaya yönelik bir beklentileri de bulunmaktadır. Mühendislik Fakültesi öğrencisi TÖ25'in bu konudaki görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Benden sonra gelecekler için bu derste bir değişiklik yapılacak olsa, bizim aldığımız dersin AKTS'si sıfırdı. Sadece "geçti" "kaldı", ortalamaya hiçbir etkisi yoktu. Bu derse bir kredi konulursa ve sınavlar bu kadar kolay olmazsa öğrenciler mecburen çalışırlar bu derslere. Çalışmaları gerekir ve krediyi düşünerek bir çaba içine girerler, ortalamamı bir nebze yükseltir mantığıyla. Bana kalırsa kredi konulmalı, AKTS'si artırılmalı. Uzaktan eğitimden ziyade biraz daha böyle birebir eğitim daha mantıklı olurdu. (TÖ25)

Uzaktan eğitim uygulamasına yönelik görüşmelerden ortaya çıkan bir diğer başlık ise öğrencilere göre uzaktan eğitimin uygulamaya ve akran öğrenmeye yeterince olanak sağlamamasıydı. İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi öğrencilerinden TÖ10'un bu konudaki düşüncesine aşağıda yer verilmiştir.

Öncelikle uzaktan eğitim olduğu için bizim herkesle konuşma imkânımız yok. Direk hocanın konuşması bizim de yazarak devam etmemiz gereken bir şey. O yüzden konuşma açısından bire bir eğitim[deki katkıyı] sağlamayacaktır bu. Eğer sistemde bizim ortalamamızı etkileyecekse, gerçekten

amaçlara [dersin amaçlarına] ulaşmak isteniyorsa o zaman bire bir yüz yüze olabilir. Eğer gerçekten amaçlara ulaşmak isteniyorsa uzaktan eğitim eksik bir sistem. (TÖ10)

Bütün fakülteden katılımcılar arasında yaygın olan ayrı bir kaygı kaynağı ise derse devam durumunun ve de derse etkin katılımın uzaktan eğitim sistemi üzerinden takip edilemiyor olmasıdır. TÖ13 bu konudaki görüşünü “Genelde derse katılan sayısı dört ya da beş oluyordu. İlk haftalarda derse katılım son derece yüksekti çünkü sınıf için yeni bir dersti. Ama dersler devam ettikçe derse katılım oranı gittikçe düştü. Hatta son haftalarda baktığımda bazen bir bazen hiç kimse olmuyordu.” sözleriyle ifade etmiştir.

Görüşmelerden elde edilen uzaktan eğitim sistemine ilişkin öne çıkan diğer başlıklar ise teknik aksaklıklar, dersin amaçlarıyla uzaktan eğitim sistemi arasındaki uyum/suzluk ve sisteme ilişkin yönlendirme ve bilgi eksikliğidir. Siyasal Bilgiler Fakültesi’nden TÖ17 bu konuyu “Teknik aksaklık her hafta oldu. Geçen hafta hoca tam ders anlatırken bir anda ders koptu. [Bağlantının gelmesini] yirmi dakika bekledik. Donma oluyor. Ses daha beter, sesi söylemiyorum zaten. Hocayı zor anlıyoruz. Hocanın tarafında belki sıkıntı yoktur, belki tamamen sistemin kendisinde sorun vardır.” sözleriyle ifade etmiştir. İşletme Fakültesi öğrencisi TÖ7 ise yaşadığı sorunları internet bağlantısı temelinde ifade etmiştir:

Teknik anlamda sorun yaşadık. Mesela bu ders bize uzaktan eğitimle olduğu için internet üzerinden almamız gerekiyordu. İnternetim yoktu. Yurdun interneti yeterli olmuyordu buna girmeme. Ayrıca bilgisayardan girmek zorundayım. Telefondan da giremiyorum. Yurdun interneti yavaş, giremiyorum. Kendi internetim de olmuyor çoğu zaman. Yavaş olunca görüntü donuyor, ses de bozukluk oluyor. O zaman da hiçbir anlamı kalmıyor dersin. Bir şey anlaşılmıyor. (TÖ7)

Bir grup Türk öğrenci yabancı uyruklu arkadaşlarının derse ilişkin kendilerine kıyasla daha düşük hazırbulunuşluk düzeyinde olmalarının onların öğrenmeleri ve güdülenmeleri açısından bir haksızlığa ve de olası bir öğrenme engeline yol açabileceğini düşünmektedirler. Bu konuya ilişkin öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ama yabancı bir öğrenci şimdi Türkçeyi fazla bilmeyen ya da yarım yamalak bilen bir öğrenci gelip de [bu dersi] alırsa yani biz lisenin başından beri hatta ilkokulun başından beri aldığımız dersler. Kendi tarihimizi kendi dilimizi öğreniyoruz. Adam [o öğrenci] için hem önemli değil hem de öğrenemez iki dönemde bence. (TÖ24)

Bana kalırsa edebiyat derslerinde sanat tarzında işlenebilir. [Türk] sanat tarihi gibi daha evrensel. Kültürle, bilgiyle doldurulabilecek bir şeyler olmalı. Sonuçta üniversiteler yabancı öğrenci de alan bir kurum. Yurt dışından gelen bir öğrencinin benim on beş yılda öğrendiğim bir bilgiyi bir dönemde iki dönemde öğrenmesi pek mümkün değil. Yarım yamalak öğrenecek. (TÖ25)

3.2. Yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri

Yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri “Dil Becerilerine Etki”, “Türk Dili Dersine İlişkin Sorunlar ve Beklentiler”, “Uzaktan Eğitime İlişkin Sorunlar ve Beklentiler” ve “Hedef Kitlenin Farklılığından Kaynaklanan Sorunlar ve Beklentiler” kategorisi altında analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda 16 kod tespit edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin görüşlerine ilişkin kategori ve kodlar, Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4. Yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan öğretimle yürütülen türk dili derslerine yönelik görüşleri

Temalar	Kodlar
<u>Dil becerilerine etki</u>	Dinleme, okuma ve konuşmaya kısmen olumlu etki Yazmaya olumlu etkinin olmaması
<u>Türk Dili dersine ilişkin sorunlar ve beklentiler</u>	Dersin varlığına ilişkin olumlu tutum Dersin varlığının sorgulanması Dersin içeriği ve işleniş tarzında değişiklik beklentisi Daha fazla uygulama yapma ihtiyacı Devam zorunluluğu olması beklentisi
<u>Uzaktan eğitime ilişkin sorunlar ve beklentiler</u>	Uzaktan eğitimin uygulama yapmaya elverişli olmaması Uzaktan eğitimin akran öğrenmeye elverişli olmaması Uzaktan eğitimden kaynaklı ilgi ve motivasyon kaybı Sınıfta (yüz yüze) eğitim beklentisi Uzaktan eğitimin çalışanlara sağladığı zaman esnekliği
<u>Hedef kitlenin farklılığından kaynaklanan sorunlar ve beklentiler</u>	Yabancı uyruklu öğrencilerin derse hazırbulunuşluğunun (Türk öğrencilere kıyasla) yeterli olmaması Türk Dili dersindeki başarısızlığın öğrencinin genel öğrenme motivasyonunu düşürme ihtimali Düşüncelerini açıklamak için yabancı uyruklu öğrencinin beden dilini kullanma ihtiyacı Yabancı uyruklu öğrencilere TÖMER tarzı seviyelendirilmiş dil eğitimi verilmesi

Yabancı uyruklu öğrencilere, uzaktan eğitimle yürütülen Türk Dili dersinin dil becerilerine nasıl etki ettiği sorulmuştur. Öğrencilerden bir kısmı bu derslerin dinleme, okuma ve konuşma becerilerine olumlu etki ettiğini söylerken bir kısmı olumlu etki etmediğini vurgulamıştır. Ayrıca öğrenciler bu dersin yazma becerisine olumlu etki etmediğini belirtmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilere, Türk Dili dersine yönelik görüşleri, bu derste yaşadıkları sorunlar ve bu derse yönelik beklentileri sorulmuştur. Bu kategori altında dersin varlığına ilişkin olumlu tutum ve dersin varlığını sorgulama olarak kodlanan iki karşıt görüş tespit edilmiştir. YÖ2, Türkiye’de çalışacağını, bu nedenle Türk Dili dersinin kendisi için yararlı olacağını ve dersin varlığını olumlu bulduğunu ifade etmiştir: “Dört yıl sonra buradan bir diplomam olacak ve burada [Türkiye’de] çalışacağım. O nedenle Türkçeyi öğrenmek zorundayım. Onun için bu [ders] benim için yararlı ve oldukça iyi”. YÖ5 ise bu derste kendi bölümüyle ilgisi olmayan birçok bilginin bulunduğunu, bu nedenle bu dersin faydasız olduğunu ifade etmekte ve dersin varlığına ihtiyaç duymadığını düşünmektedir. “Türk Dilini bilmediğim için sistemi kapatıyorum. Bu nedenle faydalı olmadı. Türk Dili ve edebiyatı okusam faydalı olur ama benim için derste birçok gereksiz bilgi vardı”.

Türk Dili dersine yönelik yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan görüşmede dersin içeriğinde yer alan dil bilgisi konularının ve derste kullanılan söz varlığının oldukça zor olduğu yönünde görüş belirlenmiştir.

Bu zorluğun aşılabilmesi için dersin yabancı uyruklu öğrenciler gözetilerek işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. YÖ1, dersin içeriği ve işleniş tarzının değiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir:

[Bu ders yabancı uyruklu öğrenciler için] olsun [olmalı] ama böyle olmasın. Bu ders üzerinde etkisi edebiyat ile ilgili, müzik ile ilgili gitsin. Bu ders o yolda da gitsin. Sadece Türkçe falan bu dil ne zaman başladı falan [olmasın]. Öğrenci araştırсын mesela. Ders verdiğimiz[de] mesela çocuk okuyor, okula geliyor, ezberliyor. Bir şey aklında da kalmıyor. Türkçe geliyor, edebiyat geliyor, [Öğrenci desin] onu [o konuyu] bir araştırayım, ödev gibi. Mezun olduktan sonra hatırlayacaksın bu ödevde ne yaptım. (YÖ1)

Yabancı uyruklu öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmede uzaktan eğitime ilişkin sorunlar ve beklentiler de belirlenmiştir. Öğrenciler uzaktan eğitimin uygulama yapmaya elverişli olmadığını, ayrıca ilgi ve motivasyonu düşürdüğünü ifade etmektedir. YÖ1, uzaktan eğitimin akran öğrenmeye ve sosyalleşmeye elverişli olmadığını belirtmekte, bu nedenle sınıfta yüz yüze dersin daha yararlı olacağını ifade etmektedir:

Bu dersi tekrar alacak olsam bu dersin yüz yüze verilmesini isterdim. Yüz yüze olduğu için [yüz yüze olduğu zaman] karşında bir hoca da olduğu için bir şey de sorabilirsin. Bir arkadaşına falan sorabilirsin. Ama evde olduğu için [zaman] yalnız yalnızlık hissedebilirsin. Tek başına kalabilirsin. Bana öyle geliyor [yüz yüze eğitimde] bir şey sorabilirsin, bir şey yazabilirsin, bir şey ifade edebilirsin. (YÖ1)

Görüşmede yabancı uyruklu öğrencilerin bu dersin sınıfta verilmesi yönündeki beklentisi ön plana çıkmakla beraber YÖ1, hem çalışan hem okuyan öğrenciler için uzaktan eğitimin zaman esnekliği sunduğunu belirtmektedir.

Araştırmada ön plana çıkan görüşlerden biri de dersin içeriğinin ve işleniş tarzının Türk öğrencilere göre tasarlanmış olması ancak yabancı uyruklu öğrencilerin farklı nitelikler taşımasıyla ilgilidir. Bu görüşler “Hedef Kitlenin Farklılığından Kaynaklanan Sorunlar ve Beklentiler” başlı altında çözümlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin derse hazırbulunuşluğunun (Türk öğrencilere kıyasla) yeterli olmaması, tespit edilen başlıklardan biridir. YÖ2, İngilizce anlatılan diğer derslerde oldukça başarılı olduğunu ancak Türk Dili dersinde başarılı olamadığını belirtmektedir. Bu başarısızlık, Türk öğrencilerle yabancı uyruklu öğrenciler arasında haksız bir rekabete yol açmaktadır:

Aslında bu üniversitede iki arkadaşım var. Biri mezun oldu diğer ise hâlâ burada. Onların dil seviyesi oldukça iyi. Onlarla konuştum ve o bana dedi ki aynı şey onun da başından geçmiş. Üniversiteye geldiğinde hiç Türkçesi yokmuş. Bu [dersin] materyallerini sonraya bırakmış. Sanıyorum üçüncü yıla ya da dördüncü yıla bırakmış. Yıllar içinde Türkçesi geliştiği için aradaki farkı kapatmış. Uluslararası öğrenciler için [Türk dilini öğrenmek] oldukça zor. Sen bir Türk’sün ve kendini Çin’e gittiğini düşün ve durumumu anlarsın. Eğer dili öğrensen, o zaman [dersi] geçmek zor değil. Ama işte asıl sorun bu. (YÖ2)

YÖ5 ise dersi alan Türk ve yabancı öğrencilerin nasıl farklı önceki öğrenmelerle (prior learning) bu dersi aldıklarını aşağıdaki gibi açıklamıştır: “TÖMER’de sadece dil öğreniyorsun. Ama Türk Dili dersinde bilgi ve gramer var. Edebiyat dersi gibi. Türkler için kolay olabilir ama bizim için çok zor. Dersleri hiç dinlemedim. Sınav için verilen sorulara çalıştım ve geçtim.”

Görüşmede yabancı uyruklu öğrencilerin Türk Dili dersinde başarısız olmalarının genel öğrenme motivasyonlarını düşürdüğü sonucu da çıkmıştır. Bununla beraber Yabancı uyruklu öğrencilerin düşüncelerini açıklamak için beden dilini kullanma ihtiyacı fakat uzaktan eğitimin buna elverişli olmaması, tespit edilen sorunlardan biridir. YÖ5, söz konusu sorunların aşılabilmesi için Türk dili dersi yerine TÖMER tarzı seviyelendirilmiş dil eğitimini “Yabancı öğrenciler için TÖMER’deki gibi A1,

A2, B1 dersleri olmalı. Konuşma, okuma, yazma, dinleme dersleri olmalı. Böyle daha faydalı olur” sözleriyle önermektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitimin çeşitli aksaklıklar taşıdığı, dersin bu haliyle yabancı uyruklu öğrenciler için çok faydalı olmadığı, bu durumun Türk öğrencilerle yabancı uyruklu öğrenciler arasında haksız bir rekabete yol açtığı, Türk Dili dersindeki başarısızlığın yabancı uyruklu öğrencilerin genel öğrenme motivasyonunu düşürdüğü, bu nedenle hem ders içeriği hazırlanırken hem de ders işlenirken yabancı uyruklu öğrencilerin gözetilmesi gerektiği yorumu yapılabilir.

3.3. Öğretim elemanlarının görüşleri

Öğretim elemanlarının görüşleri “Dil Becerilerine Etki”, “Türk Dili Dersine İlişkin Sorunlar ve Beklentiler” ve “Uzaktan Eğitime İlişkin Sorunlar ve Beklentiler” kategorileri altında çözümlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda 12 kod tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin kategori ve kodlar, Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimle yürütülen türk dili derslerine yönelik görüşleri

Temalar	Kodlar
<u>Dil becerilerine etki</u>	Okuma ve dinlemeye kısmen olumlu etki Konuşma ve yazmaya olumlu etkinin olmaması
<u>Türk Dili dersine ilişkin sorunlar ve beklentiler</u>	Müfredat değişikliği beklentisi Dersin amaçlarıyla uzaktan eğitim sistemi arasındaki uyum/suzluk Ders saatlerinin düzenlenmesi beklentisi Derse devamın (canlı katılımın) az olması
<u>Uzaktan eğitime ilişkin sorunlar ve beklentiler</u>	Derse devam eden öğrencilerin derste aktif olmaması Uzaktan eğitimde etkileşim olanağının sınırlı olması Uzaktan eğitimden kaynaklı ilgi ve motivasyon kaybı Uzaktan eğitimin sınıf içi uygulama yapmaya elverişli olmaması Teknik aksaklıklar Sınıfta (yüz yüze) ders beklentisi

Öğretim elemanlarına, uzaktan eğitimle yürütülen Türk Dili dersinin dil becerilerine nasıl etki ettiği sorulmuştur. Öğretim elemanları derse katılan öğrencilerin kendilerini dinlediğini, bu nedenle öğrencilerin dinleme becerilerinin kısmen gelişebileceğini vurgulamıştır. Öğretim elemanları uzaktan eğitim sisteminde yer alan sunuları okuyarak öğrencilerin okuma becerisinin de istenen düzeyde olmasa da gelişebileceğini ifade etmiştir. Bunla beraber uzaktan eğitimle yürütülen Türk Dili dersinin öğrencilerin yazma becerisine olumlu etki etmediğini belirtmişlerdir. ÖE3 bu derse teorik bilginin aktarıldığını ancak uygulama yapılamadığını, bu nedenle öğrencilerin yazma becerisinin gelişmediğini ifade etmektedir:

Derslerde etkileşim sağlanamıyor. Bu nedenle öğrencilere yazma etkinlikleri de yaptırıyoruz. Öğrenciler sadece sistemdeki sohbet bölümüne yazabiliyor. Burada da yazım ve noktalama

kurallarına dikkat etmiyorlar. Ayrıca bir kompozisyon da yazdıramıyoruz. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin nasıl yazılacağını, yazım ve noktalama kurallarını, metin türlerini anlatıyoruz ama uygulama yaptıramıyoruz. Bu nedenle derste sadece yazmaya ilişkin bilgi aktarabiliyoruz, uygulama aşamasına geçemiyoruz. Bu da öğrencilerin yazma becerisini geliştirmiyor. (ÖE3)

Öğretim elemanları, Türk Dili dersinin yazma becerisi gibi konuşma becerisine de olumlu etki etmediğini ifade etmektedir. ÖE2, özellikle uzaktan eğitim sisteminin konuşma becerisini geliştirmeye elverişli olmadığını belirtmektedir:

Uzaktan eğitim sisteminin konuşma becerisine olumsuz bir etki oluşturduğunu söyleyebilirim. Çünkü öğrencilerin özellikle kamera veya mikrofonla bize ulaşamadıkları ders sistemlerinde, bu tarz programlarda konuşma becerilerini hiç kullanmadıklarını varsayarsak ya da konuşma becerilerini bize yazı yoluyla aktarmaya çalıştıklarını varsayarsak konuşma becerisini olumsuz etkilediğini söyleyebilirim. (ÖE2)

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde Türk Dili dersine yönelik sorunlar ve beklentiler de belirlenmiştir. Öğretim elemanları, müfredatın günümüz koşulları ve öğrenci gereksinimlerine göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini dile getirmektedir. ÖE1, mevcut müfredatın öğrencilerin ilgisini çekmediğini, daha önceki eğitimin bir tekrarı olduğunu ifade etmektedir. “Konular belki ilginç gelmiyor öğrencilere. Müfredata uygun konular seçiyoruz ama lisede, ortaokulda gördükleri dersler olduğu için ilginç gelmiyor onlara. Daha güncel, kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri, daha ilgilerini çekecek konular seçilirse belki öğrencilerle daha interaktif dersler yapılabilir”.

Yapılan görüşme sonucunda dersin hedefleri ile uzaktan eğitim sistemi arasındaki uyum bakımından ise iki farklı görüş ortaya çıkmıştır. ÖE1 ve ÖE2, uzaktan eğitim sistemiyle yürütülen Türk Dili dersinin hedeflerine ulaştığını ifade ederken, ÖE3 ve ÖE4 ise bu hedeflere ulaşılmadığını ifade etmektedir. Örneğin ÖE2 “Hedefler bakımından örtüştüğünü düşünüyorum. Çünkü genel geçer ifadeler var.” derken ÖE3 ise uzaktan eğitimle yürütülen Türk Dili dersinin dil becerilerini geliştiremediğini ifade etmektedir: “Uzaktan eğitimle yürütülen Türk Dili dersi, öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmiyor. Öğrenci dili doğru ve güzel kullanma yeterliliği kazanamıyor. Bu bakımdan YÖK’ün belirlediği Çerçeve Program’daki hedeflerle uzaktan eğitim yoluyla yürütülen Türk Dili derslerinin uyuşmadığını düşünüyorum”. ÖE4 de dil becerilerini geliştirme hedefinin gerçekleşmediğini ifade etmektedir: “Bence [dersin amaçlarıyla uzaktan eğitim sistemi] örtüşmüyor, çünkü dili geliştirme ve kullanma konusunda öğrencilere yeterince hizmet etmiyor. Bu sebeple örtüşmüyor”. Bunların yanı sıra, ders saatlerinin, öğrencilerin aktif katılacağı bir şekilde düzenlenmesi gerektiği de ifade edilmiştir.

“Uzaktan Eğitime İlişkin Sorunlar ve Beklentiler” başlığı altında yedi kod belirlenmiştir. Öğretim elemanları, uzaktan eğitim sisteminde derse canlı katılımın çok az olduğunu, derse katılan öğrencilerin de aktif olmadığını belirtmektedir. Bununla beraber uzaktan eğitimde etkileşim olanağının sınırlı olması ve öğrencilerin motivasyonunun düşük olması da ifade edilen sorunlar arasında yer almaktadır. ÖE3 sınırlı etkileşimin hem öğretim elemanlarında hem de öğrencilerde motivasyonu düşürdüğünü belirtmektedir: “Etkileşimden yoksun [uzaktan] öğretim, hoca ve öğrencide motivasyonu düşürüyor. Bu da öğrencinin başarısını düşüyor”. Uzaktan eğitimin uygulama yapmaya elverişli olmaması, tespit edilen kodlardan bir diğeridir. ÖE3, uzaktan eğitimin uygulama yapma bakımından çeşitli kısıtlar taşıdığını, bunun da özellikle konuşma becerisinin gelişimini engellediğini ifade etmektedir: “Konuşma becerisi sınıf içinde yüz yüze etkinliklerle geliştirilebilecek bir beceridir. Uzaktan eğitim sistemi buna olanak tanımıyor. Uzaktan eğitim sistemiyle öğrencilere konuşma konuları veremiyoruz, onların konuşmalarını gözlemleyemiyoruz. Sadece etkili konuşmanın kurallarını anlatabiliyoruz fakat bu da becerinin gelişmesi için yeterli olmuyor elbette”. Ayrıca öğretim elemanları, uzaktan eğitim sisteminde

elektrik kesintisi, görüntünün donması, sesin geç gitmesi gibi teknik aksaklıkların yaşandığını da dile getirmektedir.

Söz konusu sorunlar ve dil becerilerinin daha etkili bir biçimde geliştirilebilmesi için, öğretim elemanları Türk Dili dersinin sınıfta (yüz yüze) gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. ÖE1, sınıfta eğitimin dinleme becerisine olumlu katkı sunduğunu deneyimlerinden yola çıkarak ifade etmektedir:

Aynı dersi yüz yüze yapsaydık dinleme becerisinin gelişimine kesinlikle etkisi olurdu diye düşünüyorum. Ben daha önce bir yıl boyunca yüz yüze eğitim verdim, Türk Dili dersini vermiştim, iki öğretim döneminde. O zaman öğrencilerle etkileşimli ders yapıyorduk ve yüz yüze derslerin dinleme becerisinin gelişimine kesinlikle katkısının olduğunu düşünüyorum. (ÖE1)

Öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitimle yürütülen Türk Dili derslerinin anlama becerilerine kısmen olumlu etki ettiği ancak anlatma becerilerine olumlu bir katkı sunmadığı anlaşılmaktadır. Yapılan analizde uzaktan eğitim sisteminin dil becerilerinin bütüncül bir biçimde öğretilmesine elverişli olmaması, uygulama yapmaya imkân tanımaması, sınıfta eğitiminin uzaktan eğitime göre daha yararlı olacağı yönündeki görüşler ön plana çıkmıştır. Bunun yanı sıra Türk Dili dersinin müfredatının öğrenci ihtiyaçları ve çağın koşullarına göre yeniden ele alınması görüşü de oldukça önemlidir.

4. Tartışma, sonuç ve öneriler

Öğretim elemanları ile Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla yürütülen Türk Dili derslerine yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Türk öğrenciler, Türk Dili dersinin içeriğinin ortaokul ve lisede gördükleri konularla aynı olduğunu, bu nedenle derste sıkıldıklarını ifade etmektedir. Ayrıca Türk Dili'nin kredisiz bir ders olması da öğrencilerin motivasyonunu düşüren bir diğer etkidir. Bölüm derslerinin sınıfta, Türk Dili dersinin ise uzaktan eğitimle yürütülmesi, ayrıca Türk Dili'nin kredisiz bir ders olması, dersin “önemsiz” olarak algılanmasına yol açmaktadır. Bu da öğrenme-öğretme süreçlerini olumsuz anlamda etkilemektedir. Uzaktan eğitim yoluyla işlenen derslerde düz anlatım tekniğinin çok yoğun kullanılması, yeterince uygulama yapılmaması, bu sistemin akran öğrenmeye elverişli olmaması, teknik aksaklıklar, öğrencilerin aktardığı sorunlar arasında yer almaktadır. Öğrenciler ayrıca dersi almadan önce ve dersin ilk zamanlarında kendilerine yeterince bilgilendirme yapılmadığından dert yanmışlardır. Bu dersi alan öğrencilerin birinci sınıf öğrencileri ve üniversitedeki işleyiş ve sisteme de yabancı oldukları düşünüldüğünde bunun oldukça anlaşılabilir bir durum olduğu görülmektedir. Yaman (2015) ortak zorunlu İngilizce dersleri üzerine yürüttüğü çalışmada benzer bir bulguya ulaşmış ve uzaktan eğitim sistemiyle ilgili öğrencilere gerekli yönlendirmenin sağlanması gereğinin altını çizmiştir. Bu sorunlar nedeniyle öğrenciler, sınıfta (yüz yüze) eğitim beklentisini dile getirmektedir. Ayrıca Türk öğrencilerin, yabancı uyruklu öğrencilerin derse hazırbulunuşluğunun (Türk öğrencilere kıyasla) yeterli olmadığını ifade etmeleri de oldukça anlamlıdır.

Yabancı uyruklu öğrenciler, hazırbulunuşluklarının bu dersi almak için yeterli olmadığını, bu durumun başarısızlığa, başarısızlığın da genel öğrenme motivasyonlarının düşmesine yol açtığını ifade etmektedir. Ayrıca Türk öğrencilerin bu derste daha avantajlı olduğunu, bu durumun haksız rekabete sebep olduğunu düşünmektedirler. Yabancı uyruklu öğrenciler, uzaktan eğitimin uygulama yapmaya elverişli olmadığını ifade etmekte, daha yararlı olabilmesi için dersin yüz yüze (sınıfta)

gerçekleştirilmesi önerisini vurgulamaktadırlar. Öğrencilerin önemini vurguladıkları beden dili ve akran öğrenme ihtiyacı, öğrencilerin devamsızlıklarının ya da olası başarısızlıklarının altında yatan nedenlerden biri olabilir. Güner, Tekinarslan ve Yavuzalp (2016) de uzaktan eğitim hakkındaki öğretim elemanı görüşleri üzerine yaptıkları çalışmada bire bir etkili iletişimi kuramama, öğrencinin sınıf içindeki bireysel durumlarını gözlemleyememe, göz teması kuramama, öğrencilerin sanal sınıfta utangaç davranabilmeleri ve öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki iletişim kopukluğu gibi sorunlar rapor etmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrenciler, ders içeriği ve dersin işleniş yöntemi belirlenirken yabancı uyruklu öğrencilerin de gözetilmesi gerektiğini ön plana çıkarmaktadırlar. Dersin yazma becerisinin gelişimine olumlu etkisinin olmadığını da ifade etmektedirler.

Öğretim elemanları, uzaktan eğitimin etkileşime ve uygulamaya imkân tanımadığını belirtmektedir. Özellikle yazılı anlatımın gelişmesi açısından sınıf içi uygulamaların önemi Kan ve Fidan'ın (2016) üniversite öğrencileri üzerine yürütmüş olduğu çalışmada da ifade edilmiştir. Uzaktan eğitimin kısıtlılığı nedeniyle derslerde ağırlıklı olarak teorik bilginin aktarıldığını, dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yetersiz kaldığını ifade etmektedirler. Bu kapsamda öğretim elemanları, dersin bu haliyle konuşma ve yazma becerisinin gelişimine olumlu etkisinin olmadığını düşünmektedir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin derse düzenli bir biçimde devam etmediğini, derse devam eden öğrencilerin de aktif bir biçimde katılım sağlamadığını belirtmektedirler. Öğretim elemanlarının görüşmelerde altını çizdikleri bir diğer konu ise derslerde öğrencilerin yaşadıkları ilgi ve motivasyon kaybı olmuştur. Bu konuda Güneş ve Güneş (2016) Bilgisayar Programcılığı ve İş Sağlığı ve Güvenliği programlarındaki öğrencilerle yürüttükleri çalışmada uzaktan eğitim yoluyla yapılan derslerin gün ve saatlerinin öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artıracak şekilde ayarlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde Simons, Beaumont ve Holland (2018) uzaktan eğitim yoluyla ders alan öğrencilerin öz-disiplin, bağımsız çalışma ve motivasyon düşüklüğü gibi sorunlar yaşayabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları, Türk Dili dersi açısından sınıfta eğitiminin uzaktan eğitime göre daha yararlı olacağı yönünde görüş bildirmektedir. Bunun yanı sıra dersin müfredatının öğrenci ihtiyaçları ve çağın koşullarına göre yeniden ele alınması gerektiği görüşünü de dile getirmektedir

Bu araştırmada, uzaktan eğitimle yürütülen Türk Dili derslerinin verimlilik ve etkililik bakımından kimi sınırlılıklar taşıdığı görülmektedir. Bu sınırlılıkların bir bölümü uzaktan eğitim sisteminden, bir bölümü Türk Dili dersinin içeriğinden, bir bölümü de ders işleniş sürecinde yabancı uyruklu öğrencilerin gözetilmemesinden kaynaklanmaktadır. Bu sorunların çözülebilmesi için öncelikle ders içeriğinin güncellenmesi gerektiği söylenebilir. Gülay ve Ugan'ın (2015) çalışmasında uzaktan eğitim yoluyla yürütülen derslere öğrenci görüşleri toplanmıştır ve öğrencilerin bu dersin içeriğinin geçmişte öğrendikleri konuların bir tekrarı olarak düşündükleri ortaya çıkmıştır. Türk Dili dersinin içeriği, çağın koşulları, öğrenci ihtiyaçları ve yabancı uyruklu öğrencilerin hazırbulunuşluğu gözetilerek yeniden ele alınmalıdır. Gülay ve Ugan (2015) da ortak zorunlu Türk Dili dersleriyle ilgili benzer bir bulguya ulaşmışlar ve öğrencilerin yıllardır benzer içerikleri görüyor olmaktan kaynaklanan bıkkınlık sonucunda derse yönelik ilgisiz davrandıklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle dersin günümüzün koşullarına göre amaçlar ve içerik açılarından güncellenmesi ihtiyacı belirgin olmakla beraber bunun öncesinde geniş kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılması gereklidir.

Uzaktan eğitimle yürütülen Türk Dili derslerinin anlatma becerilerine (konuşma ve yazma) katkı sunmadığı yönünde görüş birliği vardır. Bu kapsamda dersin yüz yüze gerçekleştirilmesi, öğrencilerin dili etkili kullanabilmeleri açısından daha yararlı olacaktır. Dersin yüz yüze gerçekleştirilemediği durumlarda ise dil becerilerini geliştirmek için daha fazla uygulama yapma imkânı oluşturulmalıdır. Aynı zamanda öğretim yönteminin çoklu ortam materyalleri ile desteklenmesi ve öğretim

elemanlarının öğrencilere randevular vermek yoluyla bir araya gelmeleri ve yaşadıkları teknik ya da öğrenme sorunlarını irdelemeleri önemli görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin dersi geçmelerini, Türkiye’de bulunmaları neticesinde yıllar içinde Türkçelerinin gelişeceği beklentisine bağlamaları yanlış olmakla beraber bir o kadar büyük bir sorumluluğu da dersi veren öğretim elemanlarına yüklemektedir. Bu öğrencilere ders dışı kapsamlı bir rehberlik yapılması gereği olabilir.

Ayrıca uzaktan eğitimle yürütülen Türk Dili derslerinde öğrencilerin motivasyonunun düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bunun için öğretim elemanlarının farklı yöntemlerle dersi ilgi çekici kılmaları gerekmektedir. Bunu sağlamada atılabilecek adımlardan biri de Güner, Tekinarslan ve Yavuzalp’in (2016) dile getirdiği öğretim elemanlarına yönelik eğitimidir. Bu eğitimin uygulama temelli olması önem arz etmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitimle verilen Türk Dili derslerine karşı motivasyonlarının artması için öğretim elemanların atacağı adımlar önemli olmakla beraber öğrencilerin teknik sorun yaşadıkları zaman izlemeleri gereken adımların net olması da önemlidir. Bu anlamda teknik bir yetkilinin belirlenmesi ve öğrencilere de teknik sorun yaşadıkları zaman bu kişiyle ne yolla iletişime geçecekleri konusunda bilgilendirme yapılması gerekmektedir. Potter’ın (2013) ifade ettiği gibi uzaktan eğitim sistemi ile ilk defa ders alacak üniversite öğrencilerine yönelik teknik destek birimi bulunması, platformun kullanımına yönelik oryantasyon yapılması ve çevrim içi kaynaklara ulaşım gibi konularda yardım kılavuzunun sağlanması etkili bir öğrenme için gereklidir.

Kaynakça

- Akkaya, N., & Sevindi, Z. E. (2015). Üniversitelerde okutulan ortak zorunlu Türk dili derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirme. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 92-103. Erişim adresi <http://dergipark.org.tr/deubefd/issue/25110/265104>
- Arslan, A. (2018). Türk dili dersinin uzaktan eğitimle verilmesine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örnekleme). *Uluslararası Kültür ve Bilim Kongresi 3-4-5 Mayıs 2018 Tam Metin Kitabı*, 577-582.
- Bircan, H. (2018). Cumhuriyet Üniversitesi öğrencilerinin uzaktan eğitimde sunulan derslere yönelik bakış açısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 91-100. Erişim adresi <http://dergipark.org.tr/asead/issue/41905/505237>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124. Erişim adresi <http://dergipark.org.tr/auad/issue/34117/378446>
- Cabı, E., & Ersoy, H. (2017). Yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarının incelenmesi: Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 419-429. <http://doi.org/10.5961/jhes.2017.219>
- Cemiloğlu, M. (2004). Üniversitelerde okutulan Türk dili dersi ile ilgili tespitler değerlendirmeler ve öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 173-182. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/uefad/issue/16680/173318>
- Croft, N., Dalton, A., & Grant, M. (2010). Overcoming isolation in distance learning: Building a learning community through time and space. *Journal for Education in the Built Environment*, 5(1), 27-64. <https://doi.org/10.11120/jebe.2010.05010027>
- Çakmak, A. Ç. (2013). Uzaktan eğitim hizmetinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. Karabük Üniversitesi’nde bir uygulama. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12(23), 263-287.
- Çakır, Ö., Calp, M. H., & Doğan, A. (2015). Uzaktan eğitimde içerik geliştirme süreci: Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü örneği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(1), 1-20.
- Çotuksöken, Y. (2014). *Uygulamalı Türk Dili*. İstanbul: Papatya Yayınları.

- Efe, I., & Ozer, O. (2015). A corpus-based discourse analysis of the vision and mission statements of universities in Turkey. *Higher Education Research & Development*, 34(6), 1110-1122. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2015.1070127>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th edition). New York: McGraw Hill
- Gregory, M. S-J., & Lodge, J. M. (2015). Academic workload: The silent barrier to the implementation of technology-enhanced learning strategies in higher education. *Distance Education*, 36(2), 210-230. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1055056>
- Gülây, E., & Ungan, S. (2015). Türk dili dersinde içerik ve sınıf ortamının dersin etkililiği açısından incelenmesine yönelik aksiyon araştırması. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 337-360.
- Güneş, A., & Güneş, G. (2016). Uzaktan eğitim dersini ortak alan örgün ve uzaktan eğitim öğrencilerinin başarılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 43-47.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, T., & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78. <https://doi.org/10.17569/tojqi.74876>
- Kan, A. Ü., & Fidan, E. K. (2016). Türk dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2), 23-45. Erişim adresi <http://turk-jes.firat.edu.tr/index.php/turk-jes/article/view/168/150>
- Karataş, M. (2013). Üniversitelerdeki Türk dili dersi ve Türkçe konusundaki tutumlar. *Turkish Studies*, 8(1), 1881-1898. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4297>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kethüda, Ö. (2015). Türkiye'deki uluslararası öğrenci hareketliliği üzerine bir araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 5(3), 147-161. <http://doi.org/10.2399/yod.15.015>
- Kılınç, M. (2015). *Uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma "İnönü Üniversitesi uzaktan eğitim merkezi ilahiyat lisans tamamlama programı örneği"* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Kırbaş, A. (2017). Attitudes of students taking Turkish language and literature lesson through distance education program in higher education (Gümüşhane University sample). *International Journal of Language Academy*, 5(8), 449-457. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3850>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. baskı). Sage Publications, Inc.
- Nage-Sibande, B., & Morolong, B. L. (2018). A trend analysis of opportunities and challenges of open and distance learning provision in dual-mode institutions. *Distance Education*, 39(4), 495-510. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1457951>
- Özdemir, E. (1983). Anadili öğretimi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 379-380, 18-30.
- Potter, J. (2013). Beyond access: Student perspectives on support service needs in distance learning. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 24(1), 59-82. <https://doi.org/10.21225/D5R88Q>
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: SAGE Publications.
- Sarıtunç, B. (2016). Yükseköğretimde Türk dili derslerinin öğrencilerin duyuşsal gelişimine katkısı. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 4(1), 50-58. Erişim adresi <http://ebd.beun.edu.tr/index.php/KEBD/article/view/77/113>
- Simons, J., Beaumont, K., & Holland, L. (2018). What factors promote student resilience on a level 1 distance learning module? *Open Learning*, 33(1), 4-17. <https://doi.org/10.1080/02680513.2017.1415140>

- Subic, A., & Maconachie, D. (2004). Flexible learning technologies and distance education: A teaching and learning perspective. *European Journal of Engineering Education*, 29(1), 27-40. <https://doi.org/10.1080/0304379032000129322>
- Sutton, J., & Austin, Z. (2015). Qualitative research: Data collection, analysis, and management. *CJHP*, 68(3), 226-231. <http://doi.org/10.4212/cjhp.v68i3.1456>
- Şahin, M., & Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 88-113. Erişim adresi <http://dergipark.org.tr/milliegitim/issue/36160/406467>
- Tulunay Ateş, Ö. (2014). Yükseköğretimde uzaktan eğitimin sayısal verilerle değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 22-40. Erişim adresi <http://dergipark.org.tr/befdergi/issue/23139/247166>
- Vural, H. (2007). Üniversitelerde okutulan Türk dili dersi üzerine. *TDK Yayınları Türk Dili Dergisi*, 669, 496-503. Erişim adresi http://turkdili.gen.tr/files/hvura_uniokutulanturkdilidersuzerine.pdf
- Yaman, İ. (2015). Üniversitelerde zorunlu İngilizce (51) derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesinin artı ve eksileri. *Turkish Studies*, 10(7), 967-984. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8108>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yükseköğretim Kanunu (1981). T. C. Resmi Gazete, 2547, 4 Aralık 1981.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2018). Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar. Erişim Adresi https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarinda_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf

Türk runik metinleri ile Nogay Türkçesinin ortak söz varlığı**Süleyman Hilmi KIZILDAĞ¹****APA:** Kızıldağ, S. H. (2020). Türk runik metinleri ile Nogay Türkçesinin ortak söz varlığı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 111-151. DOI: 10.29000/rumelide.808267.**Öz**

Türklere ait ilk yazılı belgeler, Eski Türkçe döneminde, Türk runik alfabesiyle çoğunluğu yazıt taşlara olmak üzere kayalara, sert cisimlere, çeşitli eşyalara ve kâğıtlara yazılmıştır. Günümüze kadar Eski Türk runik metinlerinin üzerine Türkologlar birçok farklı konuda çalışmalar yapmıştır. Bu konulardan biri de söz varlığı çalışmalarıdır. Zaman zaman Türk runik metinlerinin söz varlığı çağdaş Türk lehçeleri söz varlığıyla karşılaştırılmıştır. Çünkü Türk lehçeleri çalışmalarında temel dayanak olarak Eski Türkçenin araştırılmasının ve lehçeler ile ilişkisinin ortaya çıkarılmasının önemi büyüktür. Tarafımızca yapılan araştırmada temel konu olarak Türk runik metinleri söz varlığı ile Nogay Türkçesi söz varlığının karşılaştırıldığı bir çalışma tespit edilememiştir. Bu çalışmada, Türk runik metinlerinde var olan sözcükler ile çağdaş Nogay Türkçesi sözlüklerinde yaşamaya devam eden ortak sözcüklerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öncelikle eski Türk yazıtları söz varlığının çağdaş Türk lehçeleri söz varlığı ile karşılaştırıldığı çalışmalar belirtilmiştir. Daha sonra Nogay Türkçesinde yaşamaya devam eden Eski Türkçe sözcükler tespit edilmiştir. Bu sözcükler, “fonetik değişikliğe uğramış ve/veya morfolojik olarak farklı olan” ve “fonetik ve morfolojik olarak değişmeyen” sözcükler olmak üzere sınıflandırılmıştır. Sözcüklerin ortak olma durumunda bazı sözcüklere temkinli yaklaşılarak dipnotlarda, sözcüğün etimolojisiyle ilgili değerlendirmelere yer verilmiştir. Ayrıca morfolojik olarak farklı biçimde oluşmuş sözcükler üzerine açıklamalar yapılmıştır. Çalışmanın sonuç bölümünde ortak sözcükler üzerine istatistikî bilgiler, sözcüklerde gerçekleşen ses olayları ve semantik olarak değişimler tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Türk runik metinleri, Nogay Türkçesi, söz varlığı**Common vocabulary of Turkish runic texts and Nogay Turkish****Abstract**

In the period of Old Turkic Language, the first written documents belonging to the Turks were written in rocks, hard objects, various objects and papers, mostly in the inscription stones, in the Turkish Runic alphabet. Until today, Turkologists have worked on many different subjects on Old Turkish runic texts. One of these issues is vocabulary studies. From time to time the vocabulary of runic texts has also been compared to the vocabulary of contemporary Turkish dialects. This is because it has a significant importance to investigate the old Turkish as the main basis in the study of Turkish dialects and to reveal its relationship with the dialects. In the inquiries that we made, a study comparing vocabularies of Turkish runic texts and Nogay Turkish as the main subject was not determined. In this study, it is aimed to identify the words existing in Turkish runic texts and the common words that continue to live in contemporary Nogay Turkish dictionaries. In the study, firstly, studies comparing the old Turkish inscriptions vocabulary with the modern Turkish dialects

¹ Doktora öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Malatya, Türkiye), shkizildag@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4107-923X [Makale kayıt tarihi: 24.06.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808267]

vocabulary are specified. After that, Old Turkish words that continue to live in Nogay Turkish were determined. These words are classified as “phonetically modified and/or morphologically different” and “phonetically and morphologically unchanged” words. In the case of common words, some words are cautiously approached and evaluations about the etymology of the words are included in the footnotes. In addition, explanations were made on words that were formed morphologically different. In the conclusion part of the study, statistical information on common words, sound events in words and semantic changes were determined.

Keywords: Turkish runic texts, Nogay Turkish, vocabulary

Giriş

Tarih boyunca Türkler, coğrafi açıdan çok hareketlilik gösteren bir millet olmuşlardır. Bu da Türkçenin, dünyada en geniş alana yayılan ve konuşulan diller arasında yer almasını sağlamıştır. Yaşanılan farklı coğrafyalar zamanla farklı lehçelerin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Türk dilinin lehçelere ayrılmasını bir ağaç gövdesinin dallara ayrılması şeklinde düşündüğümüzde konunun temeline, bilinen en eski Türk dili kaynakları olması nedeniyle, Türk runik harfli metinleri ve bu metinlerdeki dil özelliklerini koymalıyız. Dolayısıyla Türk lehçeleri araştırmalarında temel dayanak olarak Eski Türkçe araştırmalarının önemi büyüktür.

Türk runik metinlerinin bulunmalarından bu yana bu metinler üzerine okuma ve anlamlandırma çalışmaları sürekli yapılmaktadır. Eski Türkçe metin anlamlandırmalarında karşılaştırmalı lehçe çalışmaları Türkologlara yardımcı olacaktır. Bu çalışmaların, hem lehçelere temel dayanak olması yönüyle lehçe araştırmalarına hem de Eski Türkçede kullanılan sözcüklerin, bazı ses değişiklikleriyle de olsa, lehçelerde hâlâ kullanılması Eski Türkçe araştırmalarına yararlı olacaktır.

Bu çalışmada, Türk runik harfli metinlerin söz varlığı ile çağdaş Kıpçak Türk lehçelerinden Nogay Türkçesinin söz varlığı karşılaştırılmış ve Nogay Türkçesinde yaşayan ortak kelimeler belirlenmiştir. Karşılaştırma yapmadan önce Türk runik harfli metinlerin büyük çoğunluğu incelenmiştir. Runik metinlerin söz varlığı tespit edilirken T. Tekin’in *Orhon Türkçesi Grameri* (2003), H. N. Orkun’un *Eski Türk Yazıtları* (2011), L.N. Tıbıkova-İ.A. Nevskaya-M. Erdal’ın *Katalog Drevnetyurkskih Runičeskih Pamyatnikov* (2012)², R. Alimov’un *Tanrı Dağı Yazıtları* (2014)³, C. Alyılmaz’ın *İpek Yolu Kavşağının Ölümsüzlük Eserleri* (2015), E. Aydın’ın *Yenisey Yazıtları* (2015)⁴, *Orhon Yazıtları* (2017), *Uygur Yazıtları* (2018), H. Şirin’in *Eski Türk Yazıtları Söz Varlığı İncelemesi* (2016) ve F. Yıldırım’ın *İrk Bitig ve Orhon Yazılı Metinlerin Dili* (2017)⁵ adlı eserleri esas alınmıştır. Bu eserlerde bulunmayan bazı runik metinler için de çeşitli makaleler ve eserlerden yararlanılmıştır. Bunlar, çalışmanın kaynakça bölümünde belirtilmiştir. Nogay Türkçesi için ise N.A. Baskakov’un *Nogaysko-Russkiy Slovar* (1963) adlı eseri esas alınmıştır. Bu sözlükte bulunmayan sözcükler yine N.A. Baskakov’un *Russko-Nogayskiy Slovar* (1956) adlı eserinde ve S. A. Canibekova-Qalmıqova, M.A.Bulgarova, S.A.Quqayeva’nın *Nogaysko-Russkiy Slovar* (2018) adlı eserinde aranmıştır.

Türk runik metinlerinde özel isimleri (kişi, yer, millet, boy, dağ, ırmak, göl vs.), oluşturulma sistemi farklı olduğundan birleşik sayıları ve aynı eylemlerin hem olumlu hem de olumsuz şekilleri varsa olumsuz şekilleri karşılaştırma için kullanılmadığında karşımıza 1264 farklı sözcük çıkmıştır.

² Çalışmamızda Dağlık Altay Yazıtları için bu eserdeki numaralandırma esas alınmıştır.

³ Çalışmamızda Tanrı Dağı Yazıtları için bu eserdeki numaralandırma esas alınmıştır.

⁴ Çalışmamızda Yenisey Yazıtları için bu eserdeki numaralandırma esas alınmıştır.

⁵ Çalışmamızda İrk Bitig ve kağıda yazılı runik metinler için bu eserdeki numaralandırma esas alınmıştır.

Çalışmada, runik metinlerdeki sözcüklerin yanına parantez içinde sözcüğün hangi yazıtlarda/ metinlerde tanıklandığı ve satır numarası belirtilmiştir. Makalenin hacmi sınırlı olduğu için bir sözcüğün geçtiği bütün runik metinleri belirtmek yerine en fazla beş yer belirtilmiştir. Runik metinde bazı sözcüklerin türemiş biçimi bulunup kök biçimi bulunmadığında, aynı sözcüğün Nogay Türkçesi sözlüğünde de türemiş biçimi bulunmayıp kök biçiminin bulunduğu veya tam tersi durumlarda sözcükler olduğu gibi karşılaştırılmıştır. Sözcüklerin kökleri aynı olup farklı eklerle türetildiği durumlarda da sözcükler olduğu gibi karşılaştırılmıştır. Bu durumdaki sözcükler dipnotlarda belirtilmiştir. Dipnotlarda ayrıca gerekli görülen sözcükler üzerine morfolojik, etimolojik ve semantik açıklamalar yapılmıştır. Farklı sözcüklerdeki aynı eklerle ilgili morfolojik açıklamalar, tekrara düşmemek için her sözcükte yapılmamıştır.

1. Eski Türk yazıtları söz varlığının çağdaş Türk lehçeleri söz varlığı ile karşılaştırıldığı çalışmalar

Aşağıda sıralandığı üzere eski Türk yazıtlarının söz varlığı birçok çağdaş Türk lehçesinin söz varlığı ile karşılaştırılmıştır. Temel konu olarak Nogay Türkçesi ile karşılaştırılan bir makale tespit edilememiştir. Aşağıda sıralanan makalelerden D. Ergönenç Akbaba'nın "Nogay Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerler" adlı makalesinde Nogay Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasında 80 adet yalancı eş değer sözcük tespit edilmiş ve bu Nogay Türkçesindeki 80 adet sözcüğün Eski Türkçedeki biçimleri belirtilmiştir.

- Adilov, M. (2018). *Kazakça Atasözü ve Deyimlerde Eskicil Unsurlar*. Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Adzhimambetova, G. (2011). Orhun-Yenisey Anıtlarında Rastkelgen Zarfların Modern Kırım Tatar Dilinde İşletilvi. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 27–30.
- Ahmetov, M. A. (1978). *Glagol v Yazıke Orhono-Yeniseyskih Pamyatnikov: v sravnitel'nom plane s sovremennim Başkırskim yazıkom*. Saratov: İzdatel'stvo Saratovskogo Universiteta.
- Akan Budak, D. (2012). Erzurum Ağzı Söz Varlığında Eski Türkçenin İzleri. *TSt*, 7/4, 629-646.
- Akar, A. (2005). Kazak Türkçesinde Köktürkçe Sözlüksel Unsurlar. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 20, 21-26.
- Akilova, M. F. (2015/1). Nekotariye Sledı Yazıka Orhono-Yeniseyskih Pamyatnikov v Sovremennom Başkırskom i Drugih Tyurkskih Yazıkah, na Materiale Nazvaniy, Otnosyatsihsya k Pripode. *Sovremennıye Problemy Nauki i Obrazovaniya*.
- Asımkan, J. (2016). Köktürk Harfli Yazıtlar ile Kazak Türkçesinin Ağızlarında Bulunan Ortak Kelimeler. *I. Uluslararası Öğrenciler Sosyal Bilimler Kongresi*, 31-36.
- Ata, A. (2000). Derleme Sözlüğü'nde Geçen En Eski Türkçe Kelimeler I. *Türkoloji Dergisi*, 15/1, 67-97.
- Ayazlı, Ö. (2016). *Eski Uygurca Din Dışı Metinlerin Karşılaştırmalı Söz Varlığı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Balci, O. (2015). Türkiye Türkçesi ve Kazak Türkçesi Örnekleriyle Orhun Yazıtları'nın Çağdaş Türk Lehçelerine Aktarma Farklılıkları. *Türk Dünyası*, 40, 7-20.
- Baran, B. (2008). Eski Türkçeden Anadolu Ağızlarına Ulaşan Bazı Kelimeler. *TDİD*, 8/1, 41-47.
- Begmatov, E. (2003). Old Turkic Name Elements in Modern Uzbek Anthroponymy. *IJCAS*, 8, 240-260.
- Cin, A. & Tokay, Y. (2012). Bengü Taşların Söz Varlığı ile Türkiye Türkçesi Ağızlarının Söz Varlığının Karşılaştırılması. *TSt*, 7/1, 653-703.

- Çelikel, S. (2007). *Orhun Kitabelerinin Günümüz Türkçesindeki Söz Varlığı*. Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Doerfer, G. (1974). Eski Türkçe ile Halaçça Arasında Şaşırtıcı Bir Koşutluk. (çev. Semih Tezcan). *TDAY-Belleten*, 13-24.
- Ercilasun, A. B. (1996). Köktürkçe ile Tatar Türkçesi Arasındaki Benzerlikler. *Türk Kültürü Araştırmaları (Prof. Dr. Zeynep Korkmaz Armağanı)*. XXXII/1-2, 143-149.
- Ergönenç Akbaba, D. (2007). Nogay Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerler. *Bilig*, 42, 151-176.
- Ersoy, F. (2015). Köktürk Harfli Yazıtlarla Çuvaşça Arasındaki Ortak Kelimeler. *Dil Araştırmaları*, Bahar, 51-82.
- Figen Güner, D. (1997). Göktürk Bengü Taşlarından Günümüz Altay Türkçesine Ulaşan Kelimeler. *Sibirya Araştırmaları*, 139-145.
- Gülsevin, G. (1990). Göktürk Anıtları İle Yaşayan Üç Lehçemizin (Halaç, Çuvaş ve Saha/Yakut) Tarihi İlgili Düzeni. *TDAY-Belleten*, 55-64.
- Harmanda, S. (2008). *Günümüz Türkmen Türkçesinin Kelime Hazinesi ile Eski Türkçenin Kelime Hazinesinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Hısamova, F. M. (2015). Participle Forms in Orkhon-Yenisei Text and in the Tatar Language. *Turkic Runiform*, 201-205.
- Kaljanova, E. (2013). Eski Türk Yazıtları ve Kazakçadaki Ortak Kelimeler. *TDAY-Belleten*, 223-244.
- Karagöz, E. (2011). Günümüz Başkurt ve Kazan Tatar Türkçelerindeki Ses Değişikliklerinin Eski Türkçe ve Günümüz Türkiye Türkçesiyle Karşılaştırılması. *Dialektologiya, İstoriya i Grammatičeskaya, Stuktura Tyurkskih Yazıkov*, Kazan, 232-238.
- Karahan, L. (1993). Köktürk Kitabelerinden Günümüze Ulaşan Kelimeler. *Türk Yurdu* 422, 5-7.
- Kayra, O. K. & Bolatova, Ş. (1997). Çağdaş Kazak Türkçesiyle Göktürk Yazıtlarındaki Kelime ve Deyimler Arasındaki Benzerlikler. *TDAY-Belleten*, 43, 179-191. Aynı Yazı: (1998) *TDA*, 112, 209-220.
- Meng Y. (2006). Eerhun Yenisei Beiming Yu Hasake Yuyan Wenxue. *YSXX*, 2, 31-34.
- Mirkamal, A. (2016). On Some Old Turkic Words In Kazakh. *TDAY-Belleten*, 59/1, 51-59.
- Ölmez, M. (2000). Tuvacanın Eskiliği Üzerine. *TDA*, 10, 133-138.
- Ölmez, M. (2007). *Tuwinischer Wortschatz mit alttürkischen und mongolischen Parallelen - Tuvacanın Sözvarlığı Eski Türkçe ve Moğolca Denkleriyle*. Wiesbaden.
- Ölmez, M. (2007). Kırgızca ve Eski Türkçe Arasında Sözlüksel Karşılaştırmalar: 1. Ünlüler. *II. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı (İhsan Doğramacı'ya Armağan)*, 423-430.
- Ölmez, M. (2013). Eski Türkçe ile Tuvaca Arasındaki Paralellikler. *Tyurkskaya Runika*, 1, 21-25.
- Öner, M. (2007). Karay Türkçesinde Eski Unsurlar. *IV Uluslararası Türk Dili*, II, 1291-1296.
- Özek F. & Aytaç, A. (2011). Orhun Yazıtlarındaki Söz Varlığının Türkiye Türkçesi Ağızlarındaki İzleri. *38. ICANAS*, 3, 1307-1317.
- Şirin User, H. (2008). Eski Türkçeden Başkurtçaya Kent, Konut, Yerleşim, Nomenclaturası Üzerine Notlar. *Tarihten Bugüne Başkurtlar, Dil-Tarih ve Kültür Üzerine İncelemeler*, Ankara: Ötüken Yayınları. 294-312.
- Tarlacı, O. (2018). Kö/ül Tegin Yazıtında Geçen Eylemlerin Tıva Türkçesinde Durumu. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi (IJHE)*, 5/10, 57-76.
- Toprak, F. (2011). Orhon Yazıtlarından Anadolu Ağızlarına Karşılaştırmalı Dil Çalışmaları ve İki Örnek Eylem. *III. Uluslararası Türkiyat*, 2, 831-835.

- Yıldırım, T. & Koca, D. (2014). Kazak Türkçesinde Geçen Eski Türkçe Kelimeler. *Türk Dünyası*, 37, 97-109.
- Yıldız, H. (2006). Yakutça ve Eski Türkçenin Söz Varlığı Üzerine Bir Karşılaştırma. *Sibirya İncelemeleri*, 1/2, 177-221.
- Yıldız, H. (2007). *Orhon Türkçesi ile Yakutçanın Söz Varlığı ve Söz Yapımı Bakımından Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yıldız, H. (2007). Orhon Yazıtlarından Yakutça ve Dolgoncaya Ulaşan Eskiçil Sözvarlığı. *Sibirya İncelemeleri*, 2/1, 13-40.
- Yıldız, H. (2015). *Eski Türkçe ile Yakutçanın Sözvarlığının Ünlüyle Başlayan Sözcükler Bakımından Karşılaştırılması*. Doktora Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2011). Orhun Yazıtlarının Söz Varlığı ile Çuvaşçanın Söz Varlığının Fonetik Açısından Karşılaştırılması. *TDA*, 191, 65-83.

2. Fonetik değişikliğe uğramış ve/veya morfolojik olarak farklı olan sözcükler

2. 1. Ad soylu sözcükler

1. **aç:** aç, tok değil (BK D 38; T-13/6, T-13/6). ~ **Nog. aşı:** aç (NRS, 1963: 54).
2. **açıg:** acı; “ne acı!” (E 48/2, E 48/8, E 98/2). ~ **Nog. aşu:** acı (NRS, 1963: 55).
3. **açuk:** apaçık, belirgin (Ar 3; E 27/1, E 27/1). ~ **Nog. aşık:** açık (NRS, 1963: 55).
4. **adak:** ayak (KT K 7, BK D 30). ~ **Nog. ayak:** ayak (NRS, 1963: 56).
5. **adakhg:** ayaklı (E 10/11, E 10/11, E 11/3, E 42/6). ~ **Nog. ayaklı:** ayaklı (NRS, 1956: 358).
6. **adaş:** yoldaş, arkadaş, eş, dost (E 11/8, E 26/10; A 7/1). ~ **Nog. adas:** adaş (NRS, 1963: 26).
7. **adgır:** aygır (KT D 35, 36, BK K 11; A 80/1; IrkB 56). ~ **Nog. aygır:** aygır (NRS, 1963: 29).
8. **adıg:** ayı (E 68/18, E 68/18; AÖ-1; IrkB 6). ~ **Nog. ayıv:** ayı (NRS, 1963: 32).
9. **agıl:** ağıl (Su 5; E 41/9; IrkB 47). ~ **Nog. avıl:** köy (NRS, 1963: 23).
10. **agır:** önemli, ağır. (BK D 2, BK G 15, İA-ö 3; A 3/1). ~ **Nog. avır:** ağır; zor (NRS, 1963: 23).
11. **agız:** ağız (IrkB 27, 65). ~ **Nog. avız:** ağız (NRS, 1963: 23).
12. **agılug:** zehirli (T II T 14; A 28). ~ **Nog. uvlı:** zehirli (NRS, 1963: 378).
13. **akça:** akçe, para (E 78). ~ **Nog. akşa:** para (NRS, 1963: 34).
14. **altınç:** altıncı (HT VII/1, HT XII/2, KÇor 16). ~ **Nog. altınşı:** altıncı (NRS, 1963: 39).
15. **altmış:** altmış (Ta B 6, DU I 2; E 1/1, E 26/10, E 41/9). ~ **Nog. alpis:** altmış (NRS, 1963: 39).
16. **altun:** altın (KT G 5, KT K 12, BK K 3, T 48 vd.). ~ **Nog. altın:** altın (NRS, 1963: 39).

17. **altunlıg**: altınlı, altınla süslü (E 3/2, E 10/5). ~ **Nog. altınlı**: altınlı (NRS, 1963: 39).
18. **amti**: şimdi (KT G 3, 11, KT D 9, BK K 2, 8 vd.). ~ **Nog. endi**: şimdi (RNS, 1956: 616).
19. **ança**: öylece (KT G 5, 5, 7, 8, 13, vd.). ~ **Nog. onşa**: bu kadar (NRS, 1963: 247).
20. **anı**: onu (KT G 13, KT D 3, 34, BK D 4, 28, vd.). ~ **Nog. onu**: o, onu (NRS, 1963: 247).
21. **anuy/anın**: onun (T 24, KÇ 21, Tes K 2; E 94/1, vd.). ~ **Nog. onuy**: o, onun (NRS, 1963: 247).
22. **anta**: orada; ondan (sonra). (KT G 2, 5, 7, 9, 9, vd.). ~ **Nog. anda**: orada (NRS, 1963: 42).
23. **antag**: öyle, onun gibi (KT D 4, 40, T 9, 29, vd.). ~ **Nog. anaday**: onun gibi (NRS, 1963: 42).
24. **anthg**: antlı, andı olan (E 11/8, E 39/2). ~ **Nog. ant⁶**: ant, yemin (NRS, 1963: 42).
25. **añar**: ona, onun için (KT G 11, 12, BK K 8, 14, T 24, vd.). ~ **Nog. oga**: ona (NRS, 1963: 240).
26. **apa⁷**: ata, ced; abla (BK G 13, KT D 1, 13, vd.). ~ **Nog. aba**: anne; nine; abla (NRS, 1963: 19).
27. **aralı⁸**: çatallı, aralı (IrKB 60). ~ **Nog. aralı**: aralı (NRS, 1963: 45).
28. **arıg**: temiz (T 37, DU III 4). ~ **Nog. aruv**: iyi, güzel (NRS, 1963: 63).
29. **artuk**: fazla (KT D 15, 33, T 20, 40, KÇ 25, vd.). ~ **Nog. artık**: fazla, artık (NRS, 1963: 47).
30. **asra⁹**: aşağı, aşağıda (KT D 1, 22, BK K 10, vd.). ~ **Nog. ast**: alt, aşağı (NRS, 1963: 50).
31. **aş**: aş, yemek (KT D 26, BK D 21; U 5: (B1.I) A 7). ~ **Nog. as**: aş, yemek (NRS, 1963: 49).
32. **athg I**: adlı (BK D 41; DEGK; Mainz 377: A 1-2, vd.). ~ **Nog. ath I**: adlı (NRS, 1963: 53).

⁶ Nogay Türkçesi sözlüklerinde ET *anthg* sözcüğünün kök biçimi olan *ant* sözcüğü bulunur, türemiş biçimi bulunmaz.

⁷ Clauson ET'de *aba*, *apa*, *ebe*, *epe* şeklindeki sözcüklerin çeşitli ilişki koşullarıyla birbirine bağlı olduğunu ve çağdaş Türk dillerinde "ata; büyükbaba; büyükanne; baba; anne; amca; hala; ağabey; abla; ebe" gibi anlamları karşıladığını belirtir (ED: 5).

⁸ Clauson, IrKB 60'taki *aralı* sözcüğü hakkında sözcüğün ortasındaki ünlünün bilinmediğini, metinde geçen *tokuz aralı sığın kıyık* ifadesinden "dokuz aylık geyik" veya "boynuzu dokuz çatallı, aralı geyik" gibi anlamlar beklenebilirse de sözcüğün bu şekilden o anlamların çıkarılamadığını belirtir. Ayrıca Clauson'a göre 8. yüzyıl Türk metinlerinde *-lı* ekinin bulunması mümkün değildir. Bu sözcük yabancı bir sözcüğün bozulmuş hali olabilir (ED: 230). Gabain, Eski Türkçede sıralamalı cümle unsurlarının, bağlayıcı bir unsur olmadan, yan yana geldiğini ve birleşik kelimelere *+lı* eki getirilerek yapıldığını belirtir (1988: 107). Tekin, Eski Türkçede aynı yapı ve görevde iki sözcüğün *+lı* eki ile birleştirildiğini ve bu yapının yaygın olmadığını belirtir (2003: 104). Erdal, *Eski Türkçenin Grameri*'nde *+lı* ekini 'nominal inflexional' bölümünün alt başlığı olan 'antonymy and parallelism' başlığı altında inceler ve *+lı* eki almış ilişkili isimlerin genellikle çift kelimelerle kullanıldığını belirtir (2004: 166). Uçar, "Eski Türkçe *+lı* eki üzerine" başlıklı makalesinde Eski Türkçe *+lı* ekinin 'syntactic' bir işleve sahip, cümle unsurlarının birbirleriyle ilişkisini sağlayan (agreement), çekimli olarak kullanılan bir hal eki olduğu için yapım eki olarak değerlendirilmesinin doğru olmadığını belirtir. Ayrıca *+lı* ekinin Eski Türkçede birliktelik ve bağlama hali olmak üzere iki işlevi de yüklendiğinin unutulmaması gerektiğini belirtir (2012: 135-142). Tekin, IrKB 60'taki *arlı/aralı* sözcüğünün yapısının açıklanmasının kolay olmadığını, hiç değilse de metnin anlam bütünlüğüne göre sözcüğün *ara* "iki nokta arasındaki mesafe" sözcüğü ile kökteş olduğunu belirtir (2019: 46). Metnin yazarı *arlı/aralı* sözcüğünün sonunda yazım hatasıyla bir */g/* harfini yazmayı eğer unutmamışsa sözcükteki *+lı* eki ile Nogay Türkçesinde bulunan *aralı* sözcüğündeki *+lı* (ET'deki *+lg* ekinin devamı) eki farklı ekler olarak görünmektedir. Ancak sözcükler semantik açıdan uyumaktadır.

⁹ Clauson, *asra* sözcüğünün *ast* sözcüğünden kısaltılmış zarf olduğunu belirtir (ED: 250); *ast* sözcüğünü "bir şeyin altı ya da alt yüzeyi" şeklinde açıklar ve aynı maddede *asra* sözcüğünün daha eski olduğunu belirtir (ED: 242). Gülensoy, *ast* sözcüğünün kökünün *as* olduğunu belirtir ve *as* sözcüğüne "aşağı, alt" anlamını verir (2007: 81).

33. **athg II:** atlı, atlı birlik (BK G 1, T 4, 24, ŞU D 2, 5, vd.). ~ **Nog. ath 2:** atlı (NRS, 1963: 53).
34. **aw:** av (KÇ 9; E 41/7, E 41/4; IrkB 12, 63, vd.). ~ **Nog. av:** av (NRS, 1963: 20).
35. **awlak:** av yeri (Ar 1). ~ **Nog. awlak:** تنها; uzak; kuytu (NRS, 1963: 22).
36. **ayag:** saygı; merhamet (HT VI/4). ~ **Nog. ayav:** acıma, merhamet (NRS, 1963: 56).
37. **azkña:** az sayıda, azıcık (KT D 34, T 9). ~ **Nog. azganakay¹⁰:** azıcık (NRS, 1963: 28).
38. **azman:** iğdiş edilmiş at (KT K 5, 6). ~ **Nog. azban:** kısırlaştırılmış (NRS, 1963: 28).
39. **azuk:** azık, yiyecek (KT D 39). ~ **Nog. azık:** azık, yiyecek (NRS, 1963: 28).
40. **bag:** birleşik (boy); bağ, kemer (E 1/2, E 24/7, vd.). ~ **Nog. bav:** bağ, kemer (NRS, 1963: 64).
41. **baga¹¹:** bir unvan (BK G 14, T 6, O 5, 5). ~ **Nog. baka:** kurbağa (NRS, 1963: 67).
42. **bagır¹²:** karaciğer (E 26/11; Or. 8212/1692: A Sol 12). ~ **Nog. bavır:** ciğer (NRS, 1963: 64).
43. **baglıg:** bağlı, birleşik (Kök Haya/2; E 73/6). ~ **Nog. bavlı:** bağlı, ilişkili (NRS, 1963: 66).
44. **baña/maña:** bana (KT G 2, KT D 30, T 31, Ç 4, vd.). ~ **Nog. maga:** bana (NRS, 1963: 208).
45. **barça:** bütün (ŞU G Ek 1; A 29; U 5: (B1.I) B 7). ~ **Nog. barşa:** tüm, bütün (NRS, 1963: 70).
46. **barduk¹³:** bir savaş aleti (Or. 8212/76: (B) A 10). ~ **Nog. baldak:** kılıç/hançer kolu, siperi (NRS, 1963: 69).
47. **baş:** baş; lider; zirve (KT D 31, KT K 1, 6, BK D 29, vd.). ~ **Nog. bas:** baş (NRS, 1963: 71).
48. **başlg:** lider; lideri olan (KT D 2, 15, BK D 3, vd.). ~ **Nog. bashı:** başlı; akıllı (NRS, 1963: 73).
49. **batur:** bahadır, yiğit (E 29/4, E 29/4). ~ **Nog. batır:** pehlivan, yiğit (NRS, 1963: 73).
50. **bediz:** süs, bezeme (KT G 12, KT K 13, vd.). ~ **Nog. bezek¹⁴:** süs, nakış (NRS, 1963: 75).

¹⁰ Alkaya, ET *qına* küçültme ekinin NT'de -ğana/-gene, -qana/-kene biçiminde devam ettiğini belirtir (2008: 52). NRS'de bulunan *azganakay* sözcüğüne bir başka küçültme eki olan -kAy eki getirilerek küçültme anlamı pekiştirilmiştir.

¹¹ Tezcan, sözcüğün Oğuz grubu Türk dillerinde *baga*; diğer Türk dillerinde *baka* biçiminde yaşadığını belirtir (1978: 68). ET *baga* sözcüğü üzerine Türkologların farklı görüşleri vardır. Bazı Türkologlar sözcüğü "kurbağa" anlamıyla ses yansımalı sözcük olarak *bāk* "croak" kökünden geliştiğini kabul ederler ve zamanla sözcüğe "kablumbağa" anlamının da verildiğini belirtirler. Bazı Türkologlar ise sözcüğü Sogdça *vg* "Tanrı" ile ilişkilendirirler (Aydın, 2018b: 103).

¹² E 26/11'de *bagır* sözcüğü "ah!, vah!" anlamında bir acınma ünlemi olarak bir durum karşısında yaşanan acıyı dile getirmiştir (Yıldırım, 2019: 275).

¹³ Runik metinde *barduk* sözcüğü, *külüg sajunka yoşuk yarlıg bolı, kürebir uruğu sajunka kılıç barduk yarlıg bolı* "Külüg Sajun'a miğfer tahsis edildi, Kürebir Sajun'a kılıç, *barduk* tahsis edildi" ibaresinin içinde geçmektedir. Yıldırım, *barduk* sözcüğünü Divanü Lûgati't-Türk'te geçen *batrak* "ucuna bir ipek parçası takılan mızrak" sözcüğüyle ilişkilendirir ve sözcüğe şüpheli olarak "mızrak" anlamını verir (2017: 273-274). Söz konusu *barduk* sözcüğü şayet NTS'de ve diğer ÇKTL sözlüklerinde bulunan *baldak* sözcüğü ile ilişkili ise sözcükte bir sonraki *yarlıg* sözcüğünde bulunan "r" sesinin etkisiyle gerileyici uzak benzeşme olayı gerçekleşmiştir denilebilir. Bu durumda sözcüğe "mızrak" değil de "kılıçla ilgili bir nesne, kılıç kabzasının siperi" anlamı verilmelidir. Metinde *barduk* sözcüğünden önce *kılıç* sözcüğünün bulunması da bu düşüncemizi desteklemektedir.

¹⁴ *bezek* "süs, nakış" sözcüğü <*bediz*+*e-k* biçiminden gelişmiştir (Gülensoy, 2007: 137).

51. **bedük:** büyük (O 6; E 45/10; IrkB 60). ~ **Nog. biyik:** yüksek, yüce (NRS, 1963: 80).
52. **beg:** bey (KT D 20, BK D 16, O 9, KT G-B, vd.). ~ **Nog. biy:** bey (NRS, 1963: 79).
53. **belgü:** işaret (Ta B 2, ŞU D 8,9, Tes G 3; T II T14:A14). ~ **Nog. belgi:** işaret (NRS, 1963: 76).
54. **belgülig:** açık, belirli; önemli (T II T 14: A 4). ~ **Nog. belgili:** belli, işaretli (NRS, 1963: 76).
55. **ben/men:** birinci tekil kişi zamiri (T 1, 5, 7, BK K 9, vd.). ~ **Nog. men:** ben (NRS, 1963: 221).
56. **benlig:** benli, (beyaz) lekesi olan (T 44). ~ **Nog. meqli:** benli (yüz) (NRS, 1963: 221).
57. **berü:** beri, geri (T 46; E 73/7). ~ **Nog. beri:** beri, bu tarafa (NRS, 1963: 77).
58. **bè:** kısrak (IrkB 5). ~ **Nog. biye:** kısrak (NRS, 2018: 148).
59. **bél:** bel, sırt. (E 10/5, E 3/2). ~ **Nog. bel:** bel; arka (NRS, 1963: 76).
60. **bêş:** beş (KT D 18, 31, KT K 4, BK D 15, 25, vd.). ~ **Nog. bes:** beş (NRS, 1963: 78).
61. **bêşinç:** beşinci (KT K 7, BK G 10; Ta G 2, vd.). ~ **Nog. besinşi:** beşinci (NRS, 1963: 78).
62. **bu/bi/bin/mi:** bin (T 14, 16, BK G 1, IrkB 32, vd.). ~ **Nog. mu:** bin (NRS, 1963: 230).
63. **bilig:** bilgi, düşünce (T 6, KT G 5, 7, vd.). ~ **Nog. bilim¹⁵:** bilgi, bilim (NRS, 1963: 80).
64. **biligsiz:** bilgisiz, cahil (KT D 5, 5, BK D 6, 6). ~ **Nog. bilimsiz:** bilgisiz (NRS, 1963: 80).
65. **biri:** biri, bir kimse (U 5: (B1.II) A 3-4). ~ **Nog. birev:** bir, biri (NRS, 1963: 82).
66. **birki:** birleşik (KT G 1, KT D 27, BK K 1, BK D 22). ~ **Nog. birge:** beraber (NRS, 1963: 81).
67. **birle:** ile, birlikte (KT D 17, 26, 27, vd.). ~ **Nog. minen¹⁶:** ile, birlikte (Ergönenç, 2009: 210).
68. **bo:** bu (KT G 1, 2, 4, 10, 13, vd.). ~ **Nog. bu:** bu (NRS, 1963: 87).
69. **bod¹⁷:** boy, halk (T 4, 60). ~ **Nog. boy:** boy (NRS, 1963: 83).
70. **boguz:** boğaz (T 8). ~ **Nog. bogaz:** boğaz (NRS, 1963: 83).
71. **boş:** boş, serbest; fazla (IrkB 29). ~ **Nog. bos:** boş, serbest (NRS, 1963: 85).
72. **boto:** deve yavrusu (E 28/6). ~ **Nog. bota:** deve yavrusu (NRS, 1963: 85).

¹⁵ ET *bilig* sözcüğü ile NT'deki *bilim* sözcüğünün kökü aynı ancak farklı eylemden ad türeten eklerle türetilmişlerdir.

¹⁶ Clauson, ET *birle* sözcüğünün *bir+la* biçiminde oluştuğunu belirtir, sözcükteki /r/ sesinin zamanla aşınmasıyla sözcüğün modern dillerde *bile*, *bilen*, *vile*, *vilen*, *birlen*, *mınan*, *men*, *menen*, *ben*, *pen*, *bilan* gibi çok çeşitli biçimlerinin ortaya çıktığını belirtir (ED: 364). Ergönenç NT *minen* edatının ET *bilen*, *birle* sözcüğünün değişmiş biçimi olduğunu belirtir (2009: 210).

¹⁷ Clauson, ET *bod* sözcüğünün asıl anlamının “boy, insan boyu” olduğunu ancak en eski dönemlerden beri sözcüğün “klan, kabile, soy, nesil” anlamlarıyla da kullanıldığını belirtir (ED: 296-297).

73. **bugu**: erkek geyik (E 98/6). ~ **Nog. bugı**: erkek geyik (NRS, 1963: 88).
74. **buka**: boğa (T 5, 5, 6, 6; Kum). ~ **Nog. buga**: boğa, öküz (NRS, 1963: 88).
75. **bulganç**: karışık (T 22). ~ **Nog. bulganşık**: karışık; çamurlu (NRS, 1963: 93).
76. **bunça**: bunca (KT G 2, 4, KT D 4, 10, 14, vd.). ~ **Nog. munşa**: bunca (NRS, 1963: 227).
77. **bunu**: bunu (Ta K 5, 5, Ta Kaplumbağa). ~ **Nog. munı**: işte bu (NRS, 1963: 227).
78. **bunta**: burada (KT G 10, 11, BK K 8, 8, vd.). ~ **Nog. munda**: burada (NRS, 1963: 227).
79. **buñ**: sıkıntı. (KT G 3, 8, BK K 2, T 57, vd.). ~ **Nog. muñ**: üzüntü, sıkıntı (NRS, 1963: 227).
80. **buñsuz**: sıkıntısız (BK K 4, 12, 14, T 48, vd.). ~ **Nog. muñsız**: üzüntüsüz (NRS, 1963: 228).
81. **butlug**: bacaklı (E 46/3). ~ **Nog. but¹⁸**: kalça, but (NRS, 1963: 91).
82. **buyruk**: komutan (KT G 1, BK G 1, 14, vd.). ~ **Nog. buyrık**: emir, ferman (NRS, 1963: 89).
83. **buzagu**: buzağı (IrkB 41). ~ **Nog. buzav**: buzağı (NRS, 1963: 89).
84. **çak**: çağ, dönem (ŞU K 4). ~ **Nog. şak**: çağ, devir (NRS, 1963: 402).
85. **çölgi**: bozkırlı; sahra (T 23). ~ **Nog. şöl¹⁹**: çöl (NRS, 1963: 416).
86. **ederlig**: eyerli (BO; A 80/3, A 80/3, A 80/3). ~ **Nog. iyer²⁰**: at eyeri (NRS, 2018: 223).
87. **egin**: omuz, sırt; çatı (E 10/5; IrkB 18). ~ **Nog. iyin**: omuz (NRS, 1963: 117).
88. **elig²¹**: elli (sayı) (KT D 8, BK D 7, BK G 7, T 42, vd.). ~ **Nog. elli**: elli (NRS, 1963: 434).
89. **emgek**: sıkıntı (KT D 19, BK D 16; IrkB 57). ~ **Nog. embek**: yük, külfet (NRS, 1963: 434).
90. **emig**: meme (IrkB 24). ~ **Nog. emşek²²**: meme (NRS, 1963: 435).
91. **eñ I**: en; daha (KT D 32, KT K 4, BK D 30, ŞU K 9, vd.). ~ **Nog. en**: en (NRS, 1963: 436).
92. **eñ II**: av; av hayvanı (IrkB 31, 31). ~ **Nog. añ**: av; av hayvanı; canavar (NRS, 1963: 43).
93. **erklig**: güçlü, muktedir (BK K 12; IrkB 12, 55, vd.). ~ **Nog. erkli**: iradeli (NRS, 1963: 438).
94. **erlig**: erkeklik (A 4/1). ~ **Nog. erlik**: cesaret, kahramanlık (NRS, 1963: 439).

¹⁸ Nogay Türkçesi sözlüklerinde *butlug* sözcüğünün kök biçimi olan *but* sözcüğü bulunur.

¹⁹ Nogay Türkçesi sözlüklerinde *çölgi* sözcüğünün kök biçimi olan *şöl* sözcüğü bulunur.

²⁰ Nogay Türkçesi sözlüklerinde *ederlig* sözcüğünün kök biçimi olan *iyer* sözcüğü bulunur.

²¹ Clauson ET *elig* sözcüğünü *ellig* madde başlığı olarak almış ve sözcüğün çift *-ll-* ile olması gerektiğini belirtmiştir (ED: 141).

²² ET *emig* [*<em-(i)g*] sözcüğü ile NT *emşek* [*<em-(i)ş-e-k*] sözcüğünün anlamları ve kökleri aynı ancak türetilişleri farklı eklerle olmuştur.

95. **ew:** ev, çadır (T 30, KT K 1, 8, BK D 32, 32, vd.). ~ **Nog. üy:** ev (NRS, 1963: 387).
96. **êkegü:** ikisi (birlikte)(KT K 3, ON 1; E 118/1). ~ **Nog. ekev:** iki, iki tane (NRS, 1963: 431).
97. **êki²³:** iki (KT D 27, 28, 36, KT K 2, 8, vd.). ~ **Nog. eki:** eki (NRS, 1963: 432).
98. **êkinti/êkinç:** ikinci (KT D 33, KT K 5, BK G 1, vd.). ~ **Nog. ekinşi:** ikinci (NRS, 1963: 432).
99. **êkiz:** ikiz (E 29/3; K-5, K-5). ~ **Nog. egiz:** ikiz (NRS, 1963: 430).
100. **êl:** ülke, yurt; halk (KT G 4, 8, 10, KT D 4, vd.). ~ **Nog. el:** vatan; millet (NRS, 1963: 433).
101. **êlçi:** elçi (E 14/1, E 41/8, E 98/5, E 14/1, vd.). ~ **Nog. elşi:** elçi, haberci (NRS, 1963: 434).
102. **êrkek:** erkek (IrkB 24, 41). ~ **Nog. erkek:** erkek (NRS, 1963: 438).
103. **êrte/erte²⁴:** sabah; sonraki (O 7; E 45/1). ~ **Nog. erte:** erken; sabah (NRS, 1963: 439).
104. **gaşga²⁵:** alını akıtmalı (at) (E 41/11). ~ **Nog. kaska:** kel; beyaz alınlı (NRS, 1963: 153).
105. **ıgaç:** ağaç (BK G 11, T 25; IrkB 4, 56, 56, vd.). ~ **Nog. agaş:** ağaç (NRS, 1963: 25).
106. **ıngaru²⁶:** ileri, sonra, öte (ŞU K 10). ~ **Nog. arı:** öte; daha uzak, ileri (NRS, 1963: 48-49).
107. **ırak:** irak, uzak (KT G 5, 7, BK K 4, 5, T 5). ~ **Nog. erek:** uzak, ötede (NRS, 1963: 437).
108. **ıt:** köpek (BK G 10, Ta G 3, HT VII/1). ~ **Nog. iyt:** it, köpek (NRS, 1963: 118).
109. **iç:** iç (BK G 14, KT G 12, BK K 14, Ta B 5, 6, vd.). ~ **Nog. iş:** iç; karın (NRS, 1963: 121).
110. **içgü:** içecek (KarB I, IV/10). ~ **Nog. işki:** içki (NRS, 1963: 121).
111. **idi:** sahip (IrkB 65). ~ **Nog. iye:** sahip (NRS, 1963: 116).
112. **idisiz:** sahihsiz (KT D 19, 20, BK D 16, 17). ~ **Nog. iyesiz:** sahihsiz (NRS, 1963: 116).
113. **ilgerü²⁷:** ileri, ön; doğuya (KT G 2, 3, KT D 2, 8, vd.). ~ **Nog. ilgeri:** ileri (NRS, 1963: 119).

²³ Clauson sözcüğün orijinalinde *êki* şeklinde olduğunu belirtir. Clauson, Türk runik alfabesinin yazım ve imla kurallarının bir özelliği olarak çift ünsüzlerin tek bir harfle yazıldığı bilgisini verir ve buna örnek olarak da êki “iki” sözcüğünü gösterir (ED: 100-101).

²⁴ DLT’de (2015: 643) *erte* / *irte* sözcüğünün “sabahın erken saati” anlamında kullanıldığı görülmüştür. Clauson *erte* sözcüğüne “sabahın erken saatleri” anlamını vermiş sözcüğün eski dönemde *tañ* “şafak” ile bağdaştırıldığını; orta dönemde sözcüğün iki karşıt anlamının ortaya çıktığını (1. “yarınki sabahın erken saatleri; yarın” ve 2. “bir andan daha erken”) belirtir. Clauson ayrıca sözcüğün bazen -n’li *erten* biçiminde kullanıldığını belirtir (ED: 202). NT’de *erte* sözcüğü “erken, sabah” anlamında; *erten* sözcüğü ise “yarın, sonraki” anlamındadır.

²⁵ NT’de *kaska* biçiminde tanıklanan sözcüğün ET’de *gaşga* biçiminde sözcük başında *g* harfi ile yazılması ilginçtir. Aynı yazıtta (E 41) sözcük başında *g* harfi ile yazılmış dört sözcük daha vardır: *gün*, *gemçig*, *gerçin*, *geyik* (Aydın, 2019: 141). Tekin’e göre bu örnekler, yazan kişinin diyalektinde hem ön hem de art *k* sesinin ötümlüleşmeye başladığını göstermektedir (1999: 13).

²⁶ Clauson *ıngaru* sözcüğünün ET’de *añaru*/*ıñaru*/*ınaru* biçimlerinde de görüldüğünü; modern Türk dillerinde ise bazı ses değişikleriyle *narı*/*nari*/*neri*/*arı*/*eri*/*ayrı* biçimlerinde yaşamını sürdürdüğünü belirtir (ED: 190). NT sözlüğünde sözcüğün *arı beri* “ileri geri” biçiminde ikileme olarak da bulunduğu görülmüştür.

114. **ilk:** ilk (T 23, KT D 32, BK D 30, 32, vd.). ~ **Nog. ilik:** ilk, önce (Ergönenç, 2009: 110).
115. **isig:** sıcak; aziz, sevgili (IrkB 67). ~ **Nog. issi:** sıcak (NRS, 1963: 121).
116. **iş:** iş, uğraş (KT D 8, 9, 10, 30, KT B, vd.). ~ **Nog. is:** çalışma, iş, hizmet (NRS, 1963: 120).
117. **kaç:** kaç, ne kadar (T 20, 29). ~ **Nog. kaşav:** kaç, ne kadar (NRS, 2018: 314).
118. **kaçan:** ne zaman; -dığı zaman (T 21). ~ **Nog. kaşan:** ne zaman (NRS, 1963: 156).
119. **kadın:** kayın; kayınbirader (E 17/2). ~ **Nog. kayın:** kayın; kayınbirader (NRS, 1963: 139).
120. **kamış/kamuş:** kamış, saz (ŞU G 1, IrkB 10, 38). ~ **Nog. kamıs:** kamış (NRS, 1963: 143).
121. **kan I:** han, hükümdar (T 2, 2, 2, T 28, O 1 vd.). ~ **Nog. kan:** han (NRS, 1963: 396).
122. **kam:** hani (E 41/7, E 41/8). ~ **Nog. kana:** hani, nerede (NRS, 2018: 289).
123. **kanlık:** hanlık, hakana ait (IrkB 63, O. 1: A 2). ~ **Nog. kanlık:** hanlık (NRS, 1963: 396).
124. **kanta:** nerede. (E 41/8; IrkB 24). ~ **Nog. kayda:** nerede (NRS, 1963: 137).
125. **kantan:** nereden (KT D 23, 23, BK D 19, 19). ~ **Nog. kaydan:** nereden (NRS, 1963: 137).
126. **kañu:** hangi (KarB I, IV/3). ~ **Nog. kaysı:** hangi (NRS, 1963: 138).
127. **karagu**²⁸: gözetleme kulesi (T 34, T 53). ~ **Nog. karavıl:** nöbet; bekçi (NRS, 1963: 147).
128. **karşı:** karşı, rakip (IrkB 19). ~ **Nog. karsı:** karşı (NRS, 1963: 151).
129. **kaş:** kaş (KT K 11; E 26/9). ~ **Nog. kas:** kaş (NRS, 1963: 153).
130. **katıl-:** katılmak (ŞU K 7, ŞU G 8). ~ **Nog. kat- 1²⁹:** katmak, dahil etmek (NRS, 1963: 155).
131. **katun:** kağanın karısı (KT D 11, 25, KT K 9, vd.). ~ **Nog. katın:** kadın (NRS, 1963: 396).
132. **keçig:** geçit (T 35; E 24/2, E 112, vd.). ~ **Nog. keçiv:** geçme, geçiş (NRS, 1963: 165).
133. **kedim:** zırh; giysi (KÇ 24, ŞU G 9; Or. 8212/76:A 12). ~ **Nog. kiyim:** giyim (NRS, 1963: 165).
134. **kergeksiz:** eksiksiz (KT K 12, BK G 11). ~ **Nog. kereksiz:** gereksiz (NRS, 1963: 162).

²⁷ ET *ilgerü* sözcüğü *ilk* sözcüğünün kısaltılmış ve yön bildiren halidir. Normalde “ileriye” anlamına gelir ancak yönlerin doğuya yüz döndürülerek belirlenmiş olduğu en erken dönemde “doğuya doğru” anlamına gelirdi. Sonradan zaman kavramı için “önce, evvel” anlamlarını karşılar olmuştur (ED: 144).

²⁸ ET *karagu* sözcüğü ile NT’de ve diğer ÇKTL sözlüklerinde bulunan *karavıl/karavul* sözcükleri ilişkili olmalıdır. Temir, Moğolcadaki *haragul* “nöbetçi, bekçi, karakol” sözcüğü üzerine sözcüğün Çağataycada *karagul* biçiminde; günümüz Kazak ve Kazan dillerinde *karaul* biçiminde benzer anlamlarla var olduğunu belirtir. Temir ayrıca Rusçada da aynı anlamda kullanılmakta olan *karaul* sözcüğünün Türkçeden alıntı olduğunu belirtir (2016: 70 not:3). Gülensoy Türkiye Türkçesindeki *karakol* sözcüğünün ET *karagu* sözcüğünden geldiğini ve sözcüğün Kıpçak Türk lehçelerinde *karaul* biçiminde görüldüğünü belirtir (2007: 464).

²⁹ ET *katıl-* sözcüğünün NT sözlüklerinde kök biçimi bulunur.

135. **kezig:** sıra; nöbet (A 12). ~ **Nog. kezek:** sıra, nöbet (NRS, 1963: 158).
136. **kezü:** boyunca (ŞU D 6). ~ **Nog. keziiv:** gezme, dolaşma (NRS, 1963: 158).
137. **kêçe:** gece (ŞU D 1; IrkB 1, 2, 22). ~ **Nog. keşe:** gece (NRS, 1963: 164).
138. **kérü:** geri; batıda (KT D 2, BK D 3, O 11, KÇ 6, vd.). ~ **Nog. keri:** geri (NRS, 1963: 162).
139. **kèyik:** yaban hayvanı (T 8; E 28/7, E 44/2, vd.). ~ **Nog. kiyyik:** vahşi, yabani (NRS, 1963: 165).
140. **kılıç:** kılıç (Or. 8212/76: A 6, (B) A 10, 11-12, IrkB 8). ~ **Nog. kılış:** kılıç (NRS, 1963: 200).
141. **kılınç:** yapma, etme (ŞU K 12; T-8/2, T-14/2). ~ **Nog. kıluv³⁰:** yapma (NRS, 1963: 199).
142. **kılınçlıg:** davranışlı, davranışa sahip (U 5: B1. I B 3-4). ~ **Nog. kılkh³¹:** görgülü, edepli (NRS, 1963: 200).
143. **kırug:** kıyı, kenar (E 72/2). ~ **Nog. kır:** bozkır; kır; alan, tarla; kenar (NRS, 1963: 201).
144. **kısqa:** kısa, az (KarB II/10). ~ **Nog. kiska:** kısa (NRS, 1963: 202).
145. **kış:** kış (BK G 2). ~ **Nog. kis:** kış (NRS, 1963: 202).
146. **kışlag:** kışlak (IrkB 51, 56). ~ **Nog. kislak:** kışlak (NRS, 1963: 203).
147. **kiçig:** küçük, az (KT G 3, 3, BK K 2, 3, vd.). ~ **Nog. kişkey³²:** küçük (NRS, 1963: 168).
148. **kidiz:** keçe (IrkB 33). ~ **Nog. kiyiz:** keçe (NRS, 1963: 165).
149. **kişi:** kişi; adam (KT G 6, 7, 7, 7, KT D 1, vd.). ~ **Nog. kisi:** kişi, adam (NRS, 1963: 167).
150. **kişne-:** kişnemek (A 80/2). ~ **Nog. kisine-:** kişnemek (NRS, 1963: 167).
151. **koñ:** koyun (KT D 12, BK D 11, Ta D 9; E 2/4, vd.). ~ **Nog. koy:** koyun (NRS, 1963: 167).
152. **koñçı:** çoban (Or. 8212/76: (C) A 5). ~ **Nog. koyşı:** çoban (NRS, 1963: 169).
153. **koñuz:** böcek (T II T 14: A 29). ~ **Nog. koñız:** böcek (NRS, 1963: 173).
154. **korkunç:** korku, korkunç (IrkB 36). ~ **Nog. korkınış:** korkunç (NRS, 1963: 173).
155. **koş:** (muvaakkaten kullanılan) çadır (K-4). ~ **Nog. kos:** geçici yurt (NRS, 1963: 174).
156. **köñül:** gönül (KT K 11, T 15, 32; KarB I, vd.). ~ **Nog. köñil:** gönül; istek (NRS, 1963: 179).

³⁰ ET *kılınç* [<kıl-(i)nç] sözcüğü ile NT *kıluv* [<kıl-(u)v] sözcüğünün anlamları ve kökleri aynı ancak türetilişleri farklı eylemden ad türeten eklerle olmuştur.

³¹ ET *kılınçlıg* [<kıl-(i)nç+lıg] sözcüğündeki -nç+ eki ile NT *kılkh* [<kıl-(i)k+lı] sözcüğündeki -k+ eki farklı eylemden ad türeten eklerdir.

³² Sözcükteki +key eki küçültme ekidir ancak bu ek *kişkey* sözcüğünde sözcük köküyle kalıplaşmıştır ve dolayısıyla sözcükte “küçük” anlamı bulunmaz. NT’de *kişkey* sözcüğüne küçültme anlamı katılması için sözcüğe ikinci bir küçültme eki olan +kene eki getirilmelidir: *kişkenekey* “küçük”.

157. **köñüllüg:** düşünceli (U 178: A 5-6). ~ **Nog. köñilli:** gönüllü; istekli (NRS, 1963: 179).
158. **köpük:** köpük (IrkB 20). ~ **Nog. köbik:** köpük (NRS, 1963: 176).
159. **körklüg:** güzel, manzaralı (IrkB 64, 18). ~ **Nog. körkli:** güzel (NRS, 1963: 180).
160. **körksüz:** güzel olmayan (Mainz 386:A 1). ~ **Nog. körksiz:** güzel olmayan (NRS, 1963: 180).
161. **kudruk:** kuyruk (IrkB 50). ~ **Nog. kuyruk:** kuyruk; kalça (NRS, 1963: 186).
162. **kuğu:** kuğu. (IrkB 35, 35). ~ **Nog. kuv 2:** kuğu (NRS, 1963: 182).
163. **kulkak:** kulak (BK K 11, BK G 12). ~ **Nog. kulak:** kulak (NRS, 1963: 186).
164. **kullug:** kölesi olan (KT D 21, BK D 18). ~ **Nog. kullı:** kullu (NRS, 1963: 186).
165. **kulun/kuluğ:** tay (IrkB 24, A 78). ~ **Nog. kulin:** tay (NRS, 1963: 187).
166. **kumursga:** karınca (IrkB 37). ~ **Nog. kumirska:** karınca (NRS, 1963: 187).
167. **kurtga:** yaşlı kadın (IrkB 13). ~ **Nog. kurtka:** yaşlı kadın (NRS, 2018: 385).
168. **kurugsak:** kursak, mide (IrkB 8). ~ **Nog. kursak:** kursak, karın, mide (NRS, 1963: 188).
169. **kuş:** kuş (IrkB 15, 35, 43, 44, 44, vd.). ~ **Nog. kus:** kuş (NRS, 1963: 190).
170. **kutlug:** kutlu, aziz (MT, Bö ö 1; E 19/1, E 114, vd.). ~ **Nog. kuth:** kutlu (NRS, 1963: 190).
171. **kuzgun:** kuzgun (IrkB 54, 14). ~ **Nog. kuzgın:** kuzgun (NRS, 1963: 185).
172. **kü:** ses; ün, şan (KT D 25, 25, 26, vd.). ~ **Nog. küy:** nağme, ahenkli ses (NRS, 1963: 192).
173. **küç:** güç, kudret (KT D 8, 9, 10, 12, 30, vd.). ~ **Nog. küş:** güç, kuvvet (NRS, 1963: 195).
174. **küçlüg:** güçlü (O 12; E 49/4; IrkB 3, 20, 60). ~ **Nog. küşli:** güçlü (NRS, 1963: 196).
175. **küdegü:** güvey (Ar 1; E 3/6). ~ **Nog. kiyeu:** güvey, damat (NRS, 1963: 165).
176. **kümüş:** gümüş (KT G 5, BK K 3, 11, T 48, vd.). ~ **Nog. kümis:** gümüş (NRS, 1963: 193).
177. **küni:** hasetlik, kıskançlık (BK D 30). ~ **Nog. küñşilik³³:** kıskançlık (NRS, 1963: 194).
178. **künlük:** günlük (Ta B 2, ŞU D 9). ~ **Nog. künlük:** günlük (NRS, 1963: 194).
179. **küntüz:** gündüz (KT D 27, BK D 22, T 12, vd.). ~ **Nog. kündiz:** gündüz (NRS, 1963: 191).
180. **laçın:** laçın (atmaca, doğan) (Or. 8212/76: (B) B 4). ~ **Nog. laşın:** şahin (NRS, 1963: 206).

³³ NT sözlüklerinde, ET *küni* “kıskançlık” sözcüğünün ek almış biçimi olan *kün(i)+şi+lik* “kıskançlık” sözcüğü ve sözcüğün eylem biçimi olan *kün(i)le-* “kıskanmak” sözcüğü bulunmaktadır.

181. **monçuk:** kıymetli taş (T II T 14: A2-3). ~ **Nog. moyşak:** boncuk; kolye (NRS, 1963: 225).
182. **muğlug:** sıkıntılı, kederli (IrkB 22). ~ **Nog. muğlı:** hüzünlü, kederli (NRS, 1963: 228).
183. **neke:** niye, niçin (T 39, 39). ~ **Nog. nege:** niye, niçin (NRS, 1963: 235).
184. **nençe:** nice, nasıl (BK K 9, 9). ~ **Nog. neşe:** kaç (NRS, 1963: 237).
185. **oglan:** çocuklar (E 26/2, E 26/8; IrkB 23, vd.). ~ **Nog. ulan:** erkek çocuk (NRS, 1963: 382).
186. **ogrı:** hırsız (IrkB 16). ~ **Nog. urı:** hırsız (NRS, 1963: 384).
187. **ogul:** çocuk (KT D 1, 5, BK D 2, 6, vd.). ~ **Nog. ul:** çocuk, erkek çocuk (NRS, 1963: 379).
188. **ol:** üçüncü teklik kişi zamiri (KT D 16, 21, 24, 25, 32, vd.). ~ **Nog. o:** o (NRS, 1963: 239).
189. **onunç:** onuncu (BK G 10, ŞU B 2, HT XVI/1, vd.). ~ **Nog. onunşı:** onuncu (NRS, 1963: 247).
190. **ordo:** ordugah (KT K 8, 9; IrkB 28, 34). ~ **Nog. orda:** karargah, ordu (NRS, 1963: 248).
191. **orto:** orta (BK K 11, 11, KT G 2, 2, BK K 2, vd.). ~ **Nog. orta:** orta (NRS, 1963: 251).
192. **otuz:** otuz (KT G 1, KT D 4, 14, 18, 32, vd.). ~ **Nog. otız:** otuz (NRS, 1963: 253).
193. **oynag:** gönül eğleyici (Mainz 403a,b: (B) B 10). ~ **Nog. oynak:** oynak (NRS, 1963: 242).
194. **öç:** kin (Mainz 386: B 3-4). ~ **Nog. öş:** öç, intikam (NRS, 1963: 264).
195. **öd II:** gönül, iç; öd, safra kesesi, dalak (BK D 29). ~ **Nog. öt:** öd, safra (NRS, 1963: 262).
196. **ögsüz:** öksüz (KT K 9; E 45/2). ~ **Nog. öksüz:** öksüz, annesiz (NRS, 2018: 501).
197. **ögür:** sürü (IrkB 56). ~ **Nog. üyir:** sürü (NRS, 1963: 388).
198. **ökünç:** pişmanlık (E 68/22, E 42/7, E 28/2, vd.). ~ **Nog. ökiniş:** pişmanlık (NRS, 1963: 257).
199. **ökünçlüg:** üzüntülü, pişman (T-8/2). ~ **Nog. ökinişli:** pişman, üzüntülü (NRS, 1963: 257).
200. **öküz:** öküz (E 48/4; E 10/2; T-13/6; IrkB 25, vd.). ~ **Nog. ögiz:** öküz (NRS, 1963: 255).
201. **ölüg:** ölü, cenaze (KT K 9, İA-a 1; E 26/2). ~ **Nog. öli:** ölü (NRS, 1963: 258).
202. **ölüm:** ölüm, ecel (IrkB 13, 17, 49, 49). ~ **Nog. ölüm:** ölüm (NRS, 1963: 258).
203. **örtçe:** ateş gibi (T 40). ~ **Nog. ört:** yangın, alev (NRS, 1963: 262).
204. **öt:** öğüt, nasihat (IrkB 58). ~ **Nog. ögüt:** öğüt, telkin (NRS, 1963: 255).

205. **öz 2:** vadi (Aç I 1; E 3/1, E 7/4, E 10/1, E 26/4, vd.). ~ **Nog. özen³⁴:** vadi (NRS, 1963: 256).
206. **özlük:** özel, hususi (BK G 12, KÇ 4, 15, vd.). ~ **Nog. özlük:** bireysel, hususi (NRS, 1963: 256).
207. **saç:** saç (BK G 12; E 26/11; 26/7). ~ **Nog. şaş:** saç (NRS, 1963: 407).
208. **sana:** sana (T 32). ~ **Nog. saga:** sana (NRS, 1963: 282).
209. **sarı:** sarı (BK K 11, T 48; E 41/5; IrkB 11, vd.). ~ **Nog. sarı:** sarı (NRS, 1963: 289).
210. **satıcı:** satıcı (Mainz 388: A 3). ~ **Nog. satuvşı:** satıcı (NRS, 1963: 290).
211. **sekiz:** sekiz (BK D 14, 24, 26, BK G 2, Ta D 3, vd.). ~ **Nog. segiz:** sekiz (NRS, 1963: 292).
212. **sekizinç:** sekizinci (ŞU D 5, 6, ŞU G 6, vd.). ~ **Nog. segizinşi:** sekizinci (NRS, 1963: 292).
213. **sevgili:** sevgili (A 88/2). ~ **Nog. süyikli:** sevgili (NRS, 1963: 314).
214. **şışkan:** fare (A 47). ~ **Nog. şışkan:** fare (NRS, 1963: 424).
215. **sınuk:** kırık (IrkB 48). ~ **Nog. sınık:** kırık, kırılmış (NRS, 1963: 321).
216. **şahin:** şahin (E 71/3; Or. 8212/1692:A Sol 2-3, 11). ~ **Nog. suñkar:** şahin (NRS, 2018: 585).
217. **şinil:** kız kardeş (KT D 20, BK D 17; Köri I, YÇ I, II). ~ **Nog. sinli:** kız kardeş (NRS, 1963: 398).
218. **suw:** su, akarsu (KT D 27, BK D 16, 17, 22, 35, vd.). ~ **Nog. suv:** su (NRS, 1963: 309).
219. **suwsuz:** çorak yer, çöl (BK G-D; IrkB 45). ~ **Nog. suvsız:** susuz (NRS, 1963: 311).
220. **sünüg:** mızrak (KT D 35, BK D 26, T 28). ~ **Nog. süngi:** süngü (NRS, 1963: 315).
221. **sünük:** kemik (BK D 20, KT D 24). ~ **Nog. süyek:** kemik (NRS, 1963: 313).
222. **tag:** dağ (KT D 24, 26, BK D 20, BK G 8, BK B 5, vd.). ~ **Nog. tav:** dağ (NRS, 1963: 324).
223. **tagıku:** tavuk (Tes B, Ta G 2, ŞU K 10, ŞU B 4). ~ **Nog. tavık:** tavuk (NRS, 1963: 325).
224. **taki:** daha, henüz (IrkB 3, 33). ~ **Nog. tagı:** daha (NRS, 1963: 325).
225. **tahm³⁵:** yırtıcı (IrkB 3, 40, 43, 51). ~ **Nog. talav:** talan, yağma (NRS, 1963: 329).
226. **tamka:** damga (E 41/4). ~ **Nog. tamga:** damga (NRS, 1963: 332).

³⁴ Clauson ET'de bulunan *özen 2* "nehir, vadi" sözcüğünün *öz 2* "vadi" sözcüğüyle ilişkili olduğunu belirtir (ED: 289). NT sözlüklerinde "vadi" anlamda *özen* sözcüğü bulunmaktadır.

³⁵ Müller (1911: 81) ve Yıldırım (2017: 131) vahşi hayvanları niteleyen *tahm* sözcüğünün *tala-* "yaralamak, incitmek; soygun yapmak, yağma yapmak" sözcüğünün başka bir biçimi olan *tah-* eyleminden türediğini belirtir. Tekin bu eylemin Uygurca metinlerde çoğunlukla *tala-* biçiminde geçtiğini, nadir olarak *tah-* biçiminde görüldüğünü belirtir (2019: 36). NT'de *tala-* eylemi "parçalamak, yırtmak, yaralamak, talan etmek" anlamlarında bulunmaktadır. ET *tahm* (<tah-m) sözcüğü ile NT *talav* (<tala-v) sözcüğü farklı eylemden ad türeten ekler almıştır.

227. **tamkalıg:** damgalı (E 26/6; Or. 8212/78: A 2). ~ **Nog. tamgalı:** damgalı (NRS, 1963: 332).
228. **tanuklug:** tanıklı, şahitli (Or. 8212/78: A 2). ~ **Nog. tanıklı:** tanıklı (NRS, 1963: 333).
229. **tapa:** -a/-e doğru (KT D 28, 31, vd.). ~ **Nog. tabagan/tamagan³⁶:** -a/-e doğru (NRS, 1963: 323/330).
230. **tarıg:** ekin (IrkB 53). ~ **Nog. tarı:** darı (NRS, 1963: 338).
231. **tarıglag:** tarla (Ta B 4). ~ **Nog. tarlav:** tarla, alan, saha; kır; sahra (NRS, 1963: 336).
232. **tarkınç:** dağınık (T 22). ~ **Nog. tarkav³⁷:** dağınık (NRS, 1963: 336).
233. **taş³⁸:** taş, kaya, yazıt (KT G 11, 12, 12, 13, KT K 13, vd.). ~ **Nog. tas:** taş (NRS, 1963: 338).
234. **taş:** dış (T 4, KT G 12, BK K 14, T 13, ŞU G 4, vd.). **ts:** dış; üst (NRS, 1963: 376).
235. **tatıghıg:** tatlı, lezzetli (U 5: (B1. I) A 6). ~ **Nog. tathı:** tatlı (NRS, 1963: 337).
236. **tawar:** mal, mülk, servet (ŞU G 5; Ç 1). ~ **Nog. tovar:** mal (NRS, 1963: 354).
237. **tawışgan:** tavşan (T 8, ŞU D 8; IrkB 44, 44). ~ **Nog. tavşan:** tavşan (NRS, 1963: 325).
238. **tegi³⁹:** gibi (KT D 5, 5, 12, 12, 31, vd.). ~ **Nog. dey:** gibi.
239. **tegi⁴⁰:** kadar (KT G 3, 3, 4, 4, 4, vd.). ~ **Nog. deyim:** kadar (NRS, 1963: 99).
240. **tegiül:** değil (Mainz 403a,b: (B) B 6). ~ **Nog. tuvıl:** değil (NRS, 1963: 364).
241. **tegrük:** yuvarlak (veya dönen) (A 80/1). ~ **Nog. tögerek:** yuvarlak; çevre (NRS, 1963: 359).
242. **teyri:** gök; aziz (KT G 9, KT D 1, 11, vd.). ~ **Nog. tangiri:** Tanrı, Allah (NRS, 2018: 631).
243. **teriğ:** derin; tabak (A 3/1). ~ **Nog. teren:** derin (NRS, 1963: 346).
244. **ters:** ters; güç, zor (E 38/2). ~ **Nog. teris:** ters; yanlış (NRS, 1963: 347).
245. **teve:** deve (IrkB 5, 46). ~ **Nog. tüye:** deve (NRS, 1963: 367).
246. **tl⁴¹:** muhbir; dil (T 32, 36, ŞU D 12, ŞU B 6; Mainz 403a,b:B). ~ **Nog. til:** dil (NRS, 1963: 350).

³⁶ Ağızlarda bu sözcük *tabaan/tamaan* biçiminde telaffuz edilir.

³⁷ ET *tarkınç* [<*tark*-(ı)nc] sözcüğü ile NT *tarkav* [<*tark*-a-v] sözcüğünün anlamları ve kökleri aynı; türetiliş biçimleri farklıdır.

³⁸ Tekin sözcüğün uzun ünlülü olduğunu belirtir (1995: 90).

³⁹ Gabain *tAg* sözcüğünün Eski Türkçede “eşitlik, gibilik” bildirdiğini ve bir son çekim edatı olduğunu belirtir. Gabain, edatın çoğunlukla bir önceki sözcükten ayrı yazıldığını, nadiren önceki sözcüğe eklendiğini belirtir (1988: 105). Eski Türkçedeki *tAg* edatı NT’de çoğunlukla önceki sözcüğe eklenerek *-DAy*, *-Diy*, *-DOy* biçiminde kullanılmaktadır.

⁴⁰ Clauson *tegi* edatının *teg*- “değmek, ulaşmak” eylemine zarf-eylem eki getirilerek türetildiğini ve sözcüğün sonraları *tegin* biçiminde söz sonu *-n* ile de kullanıldığını belirtir (ED: 477-478).

⁴¹ Clauson *tl* sözcüğüne “dil” anlamını vermiş ve sözcüğün dolaylı olarak “bilgilendirici, bilgi, özellikle gizli bilgi, konuşulan dil” anlamlarını da barındırdığını belirtmiştir (ED: 489).

247. **tırnak:** tırnak (IrkB 44, 44). ~ **Nog. turnak:** tırnak (NRS, 1963: 375).
248. **tilkü:** tilki (IrkB 46). ~ **Nog. tülki:** tilki (NRS, 1963: 370).
249. **tirig:** diri (KT G-D, KT K 9, HT VI/2; E 3/3, vd.). ~ **Nog. tiri:** diri, canlı (NRS, 1963: 352).
250. **toguru:** dosdoğru, doğrudan (ŞU G 5). ~ **Nog. tuvra/tuvrı:** doğru (NRS, 1963: 364).
251. **tokuz:** dokuz (KT G 2, 3, KT D 14, KT K 6, 9, vd.). ~ **Nog. togız:** dokuz (NRS, 1963: 354).
252. **tokuzunç:** dokuzuncu (KT K-D; ŞU B 3, vd.). ~ **Nog. togızınşı:** dokuzuncu (NRS, 1963: 354).
253. **tonlug:** giyimli (KT D 29, BK D 23; IrkB 22, vd.). ~ **Nog. tonlı:** kürklü (NRS, 1963: 357).
254. **tonsuz:** sırtı açıkta (olan) (KT D 26, BK D 21). ~ **Nog. tonsız:** kürksüz (NRS, 1963: 357).
255. **toğuz:** domuz (KÇ 18; E 98/3; IrkB 6, 6). ~ **Nog. doğız:** domuz (NRS, 1963: 101).
256. **torug:** doru renkli at, doru (KT D 33, Su 7; A 80/3). ~ **Nog. torı:** kızıl (at) (NRS, 1963: 358).
257. **töpö:** başın üst bölümü; tepe (KT D 11, BK D 10). ~ **Nog. töbe:** tepe; yüce (NRS, 1963: 359).
258. **törö:** töre, yasa (KT D 3, 16, 16, 30, vd.). ~ **Nog. töre:** adalet; yasa (NRS, 1963: 361).
259. **tört:** dört (KT D 2, 2, KT G-B, BK K 9, 9, vd.). ~ **Nog. dört:** dört (NRS, 1963: 101).
260. **törtünç:** dördüncü (KT K 6, BK D 31, vd.). ~ **Nog. dörtinşi:** dördüncü (NRS, 1963: 102).
261. **tug:** tuğ, sancak (ŞU D 5, ŞU G 9, ŞU B 3, 6). ~ **Nog. tuv:** tuğ (NRS, 1963: 363).
262. **turna:** turna. (E 48/5; IrkB 61). ~ **Nog. turna:** turna (NRS, 1963: 366).
263. **tuş⁴²:** eşit, eş değer (ŞU G 1). ~ **Nog. tus:** yön; karşı taraf (NRS, 1963: 366).
264. **tutsık:** tutacak (KT G 4, 10, BK K 3, 8). ~ **Nog. tutkış⁴³:** tutacak, sap (NRS, 1963: 366).
265. **tuyug:** toynak (IrkB 5). ~ **Nog. tuyak:** toynak (NRS, 2018: 668).
266. **tü:** tüy. (**Kağda Yz:** IrkB 3). ~ **Nog. tük:** tüy; kıl (NRS, 1963: 369).
267. **tügünlüg:** düğümlü (T 54). ~ **Nog. tüyinli:** düğümlü (NRS, 1963: 369).
268. **türlüg:** türlü (Mainz 403a,b:(B) A 1, T II T 14: A2, vd.). ~ **Nog. türli:** türlü (NRS, 1963: 371).
269. **tütünçsüz:** dumansız (Or. 8212/78: (B) A 3). ~ **Nog. tütinsiz:** dumansız (NRS, 1963: 373).

⁴² Clauson ET *tuş* sözcüğünün temel olarak “eşit, eşdeğer” dolayısıyla “karşıt, karşı karşıya” anlamında olduğunu, çağdaş Türk dillerinde bu ve genişletilmiş bazı anlamlarla yaşadığını belirtir (ED: 558). Aydın, ŞU G 1’deki cümleye göre sözcüğü “iki ırmağın birleşme yerinde oluşan geniş ve derin havuz” şeklinde anlamlandırmayı daha uygun görür (2018b: 185).

⁴³ ET *tutsık* (<*tut-sık*) sözcüğü ile NT *tutkış* (<*tut-kış*) sözcüklerinin kökü aynı ancak ekleri farklıdır.

270. **uç:** uç; kanat; son; hedef (T 40, Ta B 5, 5, 5, 5, vd.). ~ **Nog. uş:** uç (NRS, 1963: 385).
271. **ulug:** ulu, yüce (KT D 28, 34, 34, 40, vd.). ~ **Nog. ulh:** ulu, büyük (NRS, 1963: 382).
272. **urug⁴⁴:** soy sop; tohum (KarB I, IV/6). ~ **Nog. uruk/urhk:** tohum (NRS, 1963: 384, 383).
273. **uruş:** savaş (O 10; E 99). ~ **Nog. uris:** savaş, muharebe; dövüş (NRS, 1963: 384).
274. **us:** akıl (T 19). ~ **Nog. es⁴⁵:** bellek, akıl (NRS, 1963: 439).
275. **utuş:** uğur, yol (E 10/9). ~ **Nog. utis:** kazanç; ikramiye (NRS, 1963: 385).
276. **uzun:** uzun (IrkB 42, 47, Mainz 403a,b: (B) A 1-2, vd.). ~ **Nog. uzın:** uzun (NRS, 1963: 380).
277. **üç:** üç (KT D 4, 18, BK D 15, 32, 34, vd.). ~ **Nog. üş:** üç (NRS, 1963: 392).
278. **üçegü:** üçü birlikte (T 21). ~ **Nog. üşev:** üç tane (NRS, 1963: 392).
279. **üçün:** için (KT G 9, 9, 9, KT D 3, 6, vd.). ~ **Nog. üşin:** için (NRS, 1963: 392).
280. **üçünç:** üçüncü (KT D 33, KT K 6, Ç 1, vd.). ~ **Nog. üşinşi:** üçüncü (NRS, 1963: 392).
281. **ülüg⁴⁶:** bölüm, pay (T 4, KT D 29, BK D 23, vd.). ~ **Nog. ülis:** pay, hisse (NRS, 1963: 389).
282. **üze:** üstte, yukarıda (KT D 1, 1, 10, 16, 17, vd.). ~ **Nog. üst⁴⁷:** üst, üzeri (NRS, 1963: 391).
283. **üzük:** kesik, yırtık (**Kağıda Yz:** IrkB 48). ~ **Nog. üzik:** yırtık, kopuk (NRS, 1963: 387).
284. **ya:** yay (Mainz 400: A 4). ~ **Nog. yay:** yay (NRS, 1963: 457).
285. **yadag:** yaya (BK D 32, BK G 1, T 4, KT D 28, vd.). ~ **Nog. yayav:** yaya (NRS, 1963: 474).
286. **yagı:** düşman (KT D 2, 9, 10, 14, 14, vd.). ~ **Nog. yav 2:** düşman (NRS, 1963: 453).
287. **yagıçı:** savaşçı (T 50; E 44/2). ~ **Nog. yavşı:** ara bulucu (NRS, 1963: 453).
288. **yaguk:** yakın (KT G 7, BK K 5). ~ **Nog. yovik:** yakın (NRS, 1963: 445).
289. **yakılığ:** taraflı (E 65/3). ~ **Nog. yaklı:** taraflı (NRS, 1963: 458).

⁴⁴ Clauson ET *urug* sözcüğünün aslında “tohum, çekirdek” anlamında olduğunu ancak anlamsal ilişkilerle sözcüğün “döl, soyundan gelen, klan” anlamlarını da taşıdığını belirtir (ED: 214).

⁴⁵ Eren, eski ve yeni Türk diyalektlerinde bulunan (Tkm es. - Nog es. - Kzk es. - Krg es. - Çuv as. vb.) “akıl” anlamına gelen *as/es/is* sözcüklerinin Batı Türklerinin dilinde yaşayan *us* sözcüğüyle ilişkili olmadığını belirtir (1999: 425). Eren bu görüşünün nedenini açıklamaz. Gülensoy, *us* sözcüğü maddesinde sözcüğün *ü-* “anlamak” kökünden türediğini belirtir. Ayrıca sözcüğün Türk lehçelerinde *es/üs/is* şeklinde de yaşadığını belirtir (2007: 971). ET sözcüklerdeki /u/ sesinin NT ve diğer ÇKTL’deki bazı sözcüklerde /a/, /e/, /i/ seslerine dönüşebildiği (ör: *boguz>bogaz, sınıkur>sunkar, yogan>yugan, bısur>pısır-*) düşünüldüğünde, ET *us* “akıl” sözcüğü ile NT *es* “akıl” sözcüğünün ilişkili olması mümkün görünmektedir.

⁴⁶ ET *ülüg* sözcüğü modern dönemde eş anlamlısı olan *ülüş* “pay, hisse” sözcüğünden daha nadir kullanılır (ED: 142). Sözcüklerde *üle-* “paylaştırmak” eylemine gelen eylemden ad türeten ekler farklıdır.

⁴⁷ Tekin (2003: 135) ve Gülensoy (2007: 997) Türk dillerindeki *üst* sözcüğünün ET *üz* “üst” sözcüğünden türediğini belirtir.

290. **yalyus/z:** yalnız (KÇ 23, E 16/1, E 68/17, vd.). ~ **Nog. yalgız:** yalnız (NRS, 1963: 460).
291. **yaraklıg:** silahlı (KT D 23, 32, BK D 19, T 54). ~ **Nog. yarak⁴⁸:** silah (NRS, 1963: 467).
292. **yarın II:** kürek kemiği, omuz (IrkB 40). ~ **Nog. yavırın:** omuz (NRS, 1963: 454).
293. **yartımlık⁴⁹:** ayrı, ayrılmış (Or. 8212/77: A 6). ~ **Nog. yartı:** yarı, yarım (NRS, 1963: 469).
294. **yaruk:** ışık (ŞU D 1, DU II 1; T-6/3; IrkB 26, vd.). ~ **Nog. yarık:** aydınlık (NRS, 1963: 469).
295. **yaş I:** göz yaşı; taze (KT K 11; IrkB 17, vd.). ~ **Nog. yas 3:** yaş, göz yaşı (NRS, 1963: 470).
296. **yaş II:** yaş, (ömür) (KT D 30, BK D 14, 24, vd.). ~ **Nog. yas 1:** yaş (ömür) (NRS, 1963: 469).
297. **yaşıl:** yeşil (IrkB 51, T II T 14: A 26-27). ~ **Nog. yasıl:** yeşil (NRS, 1963: 471).
298. **yavaş:** nazik, ılımlı (Or. 8212/77: A 3-4). ~ **Nog. yuvas:** sakin, halim (NRS, 1963: 444).
299. **yay:** yaz (BK B 3, BK D 39, ŞU D 8). ~ **Nog. yaz:** yaz (NRS, 1963: 455).
300. **yaylag:** yayla (Ta B 5, IrkB 62, 51, 56). ~ **Nog. yaylak:** yayla; yazlık (NRS, 1963: 457).
301. **yaz:** ilkbahar (BK G 2, KT K 8, BK D 31). ~ **Nog. yay 2:** bahar, ilkbahar (NRS, 1963: 457).
302. **yazuklug:** günahlı, kabahatli (ŞU D 2). ~ **Nog. yazık:** kabahat, suç; günah (NRS, 1963: 456).
303. **yegren:** kestane rengi (KÇ 15, 21; AÖ-2, vd.). ~ **Nog. yiyren:** kestane rengi (NRS, 2018: 237).
304. **yemçi:** yemci, azıkçı; mec. kısmeti, payı, ...veren (İl). ~ **Nog. yem⁵⁰:** yem (NRS, 1963: 106).
305. **yemiş:** meyve; mec. kısmetli, bahth (YT). ~ **Nog. yemis:** meyve; yemiş (NRS, 1963: 106).
306. **yègen:** yeğen (HT VII/3, Ar 1, Su 8, Ç 3, vd.). ~ **Nog. yiyen:** yeğen (NRS, 1963: 123).
307. **yègirmi:** yirmi (KT D 11, 15, 18, 28, 31, vd.). ~ **Nog. yurma:** yirmi (RNS, 1956:143).
308. **yègirmiş:** yirminci (ŞU G 1, 11, U 179: B 3). ~ **Nog. yurmanşı:** yirminci (RNS, 1956:143).
309. **yél:** yele (IrkB 16). ~ **Nog. yal:** yele (NRS, 1963: 458).
310. **yér:** yer, yeryüzü (KT G 4, 4, 9, 9, vd.). ~ **Nog. yer:** toprak, arazi; dünya (NRS, 1963: 106).
311. **yèti:** yedi (KT D 11, 13, 13, 15, 30, vd.). ~ **Nog. yeti:** yedi (NRS, 1963: 107).
312. **yétinç:** yedinci (KT K 5, O 12, Ta D 7, vd.). ~ **Nog. yetinşi:** yedinci (NRS, 1963: 107).

⁴⁸ Sözcüğün +II addan ad türeten eki almış biçimi NT sözlüklerinde bulunmaz.

⁴⁹ Hapaks legomenon olan sözcük NT'de ve diğer Türk dillerinde bulunan *yartı* "yarı, yarım; yırtık" sözcüğü ile ilişkili olmamıştır.

⁵⁰ Sözcüğün +şI addan ad türeten eki almış biçimi NT sözlüklerinde bulunmaz.

313. **yètmış:** yetmiş (KT D 12, BK D 11, Tes K 5, vd.). ~ **Nog. yetpis:** yetmiş (NRS, 1963: 108).
314. **yılıg:** sıcak, ılık; yumuşak mizaçlı (IrkB 2). ~ **Nog. yilh:** sıcak, ılık (NRS, 1963: 128).
315. **yumşak:** yumuşak (KT G 5, 5, 6, BK K 4, vd.). ~ **Nog. yumsak:** yumuşak (NRS, 1963: 448).
316. **yilig:** ilik; kemik (YÇ I, YÇ II). ~ **Nog. yilik:** ilik (NRS, 1963: 123).
317. **yinçege:** ince. (Moğolistan Y: T 13, 13). ~ **Nog. yinişke:** ince (NRS, 1963: 124).
318. **yogun:** kalın (BK G 15, T 14). ~ **Nog. yuvan:** kalın (NRS, 1963: 444).
319. **yokaru/yügerü:** yukarı (T 25, BK D 2, 10, vd.). ~ **Nog. yogarı:** yukarı (NRS, 1956: 66).
320. **yolagçı:** öncü birlik (?) (BK G-D). ~ **Nog. yolavşı:** yolcu (NRS, 1963: 124).
321. **yolı:** kez, defa (KT D 15, KT K 4, BK D 13, vd.). ~ **Nog. yol 2:** kez, sefer (NRS, 1963: 124).
322. **yultuz:** yıldız (U 5: (B1. II) A 8-9, B 7-8, vd.). ~ **Nog. yuldız:** yıldız (NRS, 1963: 447).
323. **yumuş:** elçi; iş, hizmet. (E 152/1). ~ **Nog. yumıs:** iş, yumuş (NRS, 2018: 799).
324. **yuyka:** ince, yoğunluğu az (T 13, 13, KarB II/7). ~ **Nog. yuka:** ince (NRS, 1963: 447).

2. 2. Eylemler

1. **aç- I:** açmak (T 28, Ç 4). ~ **Nog. aşı-:** açmak (NRS, 1963: 54).
2. **aç- II⁵¹:** acıkmak (BK K 6). ~ **Nog. aşık-:** acıkmak (NRS, 1963: 55).
3. **adır-:** ayırmak; öldürmek (E 28/8; K-11). ~ **Nog. ayır-:** ayırmak (NRS, 1963: 31).
4. **adıl-:** ayrılmak (BK G 7, T 2, O 12, İA-a 1, vd.). ~ **Nog. ayırıl-:** ayrılmak (NRS, 1963: 32).
5. **agri-:** hastalanmak (BK G 9, YU 1). ~ **Nog. avır-:** hastalanmak, ağrımak (NRS, 1963: 24).
6. **akıt-/akız-⁵²:** akın ettirmek; akıtmak (KT K 8, T 35, Tes K 3, Ta D 2). ~ **Nog. agıst-:** akıtmak, boşaltmak (NRS, 1963: 26).
7. **alıht-:** yakalatmak; aldırtmak (E 28/6). ~ **Nog. aldırt-⁵³:** aldırtmak; getirtmek (NRS, 1963: 38).
8. **ar-:** yorulmak, bitap düşmek (T-5/1). ~ **Nog. arı-:** yorulmak, bitmek (NRS, 1963: 48).
9. **aş-:** aşmak, geçmek (KT D 17, BK D 15, vd.). ~ **Nog. as-:** aşmak, geçmek (NRS, 1963: 50).
10. **atan-:** atanmak; denmek (Ta G 6, Ta B 1, vd.). ~ **Nog. atal-⁵⁴:** adlandırılmak (NRS, 1963: 52).

⁵¹ Clauson (ED: 19) ve Tekin (1995: 90) *aç-* II sözcüğünün ünlüsünü uzun olarak belirtir.

⁵² Aynı anlamı taşıyan ET *akıt-* ve *akız-* sözcükleri *-(i)t-* , *-(i)z-* olmak üzere farklı ettirgen çatı ekleriyle türetilmiş sözcüklerdir. NT *agıst-* sözcüğü *-(i)st-* ettirgen çatı ekiyle türetilmiştir.

⁵³ *aldırt-* sözcüğüne *-dır-* ve *-t-* ettirgenlik ekleri getirilerek sözcüğün geçişlilik derecesi artırılmıştır.

11. **atlat-:** ata bindirmek (T 25). ~ **Nog. atlandır-⁵⁵:** ata bindirmek (NRS, 1963: 53).
12. **avla-:** avlamak (KÇ 9). ~ **Nog. avla-:** avlamak (NRS, 1963: 22).
13. **ba-:** bağlamak (T 27; IrkB 14, 14, 18, 33, vd.). ~ **Nog. bavl-⁵⁶:** bağlamak (NRS, 1963: 64).
14. **ban-:** bağlanmak (E 3/2, E 10/5). ~ **Nog. bavlan-:** bağlanmak (NRS, 1963: 64).
15. **basın-:** baskın yemek, yenilmek (T 39; IrkB 46). ~ **Nog. basıl-:** basılmak (NRS, 1963: 73).
16. **başla-:** baş olmak, önder olmak (E 45/4; E 32/12; Or. 8212/77: A 3). ~ **Nog. basla-:** başlamak (NRS, 1963: 72).
17. **başlan-:** başlanmak (MIK III 35a+b, U 175, vd.). ~ **Nog. baslan-:** başlanmak (NRS, 1963: 72).
18. **bed(i)ze-:** bezemek, süslemek (İA-ö 2, İA-ö 3; A 43, A 44). **beze-:** süslemek (NRS, 1963: 75).
19. **bedizet-:** süsletmek (KÇ 24, KT G 11, A78, vd.). ~ **Nog. bezeklet-:** süsletmek (NRS, 1963: 75).
20. **bedizle-:** süslemek (IrkB 28). ~ **Nog. bezekle-:** süslemek (NRS, 1963: 75).
21. **bér-:** vermek (KT D 1, 1, 8, 25, BK D 21, vd.). ~ **Nog. ber-:** vermek (NRS, 1963: 78).
22. **biç-/biç:** biçmek, kesmek (BK G 12; IrkB 37). ~ **Nog. piş-:** biçmek (NRS, 1963: 269).
23. **bışur-:** pişirmek (U 179: A 2). ~ **Nog. pisir-:** pişirmek (NRS, 1963: 268).
24. **bin-:** binmek (KT D 32, 33, 33, 36, 37, vd.). ~ **Nog. min-:** binmek (NRS, 1963: 224).
25. **bintür-:** bindirmek (T 25). ~ **Nog. mindir-:** bindirmek (NRS, 1963: 223).
26. **biş-:** pişmek, olgunlaşmak (IrkB 53). ~ **Nog. pis-:** pişmek (NRS, 1963: 269).
27. **boşun-:** kurtulmak, serbest kalmak (ŞU D 7). ~ **Nog. bosan-:** boşanmak (NRS, 1963: 85).
28. **buluş-:** birlikte bulmak (U 5: (B1.II) B 4-5). ~ **Nog. bolıs-:** yardımlaşmak (NRS, 1963: 84).
29. **buşad-:** bunalmak (T 26). ~ **Nog. muşay-:** üzgün olmak (NRS, 1963: 228).
30. **buzagula-:** buzağılamak (IrkB 41). ~ **Nog. buzavla-:** buzağılamak (NRS, 1963: 89).
31. **egir-:** kuşatmak (KT K 6, 7, BK D 31, E 43/3). ~ **Nog. iyir-:** eğirmek (NRS, 1963: 117).
32. **esne-:** esnemek (IrkB 10). ~ **Nog. esine-:** esnemek (NRS, 1963: 441).
33. **esre-:** beslemek, büyütme (E 50/2). ~ **Nog. asıra-:** beslemek, büyütme (NRS, 1963: 51).

⁵⁴ ET *atan-* sözcüğü *-n-*; NT *atal-* sözcüğü ise *-l-* edilgen çatı ekiyle türetilmiştir.

⁵⁵ ET *atlat-* sözcüğü *<at+la-t-* biçiminde, NT *atlandır-* sözcüğü *<at+la-n-dır-* biçiminde türetilmiştir.

⁵⁶ Clauson (ED: 314-315) ve Gülensoy (2007: 104) *bağla-* sözcüğünün *ba-* eyleminden *ba-ğ+la-* biçiminde türetildiğini belirtir. Bu durum NT *bavla-* sözcüğü için de geçerlidir.

34. **ewir-:** çevirmek, döndürmek. (BK D 25, T 26, 28). ~ **Nog. üyir-:** çevirmek (NRS, 1963: 388).
35. **ewle-:** evlendirmek (Su 6; E 68/6). ~ **Nog. üylen-:** evlenmek (NRS, 1963: 388).
36. **êşid-/êçid-:** işitmek (KT G 2, T 12, 17, 22, 23, vd.). ~ **Nog. esit-:** işitmek (NRS, 1963: 441).
37. **êt-:** düzenlemek; etmek (KT D 21, 21, BK D 17, 18, vd.). ~ **Nog. et-:** etmek (NRS, 1963: 443).
38. **iç-:** içmek (E 82; IrkB 17). ~ **Nog. iş-:** içmek (NRS, 1963: 122).
39. **kaç-:** kaçmak; at koşturmak (O 9; YU 1, Ö I 1). ~ **Nog. kaş-:** kaçmak (NRS, 1963: 156).
40. **kah⁵⁷-:** havaya yükselmek (IrkB 35, 44). ~ **Nog. kalk-:** su yüzüne çıkmak; yükselmek (NRS, 1963: 141).
41. **karı-:** yaşlanmak (KÇ 3). ~ **Nog. kartay⁵⁸-:** yaşlanmak (NRS, 1963: 151).
42. **katıgılan-:** katılaştırmak (Su 9; E 10/7, vd.). ~ **Nog. katıvılan-:** katı olmak (NRS, 1963: 156).
43. **kavış-:** kavuşmak (T 12, 20, 21, ŞU D 11, vd.). ~ **Nog. kavıs-:** kavuşmak (NRS, 2018: 263).
44. **kay-:** geri dönmek. (E 28/2). ~ **Nog. kayt-:** geri dönmek (NRS, 1963: 139).
45. **kaz-:** kazmak (A 80/4). ~ **Nog. kazı-:** kazmak (NRS, 1963: 136).
46. **kazgan-:** kazanmak (BK D 13, 18, 22, vd.). ~ **Nog. kazan-:** kazanmak (NRS, 1963: 135).
47. **keç-:** geçmek (BK D 26, 27, T 25, 38, 44, vd.). ~ **Nog. keş-:** geçmek (NRS, 1963: 165).
48. **keçür-:** geçirmek (ırmak, göl vs.) (ŞU G 12). ~ **Nog. keşir-:** geçirmek (NRS, 1963: 165).
49. **kelür-:** getirmek (BK G 11, 12, 15, T 36, vd.). ~ **Nog. keltir-:** getirmek (NRS, 1963: 159).
50. **kıd-:** kıymak, öldürmek (KT G 6, BK K 4). ~ **Nog. kıy-:** kıymak, kesmek (NRS, 1963: 198).
51. **kılıçla-:** kılıçla kesmek (KT K 5). ~ **Nog. kılışla-:** kılışlamak (NRS, 1963: 200).
52. **kışla-:** kışlamak (BK D 31, KT K 8, ŞU D 7). ~ **Nog. kışla-:** kışı geçirmek (NRS, 1963: 203).
53. **kigür⁵⁹-:** girdirmek (KÇ 20, KT D 23, BK D 19). ~ **Nog. kirgiz-:** girdirmek (NRS, 1963: 166).
54. **kışe-:** kösteklemek (IrkB 39). ~ **Nog. kisenle-:** zincirlemek, kösteklemek (NRS, 1963: 167).

⁵⁷ ET *kah*- sözcüğü ile günümüz Türk dillerinde bulunan *kalk-/kahk-/kalkı-* sözcükleri arasındaki ilişki şüphelidir. Şayet ilişkili ise *-k-* eylemden eylem türeten ekle türetilen *kork-* “korkmak” < *korı-* “korumak” ve *basık-* “bastırmak” < *bas-* “basmak” sözcüklerine benzer bir morfolojik durum olmalıdır. Gülensoy, hem *kalk-* “yukarı doğru yükselmek” sözcüğünün hem de *kalkı-* “sıçramak, hoplamak” sözcüğünün ET *kah-* “yükselmek” eyleminden türediğini belirtir (2007: 455).

⁵⁸ Gülensoy, *kart* “yaşlı” sözcüğünün *karı-* “yaşlanmak” eylemine eylemden ad türeten *-t* eki getirilerek oluştuğunu belirtir (2007: 471). Öner’in (2013: 60) ve Buran (vd.)’ın (2014: 56) ÇKTL’de *+ay-* addan eylem türeten ekine verdiği örnekler arasında *kartay-* “yaşlanmak” sözcüğü bulunmaktadır. Dolayısıyla NT *kartay-* sözcüğü ET *karı-* eyleminden türemiştir.

⁵⁹ Clauson ET *kigür-* sözcüğünün kökünün *kir-* eylemi olduğunu ve sözcüğün Türk dillerinde *kirgiz-*, *girdir-* biçimlerinde yaşadığını belirtir (ED: 712).

55. **kit-/két-:** gitmek (E 15/2; Or. 8212/1692: (A) Sağ 6). ~ **Nog. ket-:** gitmek (NRS, 1963: 164).
56. **kod-:** koymak (BK G 12, T 2, 3, ŞU D 2, 6, vd.). ~ **Nog. kuy-:** koymak (NRS: 191).
57. **kontur-:** yerleştirmek (BK D 4, 17, 18, vd.). ~ **Nog. kondır-:** kondurmak (NRS, 1963: 172).
58. **korkun-:** korkmak, çekinmek (KarB I, IV/7). ~ **Nog. korkın-:** korkmak (NRS, 1963: 173).
59. **köç-:** göçmek (Ta B 4). ~ **Nog. köş-:** göçmek (NRS, 1963: 183).
60. **köçür-:** göçürtmek, göç ettirmek (IrkB 34). ~ **Nog. köşir-:** göçürmek (NRS, 1963: 183).
61. **körüş-:** görüşmek (IrkB 15). ~ **Nog. köris-:** görüşmek (NRS, 1963: 180).
62. **kötür-:** kaldırmak (KT D 11, 25, BK D 10, 21). ~ **Nog. köter-:** kaldırmak (NRS, 1963: 182).
63. **közed-:** gözetmek (KT B). ~ **Nog. küzet-:** gözetmek; korumak (NRS, 1963: 191).
64. **kulunla-:** (at) yavrulamak (IrkB 5). ~ **Nog. kulınla-:** tay doğurmak (NRS, 1963: 187).
65. **kuwra-:** bir araya gelmek (KÇ 27; Bö ö 4). ~ **Nog. kura-:** toplamak (NRS, 1963: 187).
66. **kuwrat-:** toplamak, derlemek (ŞU K 5). ~ **Nog. kurat-:** toplatmak (NRS, 1963: 188).
67. **müyre-:** böğürmek (IrkB 60). ~ **Nog. müpire-:** böğürmek (NRS, 1963: 229).
68. **odgur-⁶⁰:** uyandırmak (IrkB 20). ~ **Nog. uyat-:** uyandırmak (NRS, 1963: 386).
69. **okı-⁶¹:** çağırarak, davet etmek (BK D 28). ~ **Nog. oku-:** davet etmek, okumak (NRS, 1963: 244).
70. **olor-:** oturmak (T 18, KT D 1, 5, vd.). ~ **Nog. oltır-:** oturmak; yerleşmek (NRS, 1963: 245).
71. **olort-:** oturtmak (KT D 26, KÇ 24, Bi I 2, vd.). ~ **Nog. olurt-:** oturtmak (NRS, 1963: 245).
72. **öçeş-:** kavga etmek, çekişmek (U5:(B1.II) A2-3). ~ **Nog. öses-:** inatlaşmak; kavga etmek (NRS, 2018: 507).
73. **ögleş-⁶²:** birlikte karar vermek; anlaşmak (T 20, 20). ~ **Nog. oylas-:** düşünmek, değerlendirmek (NRS, 1963: 242).
74. **ökün-:** pişman olmak (KT D 23, 40, vd.). ~ **Nog. ökin-:** pişman olmak (NRS, 1963: 257).

⁶⁰ Clauson *odgur-* “uyandırmak” sözcüğünün Kıpçak Türkçesinde *oyğat-/oyat-* biçiminde kullanıldığını belirtir (ED: 48). Sözcükler farklı ettiren çatı ekleriyle türetilmiştir.

⁶¹ ET *okı-* sözcüğünün asıl anlamı “yüksek sesle çağırarak”tır. Daha sonra sözcük “çağırarak, sesli olarak okumak”, son olarak da günümüzdeki biçimiyle “okumak” anlamını kazanmıştır (ED: 79).

⁶² ET *ögleş-* sözcüğü ile NT *oylas-* sözcüğü semantik olarak birbiriyle örtüşmektedir. Ancak bu iki sözcüğün köklerinin ortak olması biraz şüphelidir. ET *ögleş-* sözcüğü *ög* “akıl” < *ö-* “düşünmek” kökünden türemiştir. NT *oylas-* sözcüğü *oy* “düşünce” sözcüğünden türemiştir. V. Türk, Türk lehçelerindeki *oy* “düşünce” sözcüğünün Arapçadan alıntı olduğunu ve *rey* sözcüğünün karşılığı olarak *oy ver-* “düşünceyi açığa vurmak” anlamında kullanıldığını belirtir (2006: 6). Ergönenc ise ET *ög* “düşünce, akıl” sözcüğü ile NT *oy* “düşünce” sözcüğünü ortak olarak değerlendirmiştir (2007: 163). ET ile NT arasındaki ses denkliklerini incelediğimizde bu iki sözcüğün ortak olması muhtemeldir.

75. **ölür-**: öldürmek (KT K 1, T 10, 10, 21, 30, vd.). ~ **Nog. öltir-**: öldürmek (NRS, 1963: 258).
76. **övkele-**: öfkelenmek, kızmak (IrkB 58). ~ **Nog. öpkele-**: alınmak, üzülme (NRS, 1963: 260).
77. **saç-**: saçmak, dağıtmak (IrkB 20). ~ **Nog. şaş-**: saçmak, dağıtmak (NRS, 1963: 408).
78. **sanç-**: mızraklamak (KT K 2, 5, 5, vd.). ~ **Nog. şansı-**: sokmak, saplamak (NRS, 1963: 404).
79. **seçlin-**: seçilip ayrılmak (E 43/2; A 88/2). ~ **Nog. şeşil-**: çözülmek; ayrılmak (NRS, 1963: 411).
80. **semrit-**: semirtmek (IrkB 16). ~ **Nog. semirt-**: semirtmek (NRS, 1963: 294).
81. **sew-**: sevmek. (**Kağıda Yz**: IrkB 3). ~ **Nog. süy-**: sevmek (NRS, 1963: 314).
82. **sewin-**: sevinmek. (BK D 2, 41, IrkB 30, 31, vd.). ~ **Nog. süyin-**: sevinmek (NRS, 1963: 314).
83. **sokuş-**: karşılaşmak; çarpışmak. (IrkB 2, 6, 27, vd.). ~ **Nog. sok-**: vurmak (NRS, 1963: 300).
84. **sökür-**: diz çöktürmek (KT D 2, 15, 18, vd.). ~ **Nog. şöktir-⁶³**: çöktürmek (NRS, 1963: 416).
85. **sözle-**: söylemek (Adrianov/3; U 179: A 4). ~ **Nog. söyle-**: söylemek (NRS, 1963: 306).
86. **sözleş-**: sözleşmek, konuşmak (BK D 21, KT D 26; A 11). ~ **Nog. söyles-**: konuşmak (NRS, 1963: 307).
87. **sözlet-**: söyletmek (Adrianov/3; A 11). ~ **Nog. söylet-**: söyletmek (NRS, 1963: 307).
88. **şaş-**: ayrılmak, çözülmek (ŞU G 9). ~ **Nog. şeş-**: çözmek; ayırmak (NRS, 1963: 412).
89. **şaşurt-**: karıştırmak, şaşırtmak (Aç I 1). ~ **Nog. sastır-**: karışıklığa neden olmak (NRS, 1963: 289).
90. **tap-**: itaat etmek (Su 9; E 13/1, E 13/3, E 13/4, vd.). ~ **Nog. tab-**: tapmak (NRS, 1963: 324).
91. **tartış-**: karşılıklı yağmalamak (KarB I, IV/9). ~ **Nog. tartıs-**: çekişmek (NRS, 1963: 336).
92. **taş-**: artmak, çoğalmak (E 28/7). ~ **Nog. tası-**: taşmak (NRS, 1963: 339).
93. **teg-**: değmek; saldırmak, (T 11, 11, KT D 32, 32, vd.). ~ **Nog. tiy-**: değmek (NRS, 1963: 350).
94. **terit-**: terletmek (IrkB 50). ~ **Nog. terlet-**: terletmek (NRS, 1963: 347).
95. **té-**: demek, söylemek (T 5, 15, 30, 30, vd.). ~ **Nog. de-**: demek, söylemek (NRS, 1963: 99).
96. **tér-**: toplamak (KT G 10, KT D 12, BK K 8, vd.). ~ **Nog. teri-**: toplamak (NRS, 1963: 347).
97. **téril-**: toplanmak, derlenmek (BK D 11, 29, vd.). ~ **Nog. teril-**: toplanmak (NRS, 1963: 347).

⁶³ ET *sökür-* sözcüğü *-(ü)r-* ettirgen çatı ekiyle, NT *şöktir-* sözcüğü *-tir-* ettirgen çatı ekiyle türetilmiştir.

98. **tıtın**⁶⁴: parçalanmak, yolunmak (IrkB 44). ~ **Nog. tüt-**: ditmek (NRS, 1963: 373).
99. **tirgür-**: diriltmek (KT D 29, BK D 23). ~ **Nog. tirilt-**: diriltmek (NRS, 1963: 352).
100. **tod-**: doymak (KT G 8, BK K 6). ~ **Nog. toy-**: doymak (NRS, 1963: 354).
101. **toɣtar-**: yıkmak, devirmek (Ta D 8). ~ **Nog. töɣter-**: devirmek, altını üste getirmek (NRS, 1963: 361).
102. **töküt-**: döktürmek (T 52). ~ **Nog. töktir-**: döktürmek (NRS, 1963: 360).
103. **tug-**: doğmak (E 9/2, E 29/1, E 68/10; IrkB 26, vd.). ~ **Nog. tuv-**: doğmak (NRS, 1963: 364).
104. **tugur-**: (güneş) doğmak (ŞU D 1; Ot. Ry. 8130: A 2). ~ **Nog. tuvdır-**: doğurmak (NRS, 1963: 364).
105. **turgur-**: kaldırmak (ŞU D 2; IrkB 20). ~ **Nog. turğız-**: kaldırmak (NRS, 1963: 365).
106. **tutul-**: tutulmak, ele geçirilmek (Tes B 4). ~ **Nog. tutıl-**: tutulmak (NRS, 1963: 367).
107. **tutun-**: tutunmak (T 25). ~ **Nog. tutın-**: tutunmak (NRS, 1963: 367).
108. **tutuz**⁶⁵: tutturmak (KT D 38). ~ **Nog. tutgız-**: tutturmak (NRS, 1963: 367).
109. **tüg-**: düğümlemek (IrkB 50). ~ **Nog. tüy-**: bağlamak (NRS, 1963: 369).
110. **tüş-**: düşmek, inmek (T 16, 30, ŞU G 2, 5, 7, vd.). ~ **Nog. tüs-**: düşmek (NRS, 1963: 372).
111. **tüşür-**: indirmek (T 27; E 48/6). ~ **Nog. tüsir-**: düşürmek, indirmek (NRS, 1963: 370).
112. **tüzül-**: düzeltmek, iyi duruma getirmek (KT G 5, BK K 3). ~ **Nog. tüzel-**: düzelmek (NRS, 1963: 368).
113. **uç-**: uçmak, ölmek (KT D 16, 30, BK D 13, 14, vd.). ~ **Nog. uş-**: uçmak (NRS, 1963: 385).
114. **udı**⁶⁶: uyumak (T 51). ~ **Nog. uyı-**: koyulaşmak, tutmak (yoğurt); uyuşmak (NRS, 1963: 382).
115. **umt-**: unutmak (Or. 8212/78: (A) A 9-10). ~ **Nog. umut-**: unutmak (NRS, 1963: 382).
116. **urtur-**: vurdurmak (KT G 12, 12, Ar 3, vd.). ~ **Nog. urdur-**: vurdurmak (NRS, 1963: 381).
117. **utuz**⁶⁷: kaybetmek (IrkB 29). ~ **Nog. uttır-**: kaybetmek (NRS, 1963: 384).
118. **ürküt-**: ürkütmek (IrkB 21). ~ **Nog. ürkit-**: ürkütmek, korkutmak (NRS, 1963: 390).

⁶⁴ Clauson ET *tıtın*- sözcüğünün kökünün *tıt*- “parçalamak” eylemi olduğunu belirtir (ED: 458).

⁶⁵ ET *tutuz*- sözcüğü -(u)z- ettirgen çatı ekiyle, NT *tutgız*- sözcüğü -gız- ettirgen çatı ekiyle türetilmiştir.

⁶⁶ Clauson *udı*- sözcüğünün esas olarak “uyumak” anlamını karşıladığını ancak sözcüğün “(kan, süt vb.) pıhtılaşmak, kesilmek, koyulaşmak; uyuşmak; ihmalkâr olmak, uyuşuk olmak” gibi birçok mecazî anlamı da karşıladığını belirtir (ED: 42-43).

⁶⁷ ET *utuz*- sözcüğü -(u)z- ettirgen çatı ekiyle, NT *uttır*- sözcüğü -tır- ettirgen çatı ekiyle türetilmiştir.

119. **ütle-:** öğüt vermek (O 11, 11). ~ **Nog. ögitle-:** öğütlemek (NRS, 1963: 255).
120. **yag-:** yağmak (IrkB 53, 53). ~ **Nog. yav-:** yağmak (NRS, 1963: 453).
121. **yagıla-:** savaşmak (45/4). ~ **Nog. yavla-:** düşmanca davranmak (NRS, 1963: 453).
122. **yagıt-/yagıd-:** düşmanlaşmak (KÇ 5, 18, ŞU G 4). ~ **Nog. yavlas-⁶⁸:** düşmanlaşmak (NRS, 1963: 453).
123. **yagri-:** (atın sırtı) yara olmak (IrkB 16). ~ **Nog. yavri-:** yara olmak (atın sırtında) (NRS, 1963: 454).
124. **yagut-:** yaklaştırmak (KT G 5, BK K 4). ~ **Nog. yovıt-:** yaklaştırmak (NRS, 1963: 446).
125. **yakala-:** sınırı tutmak (ŞU D 8, ŞU G 2). ~ **Nog. yakla-:** tutmak (NRS, 1963: 458).
126. **yalga-:** yalamak (IrkB 13). ~ **Nog. yala-:** yalamak (NRS, 1963: 459).
127. **yalk-:** bıkmak (Mainz 403a,b:(B) A 3, 12). ~ **Nog. yalık-:** sıkılmak; üzülme (NRS, 1963: 461).
128. **yalvar-:** yalvarmak (IrkB 19, 54, Or. 8212/1692: A). ~ **Nog. yalbar-:** yalvarmak (NRS, 1963: 459).
129. **yamaş-:** eklenmek (Ta D 6). ~ **Nog. yamas-:** yamamak, lehimlemek (NRS, 1963: 463).
130. **yağra-:** ses çıkarmak (IrkB 22). ~ **Nog. yağıra-:** ötmek; çınlamak; yankılanmak (NRS, 1963: 465).
131. **yè-:** yemek (T 8, T 8; IrkB 37, 46, 46, vd.). ~ **Nog. ye-:** yemek (NRS, 1963: 104).
132. **yèrlen-:** yerleşmek, yurt tutmak (42/5). ~ **Nog. yerles-:** yerleşmek (NRS, 1963: 107).
133. **yèt-:** yetişmek, ulaşmak (ŞU D 1, 3, ŞU G 8; vd.). ~ **Nog. yet- 4:** yetişmek (NRS, 1963: 108).
134. **yıg-:** bir araya toplamak (T 43, O 1, O 9). ~ **Nog. yuy-:** toplamak, yığmak (NRS, 1963: 127).
135. **yıgla-:** ağlamak (A 79/2). ~ **Nog. ıyła-:** ağlamak (NRS, 1963: 128).
136. **yırıl-/yirıl-:** ayrılmak (E 24/7, E 28/1, E 41/6). ~ **Nog. yırıl-:** yırtılmak (NRS, 1963: 130).
137. **yoluk-:** karşılaşmak (ŞU G 1). ~ **Nog. yolık-:** karşılaşmak; buluşmak (NRS, 1963: 125).
138. **yori-:** yürümek (BK D 10, 27, T 29, vd.). ~ **Nog. yurı-:** gitmek, yürütmek (NRS, 1956: 685).
139. **yorıt-:** yürütmek (KT G 4, BK K 3, 4, T 25, vd.). ~ **Nog. yurıt-:** yürütmek (NRS, 1963: 451).
140. **yul-:** yolmak; koparmak (IrkB 8, 8). ~ **Nog. yulk-:** yolmak, koparmak (NRS, 1963: 448).

⁶⁸ Aynı anlamı karşılayan ET *yagıt-* sözcüğü *yagıt+*- biçiminde, NT *yavlas-* sözcüğü *yav+la-s-* biçiminde türetilmiştir.

141. **yügür-:** koşmak; akmak (T 52; IrkB 15, 16, vd.). ~ **Nog. yüvir-:** koşmak (NRS, 1963: 445).

3. Fonetik ve morfolojik olarak değişmeyen sözcükler

3. 1. Ad soylu sözcükler

1. **ak:** ak, beyaz (KT D 35, 36, 40, KT K 5, 6, vd.). ~ **Nog. ak:** beyaz (NRS, 1963: 32).
2. **ala:** ala, karışık renkli (IrkB 2). ~ **Nog. ala:** ala; benekli (NRS, 1963: 36).
3. **alp:** alp, kahraman (KT D 3, 3, 40, vd.) ~ **Nog. alp/ahp:** alp, kahraman (NRS, 2018: 67, 71).
4. **altı:** altı (KT D 31, 31, 34, KT K 5, BK D 1, vd.). ~ **Nog. altı:** altı (NRS, 1963: 39).
5. **ana:** anne, ana (T-3/3; A 46). ~ **Nog. ana:** anne (NRS, 1963: 42).
6. **ara:** arasında (KT D 1, 2, BK D 2, 4, T 54, vd.). ~ **Nog. ara:** ara, mesafe (NRS, 1963: 44).
7. **arka:** arka, sırt (KÇ 21, HT XXI). ~ **Nog. arka:** arka (NRS, 1963: 46).
8. **arkar**⁶⁹: dişi dağ keçisi (ŞU G 1). ~ **Nog. arkar:** dağ keçisi; yabanî koyun (NRS, 2018: 84).
9. **arslan:** arslan (E 44/6, E 44/6; Or. 8212/78: (C-D) A1). ~ **Nog. arslan:** aslan (NRS, 1963: 46).
10. **art:** art, arka (E 41/10; IrkB 6, Or. 8212/78: (B) A 5). ~ **Nog. art:** arka (NRS, 1963: 47).
11. **as**⁷⁰: kakım (hayvan) (E 98/6, E 123). ~ **Nog. as:** kakım, gelincik (hayvan) (NRS, 2018: 92).
12. **at I**⁷¹: ad, isim, unvan. (KT D 20, 31, KT D 25, vd.). ~ **Nog. at 1:** ad, isim (NRS, 1963: 51).
13. **at II:** at (binek hayvan) (KT D 32, 33, 33, 33, vd.). ~ **Nog. at 2:** at (hayvan) (NRS, 1963: 52).
14. **ata:** baba (E 104/8, Adrianov/2; T-2/6, T-10/5, T-3/3). ~ **Nog. ata:** baba (NRS, 1963: 52).
15. **ataman:** kişi unvanı (BK G 14). ~ **Nog. ataman:** erkek, ataman (NRS, 1963: 52).
16. **ay:** ay (dünyanın uydusu) (KT K-D, KT K-D, BK G 10, vd.). ~ **Nog. ay:** ay (NRS, 1963: 27).
17. **ayak:** kap kacak (IrkB 42, 42, 42). ~ **Nog. ayak 2:** kase, tas (NRS, 1963: 57).
18. **az:** az, fazla değil (KT G 10, KT D 29, 40, BK K 7, vd.). ~ **Nog. az:** az (NRS, 1963: 27).
19. **bakır:** bakır; para (E 79, E 26/7). ~ **Nog. bakır:** bakır (NRS, 1963: 67).

⁶⁹ ET'de *arkar* sözcüğü Şine Usu yazıtında bir yer adında *arkar başı* "İrtiş Irmağı'nın başka bir ırmak ile birleşme yeri" olarak geçer (Aydın, 2016: 15). Kaşgarlı DLT'de *arkar* sözcüğüyle ilgili "boynuzundan bıçak sapı yapılan dağ keçisi" bilgisini verir (Ercilasun vd. 2015: 58). Bu hayvan Moğolca-Türkçe sözlükte *argali* olarak bulunur ve sözlükte "Asya dağlarında yaşayan çok büyük, boynuzlu bir çeşit yaban koyunu, dağ koyunu" olarak anlandırılmıştır (Lessing 2003: 83). Clauson Moğolcadaki *argali* sözcüğünün Türkçeden ödünçleme olduğunu belirtir (ED: 216).

⁷⁰ Tepsey VIII (E 123) yazıtında sözcük *az* biçiminde yazılmıştır. Clauson sözcüğün asıl şeklinin *as* olduğunu, *az* yazımının alternatif biçim olduğunu ve sözcükte uzun ünlü ile ötümsüz sonses ünsüzünün birleşiminin sıradışı olduğunu belirtir (ED: 240). Aydın, sözcükteki yazım farklılığının yazıcının hatasıyla ortaya çıktığını düşünür (2016: 17).

⁷¹ Clauson (ED: 32) ve Tekin (1995: 90) sözcüğün uzun ünlülü olduğunu belirtir.

20. **bal:** bal (ŞT). ~ **Nog. bal:** bal (NRS, 1963: 68).
21. **bar:** var, mevcut (KT G 9, 11, KT D 29, 29, BK K 7, vd.). ~ **Nog. bar:** var (NRS, 1963: 70).
22. **bars:** bars, leopar (E 10/9, E 14/1, E 17/1, E 28/4, vd.). ~ **Nog. bars:** pars (RNS, 1956:35).
23. **bay:** zengin (KT G 10, BK D 14, 23, E 17/1, vd.). ~ **Nog. bay:** zengin; koca (NRS, 1963: 66).
24. **bek⁷²:** sağlam (Ar 1). ~ **Nog. bek:** sağlam; pek (NRS, 1963: 75).
25. **berk:** sağlam, dayanıklı (Adrianov/2, 2). ~ **Nog. berk:** güçlü, sağlam (NRS, 1963: 75).
26. **bir:** bir (KT G 6, 8, KT D 32, 33, 36, vd.). ~ **Nog. bir:** bir, tek (NRS, 1963: 81).
27. **biz:** birinci çokluk kişi zamiri. (KT D 20, T 8, 13, 16, vd.). ~ **Nog. biz:** biz (NRS, 1963: 79).
28. **boz:** boz, gri. (KT D 32, 33, 37, 37, KÇ 4, vd.). ~ **Nog. boz:** boz, gri (NRS, 1963: 83).
29. **böri:** kurt (KT D 12, BK D 11; Ç, DU I 2; E 11/10, vd.). ~ **Nog. böri:** kurt (NRS, 1963: 87).
30. **bulgak:** karışıklık (E 15/1). ~ **Nog. bulgak:** karışık (NRS, 1963: 90).
31. **bulut:** bulut (IrkB 52, 52, 53, 53). ~ **Nog. bulut:** bulut (NRS, 1963: 90).
32. **er:** asker, adam, erkek. (KT D 12, 13, 13, 31, 39, vd.). ~ **Nog. er:** erkek, er (NRS, 1963: 437).
33. **erk:** güç, kudret (E 29/4, E 98/1; A 7/2, A 7/1, vd.). ~ **Nog. erk:** irade (NRS, 1963: 438).
34. **erksiz:** güçsüz, kudretsiz (Mainz 388: B 6). ~ **Nog. erksiz:** iradesiz (NRS, 1963: 438).
35. **esen:** sağ, sağlıklı (Han 4, ZO 2; E 24/10, E 38/5; YÇ II, vd.). ~ **Nog. esen:** sağlıklı (NRS, 440).
36. **et:** et (IrkB 23). ~ **Nog. et:** et, kas (NRS, 1963: 442).
37. **in:** in, yabani hayvan yuvası (IrkB 8). ~ **Nog. in:** in, vahşi hayvan ini (NRS, 1963: 119).
38. **ingen:** dişi deve. (E 28/3; IrkB 5). ~ **Nog. ingen:** dişi deve (NRS, 2018: 230).
39. **ini:** küçük erkek kardeş (KT D 26, 27, 30, vd.). ~ **Nog. ini:** küçük kardeş (NRS, 1963: 119).
40. **kagan:** kağan (KT G 1, 3, 9, 9, KT D 1, vd.). ~ **Nog. kagan:** kağan (NRS, 1963: 396).
41. **kalın:** kalın, yoğun (BK D 25, T 13; E 28/2, vd.). ~ **Nog. kalın:** kalın (NRS, 1963: 142).
42. **kalıp:** başlık (parası, değeri) (Su 7). ~ **Nog. kalıp:** başlık (parası, malı) (NRS, 1963: 142).
43. **kan II:** kan (T 52, KT D 24, BK D 8, 9). ~ **Nog. kan:** kan (NRS, 1963: 143).

⁷² Clauson ET *bek* “sağlam, sıkı, istikrarlı” sözcüğü ile *berk* “sağlam, dayanıklı” sözcüğünün aynı olduğunu ve *berk* sözcüğünün aslı; *bek* sözcüğünün ise ikincil biçim olduğunu belirtir (ED: 323). NT’de her ikisi de bulunmaktadır.

44. **kanat:** kanat (IrkB 3, 35). ~ **Nog. kanat:** kanat (NRS, 1963: 144).
45. **kar:** kar (KT D 35, BK D 27, T 25). ~ **Nog. kar:** kar (NRS, 1963: 147).
46. **kara:** siyah; avam (KT D 8, 38, 39, BK D 8, vd.). ~ **Nog. kara:** siyah; halk (NRS, 1963: 147).
47. **karın:** karın (IrkB 6). ~ **Nog. karın:** karın; mide (NRS, 1963: 152).
48. **kat:** kat, tabaka (U 177: B 3, IrkB 9, 50). ~ **Nog. kat:** kat, katman (NRS, 1963: 154).
49. **katı/katıg:** katı, sert (ŞU D 6, HT V/2, ON 2; IrkB 65, 65). ~ **Nog. katı:** sert (NRS, 1963: 155).
50. **kaya:** kaya (Ar 1, 2, 3; E 39/1, E 39/5, vd.). ~ **Nog. kaya:** kaya (NRS, 1963: 156).
51. **kek:** kötü niyet, kin, öç (Mainz 386: B 1). ~ **Nog. kek:** intikam; kin (NRS, 1963: 158).
52. **kelin/keliğ:** gelin (KT K 9; E 3/6). ~ **Nog. kelin:** gelin (NRS, 1963: 159).
53. **kırk:** kırk (KT D 15, KT K 2, KT K-D; E 23/1, vd.). ~ **Nog. kırk:** kırk (NRS, 1963: 201).
54. **kıyn:** ceza (T 32; ŞU D 2). ~ **Nog. kıyn:** zor; utandıran, zor duruma düşüren (NRS, 1963: 199).
55. **kız:** kız (KT D 7, 24, BK D 7, 20, T 48, vd.). ~ **Nog. kız:** kız (NRS, 1963: 196).
56. **kızıl:** kızıl, kırmızı (T 52; IrkB 51). ~ **Nog. kızıl:** kızıl, kırmızı (NRS, 1963: 197).
57. **kim:** kim (KT D 9, 22, BK D 8, 19, Mainz 169a,b+c,d). ~ **Nog. kim:** kim (NRS, 1963: 166).
58. **kol:** kol, el (T-2/4). ~ **Nog. kol:** el (NRS, 1963: 167).
59. **kök:** mavi, gri; gök (KT D 1, 3, BK D 2, vd.). ~ **Nog. kök:** gök; mavi; yeşil (NRS, 1963: 177).
60. **köl:** göl (KT D 34, 34, KT K 2, 2, Tes K 3, vd.). ~ **Nog. köl:** köl (NRS, 1963: 178).
61. **könek**⁷³: kova. (Kağıda Yz: IrkB 57, 57). ~ **Nog. könek:** deri (NRS, 1963: 179).
62. **körk:** güzel, güzellik (HT XV/5; Mainz386: A 2-3). ~ **Nog. körk:** güzellik; doğruluk (NRS, 1963: 180).
63. **köz:** göz (KT K 10, 11, 11, BK D 2, KT Kap. 5, vd.). ~ **Nog. köz:** göz (NRS, 1963: 176).
64. **kul:** köle, kul (KT D 7, 20, 21, 24, BK D 7, vd.). ~ **Nog. kul:** kul, köle (NRS, 1963: 186).
65. **kulan:** yaban eşeği (DU I 2). ~ **Nog. kulan:** kulan (yabanî hayvan) (NRS, 1963: 186).
66. **kurt:** kurt, solucan (T II T 14: A 28-29). ~ **Nog. kurt:** kurt, solucan (NRS, 1963: 189).

⁷³ Clauson *könek* “kova” sözcüğünün *kön* “küçük deri eşya” sözcüğünden türediğini belirtir (ED: 731). IrkB 57’de *könek* sözcüğü iki kez geçer ve birinde sözcük /η/ harfi ile diğerinde /n/ harfi ile yazılmıştır. Türk lehçelerinde sözcük *könek* biçiminde bulunduğu için sözcüğün *könek* yazımı yanlış olabilir.

67. **kut:** baht, saadet (BK D 25, 35, KT D 29, 31, vd.). ~ **Nog. kut:** mutluluk (NRS, 1963: 190).
68. **kün:** gün; güneş (KT G 2, 2, 2, KT D 4, vd.). ~ **Nog. kün:** gün; güneş; hava (NRS, 1963: 193).
69. **küp:** küp (Or. 8212/77: A 10). ~ **Nog. küp:** küp (NRS, 2018: 398).
70. **küz:** güz (HT II/3, ŞU D 8). ~ **Nog. küz:** güz, sonbahar (NRS, 1963: 191).
71. **ne:** ne (KT D 9, BK D 9, 28, T 14, 32, vd.). ~ **Nog. ne:** ne (NRS, 1963: 235).
72. **ok:** ok; boy (KT D 33, 36; E 43/4, E 5/1, vd.). ~ **Nog. ok:** ok, mermi (NRS, 1963: 243).
73. **on:** on (KT G 12, KT D 19, KT K 7, T 26, 36, vd.). ~ **Nog. on:** on (NRS, 1963: 246).
74. **ot 1⁷⁴:** ateş (KT D 27, BK D 22; Or.8212/76: (B) B 9, vd.). ~ **Nog. ot 1:** ateş (NRS, 1963: 252).
75. **ot 2:** ot, bitki (IrkB 17, 53, 45, Or.8212/76: (B) B 9). ~ **Nog. ot 2:** ot; bitki (NRS, 1963: 253).
76. **öz:** kendi (T 13, KT D 3, 20, 30, 38, vd.). ~ **Nog. öz:** öz, kendi (NRS, 1963: 255).
77. **özge:** başka, diğer (T-2/5; Or. 8212/78: (A) A 1). ~ **Nog. özge:** başka (NRS, 1963: 255).
78. **sansız:** sayısız (BK G 12; Su 5). ~ **Nog. sansız:** sayısız (NRS, 1963: 287).
79. **semiz:** besili (T 5, 6; IrkB 65). ~ **Nog. semiz:** semiz (NRS, 1963: 294).
80. **sen/sin:** sen (T 10, ŞU D 5, DU II 3; Mainz 403A,B: (B) B4). ~ **Nog. sen:** sen (NRS, 1963: 294).
81. **sin⁷⁵:** mezar, kabir (KÇor 12). ~ **Nog. sin:** figür; kişi, insan vücudu; heykel (NRS, 1963: 320).
82. **sınar:** yarı, yarım (BK D 32, 32, T 40, vd.). ~ **Nog. sınar:** çiftin teki, tek (NRS, 1963: 321).
83. **siz:** siz (ŞU D 10, İHN; E 26/13; Mainz 388: A 7). ~ **Nog. siz:** siz (NRS, 1963: 296).
84. **söz:** söz (ŞU B 5; IrkB 7, 11). ~ **Nog. söz:** söz; kelime (NRS, 1963: 305).
85. **tal⁷⁶:** ağaç (E 41/1). ~ **Nog. tal:** söğüt; dal (NRS, 1963: 328).
86. **tam:** duvar (KT G-D). ~ **Nog. tam:** duvar, sur (NRS, 1963: 330).
87. **tañ:** tan, şafak (vakti) (T 35; IrkB 26). ~ **Nog. tañ:** tan, şafak (NRS, 1963: 333).

⁷⁴ Clauson sözcüğün uzun ünlülü olduğunu belirtir (ED: 34).

⁷⁵ ET *sin* sözcüğü ile NT *sin* sözcüğünün ortak olması şüphelidir. DLT'de (Ercilasun vd. 2015: 819) ve Clauson'un sözlüğünde (ED: 832) "mezar" ve "insan vücudu, boyu" anlamlarında olmak üzere iki farklı *sin* sözcüğü vardır. Eski Anadolu Türkçesi ve Anadolu ağzlarında bulunan *sin* "mezar; ölüm; kahr" sözcüğü de ET *sin* "mezar" sözcüğüyle ilişkilendirilmiştir. Sözcüğün *sin* biçimi, şayet başka dilden alıntı değilse, art ünlülü *sin* sözcüğünün ünlüsünün incelenmesiyle ortaya çıkmıştır (Aydın, 2013: 164). *sin* sözcüğü çağdaş Kumuk Türkçesi sözlüğünde (Pekacar, 2011: 293) ve Karacay-Balkar Türkçesi sözlüğünde (Tavkul, 2000: 342) "mezar" anlamıyla, diğer Çağdaş Kıpçak Türk lehçeleri sözlüklerinde (Yudahin, 2011: 650; Baskakov, 1958: 603; Öner, 2015: 406; Özşahin, 2017: 198) "insan vücudu, boyu" anlamıyla tanıklanmıştır. Farklı anlamlarda olan *sin* sözcükleri "mezarın insanın vücuduna, boyuna göre yapılması" gibi bir düşünceyle iki sözcüğün ilişkili olması ihtimalini düşündürmektedir.

⁷⁶ En eski anlamı "dal" olan *tal* sözcüğü sonraları "söğüt ağacı" anlamını da karşılar olmuştur (ED: 489). Sözcük "soy, nesil" anlamını da karşılar (Ayazlı, 2016: 218).

88. **tay/tañ:** tay (KÇ 15; E 41/5, E 41/11, E 41/2, vd.). ~ **Nog. tay:** tay (NRS, 1963: 326).
89. **temir:** demir (KT G 4, KT D 2, 8, 17, vd.). ~ **Nog. temir:** demir (NRS, 1963: 344).
90. **teñ:** denk, eşit, emsal (A 6/2, A 6/2) ⁷⁷. ~ **Nog. teñ:** aynı, denk, eşit (NRS, 1963: 345).
91. **ter:** ter (T 52). ~ **Nog. ter:** ter (NRS, 1963: 346).
92. **teri:** deri (IrkB 44). ~ **Nog. teri:** teri (NRS, 1963: 347).
93. **tezek:** tezek, kuş pisliği (IrkB 23). ~ **Nog. tezek:** tezek (NRS, 1963: 343).
94. **tilek:** dilek (E 135/3). ~ **Nog. tilek:** dilek (NRS, 1963: 351).
95. **tiz:** diz (IrkB 60). ~ **Nog. tiz:** diz (NRS, 1963: 349).
96. **tok:** tok (T 8; Tes K 5). ~ **Nog. tok:** tok (NRS, 1963: 354).
97. **toz:** toz (IrkB 15). ~ **Nog. toz/tozan:** toz (NRS, 1963: 354).
98. **tul:** dul (E 45/6; T-13/2, T-1/2, T-3/4). ~ **Nog. tul:** dul (RNS, 1956:67).
99. **tuman:** duman (IrkB 15). ~ **Nog. tuman:** sis, duman (NRS, 1963: 365).
100. **tuzak:** tuzak (IrkB 61). ~ **Nog. tuzak:** tuzak, kapan (NRS, 1963: 364).
101. **tün:** gece (BK K 2, 11, BK D 22, T 12, 22, vd.). ~ **Nog. tün:** gece (NRS, 1963: 370).
102. **tüz:** birlik içinde (olan); düz (KT D 3, BK D 4; U 178: A 4). ~ **Nog. tüz:** düz (NRS, 1963: 368).
103. **uya:** yuva, in. (E 28/6; E 15/1; T-13/5; IrkB 31). ~ **Nog. uya:** yuva, in (NRS, 1963: 386).
104. **uzak:** uzak (T 52). ~ **Nog. uzak:** uzak (NRS, 1963: 379).
105. **ün:** ses (AÖ-2; U 171a,b: (A) A 3 (?)). ~ **Nog. ün:** ses (NRS, 1963: 390).
106. **yaka:** yaka, uç, sınır (ŞU D 8, ŞU G 2, ŞU B 2). ~ **Nog. yaka:** yaka (NRS, 1963: 454).
107. **yalañ:** yalın, çıplak (KT D 28, 29, BK D 22, vd.). ~ **Nog. yalañ:** çıplak; yalın (NRS, 1963: 459).
108. **yan/yen:** yan, cephe (T 11, 33, 26, ŞU G 1, vd.). ~ **Nog. yan:** yan, taraf (NRS, 1963: 463).
109. **yañı:** yeni (Ar 1, ŞU K 9, ŞU D 1, 3, 5, vd.). ~ **Nog. yañı:** yeni (NRS, 1963: 465).
110. **yası:** yassı (Ta B 3, ŞU D 9). ~ **Nog. yası:** geniş, yassı (NRS, 2018: 831).

⁷⁷ Oçurı (E-26) yazıtının 8. satırında da bir *teñ* sözcüğü bulunmaktadır. Türkologlar bu sözcüğe metnin anlam bütünlüğüne uygun olduğu için genellikle “sayı, miktar” anlamını vermiştir (Aydın, 2019: 101-102). Tekin (2003: 254) “sayı, miktar” anlamındaki *teñ* sözcüğünün Çince’den alıntı olduğunu belirtir. Şirin User, *teñ* sözcüğünün zamanla “eşit, denk; karşılık” anlamından “bir malın karşılık değeri, alım veya satımda denk gelen parasal karşılığı” anlamına geliştiğini düşünür ve sözcüğün “sayı” anlamına geçişini semantik olarak olanaklı görür (2009: 169).

111. **yat:** yabancı, el (E 11/7; T II T 14: A 23). ~ **Nog. yat:** yabancı (NRS, 1963: 472).
112. **yazı:** ova, düzlük yer (KT G 3, 7, BK K 5, T 33, 36, vd.). ~ **Nog. yazı:** bozkır; kır (NRS, 1963: 456).
113. **yıl:** yıl (KT D 8, BK D 7, BK G 9, 9, 10, vd.). ~ **Nog. yıl:** yıl, sene (NRS, 1963: 128).
114. **yılan:** yılan (Ta D 5, Ta B 1, HT XIV/2; IrkB 8, vd.). ~ **Nog. yılan:** yılan (NRS, 1963: 128).
115. **yılkı⁷⁸:** at; at sürüsü (BK D 24, 38, 39, KT G-B, vd.). ~ **Nog. yıldı:** at (NRS, 1963: 128).
116. **yıllık:** yıllık (Ta B 2, ŞU D 9). ~ **Nog. yıldı:** yıllık (NRS, 1963: 128).
117. **yok:** yok, mevcut değil (KT G 3, 3, 4, 8, 10, vd.). ~ **Nog. yok:** yok (NRS, 1963: 124).
118. **yol:** yol; şans, talih (T 16, 23, 23, 24, KT K 9, vd.). ~ **Nog. yol 1:** yol (NRS, 1963: 124).
119. **yolsuz:** yolu olmayan (T 35). ~ **Nog. yolsuz:** yolsuz (NRS, 1963: 125).
120. **yurt:** yurt (KT K 9, T 19; E 101, E 72/2; IrkB 13). ~ **Nog. yurt:** yurt; ev (NRS, 1963: 451).
121. **yük:** yük (E 28/3). ~ **Nog. yük:** yük (NRS, 1963: 447).
122. **yürek:** yürek. (E 44/1, E 69/1; A 78). ~ **Nog. yürek:** yürek, kalp, gönül (NRS, 1963: 450).
123. **yüz I:** surat (KT D 33, HT XV/4; E 26/9, vd.). ~ **Nog. yüz 1:** yüz (NRS, 1963: 446).
124. **yüz II:** yüz (sayı) (KT D 13, 13, 33, T 4, 4, vd.). ~ **Nog. yüz 2:** yüz (sayı) (NRS, 1963: 446).

3. 2. Eylemler

1. **al-:** almak, ele geçirmek (BK K 9, 10,10, BK D 8, T 32). ~ **Nog. al-:** almak (NRS, 1963: 37).
2. **alda-:** aldatmak, hile yapmak (Or.8212/78: (C-D) A5). ~ **Nog. alda-:** aldatmak (NRS, 1963: 37).
3. **alın-:** alınmak (E 11/2). ~ **Nog. alın-:** alınmak, kabul edilmek (NRS, 1963: 40).
4. **arıl-:** mahvolmak; yorulmak (KT G 9, BK K 7). ~ **Nog. arıl-:** yorulmak, bitmek (NRS, 1963: 48).
5. **art-:** artmak (E 42/4, E 28/7, E 48/4, E 48/5, vd.). ~ **Nog. art-:** artmak (NRS, 1963: 47).
6. **aşa-:** yemek yemek (U 5: (B1.I) A 7-8). ~ **Nog. aş-:** yemek yemek (NRS, 1963: 54).
7. **at-:** atmak, fırlatmak (E 28/5, E 41/7). ~ **Nog. at-:** atmak (NRS, 1963: 53).
8. **ata-⁷⁹:** atamak; adlandırmak (Ta G 5, 6, 6, 6, vd.). ~ **Nog. ata-:** adlandırmak (NRS, 1963: 52).

⁷⁸ Temel olarak “çiftlik hayvanları, dört ayaklı” anlamlarını karşılayan *yıldı* sözcüğü daha sonra “sığır, at” gibi hayvanlar için de kullanılmıştır. Budist terminolojide “koyun, deve” gibi hayvanlar için de kullanılmıştır (ED: 925-926).

⁷⁹ *ata-* sözcüğünün asıl anlamı “bir kişiyi adıyla çağırarak, kişiye seslenmek”tir; daha sonra sözcük anlam genişlemesiyle “bir işe atamak; nişanlamak (gelecekteki eşi olarak adlandırmak), adlandırmak” anlamını kazanmıştır (ED: 42).

9. **atlan-:** ata binmek (KÇ 20). ~ **Nog. atlan-:** ata binmek (NRS, 1963: 53).
10. **ayt-⁸⁰/ayıt-/ayıld-:** söylemek (T 24, 44, 47, vd.). ~ **Nog. ayt-:** söylemek (NRS, 1963: 30).
11. **az-:** yolunu kaybetmek, sapmak (İrkB 15, 15, vd.). ~ **Nog. az-:** azmak (NRS, 1963: 28).
12. **bar-:** varmak, gitmek (KT D 34, 39, BK D 20, 32, vd.). ~ **Nog. bar-:** varmak (NRS, 1963: 70).
13. **bas-:** basmak (BK D 27, 32, T 27, 38, KT D 35, vd.). ~ **Nog. bas-:** basmak (NRS, 1963: 73).
14. **bat-:** batmak (güneş) (ŞU D 1). ~ **Nog. bat-:** batmak (NRS, 1963: 74).
15. **bil-:** bilmek, anlamak (KT G 11, 12, 13, BK K 8, vd.). ~ **Nog. bil-:** bilmek (NRS, 1963: 81).
16. **bol-:** olmak (KT D 4, 5, 5, 9, 12, vd.). ~ **Nog. bol-:** olmak; yardımcı eylem (NRS, 1963: 84).
17. **bulga-:** karıştırmak (KÇ 11, ŞU G 4). ~ **Nog. bulga-:** karıştırmak (NRS, 1963: 90).
18. **bulgat-:** karıştırtmak (Ta D 5). ~ **Nog. bulgat-:** sallamak, karıştırmak (NRS, 1963: 93).
19. **buz-:** bozmak, dağıtmak (BK D 24, 25, 34, 34, vd.). ~ **Nog. buz-:** bozmak (NRS, 1963: 89).
20. **ez-:** ezmek (Aç I 2). ~ **Nog. ez-:** ezmek, buruşturmak, basmak (NRS, 1963: 431).
21. **ilin-:** takılmak, yakalanmak (İrkB 61). ~ **Nog. ilin-:** çengele asılmak, takılmak (NRS, 1963: 119).
22. **kal-:** kalmak (BK K 7, KT K 9, T 4, T 13, 19, vd.). ~ **Nog. kal-:** kalmak (NRS, 1963: 142).
23. **kap-:** kapmak, yakalamak (İrkB 44). ~ **Nog. kap-:** ısırmak; yakalamak (NRS, 1963: 131).
24. **kel-:** gelmek (KT D 28, 31, 37, KT K 12, 12, vd.). ~ **Nog. kel-:** gelmek (NRS, 1963: 159).
25. **kes-:** kesmek (İrkB 8). ~ **Nog. kes-:** kesmek (NRS, 1963: 163).
26. **kez-:** boyunca yürümek; gezmek (Aç I 1; A 6/1). ~ **Nog. kez-:** gezmek (NRS, 1963: 158).
27. **kıl-:** yapmak, etmek. (BK D 3, 7, 7, 13, 14, vd.). ~ **Nog. kıl-:** yapmak (NRS, 1963: 199).
28. **kılın-:** yaratılmak (T 1, 18, KT D 1, BK D 2, vd.). ~ **Nog. kılın-:** yapılmak (NRS, 1963: 200).
29. **kız-:** kızmak, sinirlenmek. (T 40). ~ **Nog. kız-:** sinirlenmek; sıcaklığı artmak (NRS, 1963: 197).
30. **kir-:** girmek (KT D 38, BK K 14, BK D 38, vd.). ~ **Nog. kir-:** girmek (NRS, 1963: 167).
31. **kon-:** yerleşmek, konmak (KT G 5, 7, BK K 4, vd.). ~ **Nog. kon-:** konmak (NRS, 1963: 172).
32. **kork-:** korkmak (T 39; İrkB 2, 19, 2). ~ **Nog. kork-:** korkmak (NRS, 1963: 173).

⁸⁰ *ayt-* eylemi *ay-* eyleminin ettirgen çatı eki alarak türemiş şeklidir. Ünlü harfle başlayan eklerden önce çoğunlukla *ayt-* şeklinde yazılır. Asıl olarak “söyletmek” ki bu da “sormak” anlamını ifade eder. XI. yüzyıl gibi ettirgen anlamını kaybetmiş ve sonradan kullanılmayan *ay-* eylemi ile aynı anlamda olmuştur (ED: 268).

33. **kön-⁸¹**: düz olmak (fiziksel) (Or. 8212/76: A). ~ **Nog. kön-**: kabul etmek, anlaşımak (ED: 726).
34. **kör-**: görmek; itaat etmek (KT D 19, 30, BK D 2, vd.). ~ **Nog. kör-**: görmek (NRS, 1963: 181).
35. **közle-**: gözlemek, gözetlemek (IrkB 64). ~ **Nog. közle-**: gözlemek; izlemek (NRS, 1963: 177).
36. **küt-**: beklemek (ŞU D 5). ~ **Nog. küt-**: beklemek (NRS, 2018: 402).
37. **ok/ök-**: kuvvetlendirme edatı(T 42, 50, vd.).~**Nog. ok 2-**: kuvvetlendirme edatı(NRS,1963: 243).
38. **oñ-**: (beniz) solmak (IrkB 17). ~ **Nog. oñ- 2-**: solmak; dökülmek (NRS, 1963: 248).
39. **oy-**: oymak (IrkB 29). ~ **Nog. oy-**: oymak (NRS, 1963: 254).
40. **oz-**: kurtulmak; geçmek (KT K 7, IrkB 13, 17, 41, vd.). ~ **Nog. oz-**: geçmek (NRS, 1963: 240).
41. **öl-**: ölmek (BK K 6, KT D 19, 19, 20, 33, vd.). ~ **Nog. öl-**: ölmek (NRS, 1963: 259).
42. **ör-**: isyan etmek; kalkmak (KT B; İA-A2 3). ~ **Nog. ör-**: kalkmak (NRS, 1963: 261).
43. **örten-**: yanmak (IrkB 9). ~ **Nog. örten-**: yanmak; acı çekmek (NRS, 1963: 262).
44. **öt-**: geçmek (U 177: A 3). ~ **Nog. öt-**: geçmek (NRS, 1963: 264).
45. **sık-**: sıkıştırmak, bastırmak (ŞU D 4). ~ **Nog. sık-**: sıkmak (NRS, 1963: 320).
46. **sun-⁸²**: kırılmak (IrkB 6). ~ **Nog. sun-**: kırılmak (NRS, 1963: 321).
47. **sök-**: sökmek (T 25, BK G 8, BK D 27, KT D 35). ~ **Nog. sök-**: sökmek (NRS, 1963: 305).
48. **sür-**: sürmek (KT D 23, BK D 19, KÇ 20, ŞU G 2). ~ **Nog. sür-**: sürmek (NRS, 1963: 316).
49. **tamgala-**: damgalamak (Mainz 388: A 4-5). ~ **Nog. tamgala-**: damgalamak (NRS, 1963: 331).
50. **tuyla-**: dinlemek (KT G 2, BK K 1; IrkB 58). ~ **Nog. tuyla-**: dinlemek (NRS, 1963: 375).
51. **tik-**: dikmek (KT G 11, KT D 16, 24, BK D 13, vd.). ~ **Nog. tik-**: dikmek (NRS, 1963: 350).
52. **tile-**: dilemek, istemek (T 23; IrkB 24). ~ **Nog. tile-**: dilemek, istemek (NRS, 1963: 351).
53. **tiril-**: dirilmek (IrkB 13). ~ **Nog. tiril-**: dirilmek (NRS, 1963: 352).
54. **tokı-**: vurmak, dövmek (KT K 6, ŞU G 2, 5, vd.). ~ **Nog. tokı-**: dokumak (NRS, 1963: 356).
55. **tokıt-**: vurdurmak, yazdırmak (KT G 12, 13, vd.).~**Nog. tokıt-**: dokutmak (NRS, 1963: 356).

⁸¹ Clauson *kön-* “düz olmak (fiziksel)” sözcüğünün Türk dillerinde “kabul etmek, anlaşımak” gibi farklı anlamlarda yaşamını sürdürdüğünü belirtir (ED: 726).

⁸² ET *sun-* “kırılmak” sözcüğünün kökü olan *sı-* “kırmak” sözcüğü KT D, T 19 ve KÇ 21’de tanıklanmıştır. NT sözlüklerinde *sı-* kök sözcüğü bulunmaz. Bunun yerine “kırmak” anlamı sözcüğün türemiş biçimi olan *sındır-* sözcüğüyle karşılanır.

56. **tolgat**⁸³: eziyet, acı çekmek (BK K 13). ~ **Nog. tolgat**:- doğum sancıları çekmek (NRS, 1963: 356).
57. **toñ**:- donmak (IrkB 57, 57). ~ **Nog. toñ**:- donmak (NRS, 1963: 357).
58. **tök**:- dökmek (KÇ 17, Tes K 3, Ta D 2). ~ **Nog. tök**:- dökmek (NRS, 1963: 360).
59. **tur-I**: yardımcı eylem; durmak (IrkB 15, vd.). ~ **Nog. tur-1**: yardımcı eylem (NRS, 1963: 366).
60. **tur-II**: ayağa kalkmak, yükselmek (KÇ 21). ~ **Nog. tur-2**: ayağa kalkmak (NRS, 1963: 366).
61. **tut**:- tutmak (BK K 6, BK D 3, KT D 1, 32, 38, vd.). ~ **Nog. tut**:- tutmak (NRS, 1963: 367).
62. **tuy**:- duymak, sezmek (ŞU K 10; IrkB 61). ~ **Nog. tuy**:- hissetmek, sezmek (NRS, 1963: 367).
63. **una**:- onaylamak (E 109/4; IrkB 38, U 5: (B1. II) B 5-6). ~ **Nog. una**:- beğenmek (NRS, 1963: 383).
64. **ur**:- vurmak; taşa yazmak (T 34, BK K 8, 8, 8, vd.). ~ **Nog. ur**:- vurmak (NRS, 1963: 383).
65. **ut**:- yenmek, kazanmak (T II T 14: A 18, IrkB 29). ~ **Nog. ut**:- kazanmak (NRS, 1963: 384).
66. **ürk**:- ürmek, korkmak (ŞU G 7; IrkB 27). ~ **Nog. ürk**:- ürmek, korkmak (NRS, 1963: 391).
67. **üz**:- kopmak (T 13). ~ **Nog. üz**:- koparmak (NRS, 1963: 387).
68. **yañıl**:- yanılmak (KT G 6, 10, BK K 4, 8, 8, vd.). ~ **Nog. yañıl**:- yanılmak (NRS, 1963: 465).
69. **yañıla**:- yenilemek; tekrar etmek (KarB I, III/9). ~ **Nog. yañıla**:- yenilemek (NRS, 1963: 465).
70. **yay-/yañ**: yaymak, dağıtmak (O 1, T 16, vb.). ~ **Nog. yay**:- sermek, yaymak (NRS, 1963: 474).
71. **yar**:- yarmak, ikiye bölmek (IrkB 40). ~ **Nog. yar**:- yarmak (NRS, 1963: 469).
72. **yara**:- yaramak (T 23; ŞU D 10; IrkB 5, 5, 41, vd.). ~ **Nog. yara**:- yaramak (NRS, 1963: 466).
73. **yarat**:- yaratmak (BK K 9, 9, BK D 2, 16, 17, vd.). ~ **Nog. yarat**:- yaratmak (NRS, 1963: 467).
74. **yarıl**:- yanılmak (IrkB 6). ~ **Nog. yarıl**:- yanılmak (NRS, 1963: 469).
75. **yarlıka**:- lütfetmek (BK D 13, 14, 23, 33, vd.). ~ **Nog. yarlıka**:- bağışlamak (NRS, 1963: 469).
76. **yaşa**:- yaşamak (KÇ 3, KT K 2, 2; E 36/1). ~ **Nog. yaşa**:- yaşamak (NRS, 1963: 474).
77. **yat**:- yatmak (KT D 24, BK D 20, KT K 9, T 19, vd.). ~ **Nog. yat**:- yatmak (NRS, 1963: 472).
78. **yayla**:- yazı geçirmek. (Ta B 2, IrkB 62, vd.). ~ **Nog. yayla**:- yazı geçirmek (NRS, 1963: 457).

⁸³ Clauson ET *tolga*- sözcüğünün temelde “bükmek, sarmak” anlamlarını karşıladığını, sözcüğün bazı Türk dillerinde “midenin kötüleşmesi, vb.” gibi farklı anlamları da karşıladığını belirtir (ED: 497). Clauson *tolgat*- sözcüğüne de “acı ve ızdıraba neden olmak” anlamını vermiştir (ED: 497).

79. **yel-:** (at) hızlı sürmek (T 26, 27). ~ **Nog. yel-:** tırıs gitmek; koşmak (NRS, 1963: 106).
80. **yet-:** (bir atı) yedeğe almak; götürmek (T 25). ~ **Nog. yet-7:** sürmek, yönetmek, götürmek (NRS, 1963: 108).
81. **yılla-:** yılı geçirmek (Ta G 2). ~ **Nog. yılla-:** yıl boyunca durmak (NRS, 1963: 128).

Sonuç

1. Eski Türk runik metinlerinde özel isimleri (kişi, yer, millet, boy, dağ, ırmak, göl vs.), birleşik sayıları ve aynı eylemlerin hem olumlu hem de olumsuz şekilleri varsa olumsuz şekillerini karşılaştırma için kullanmadığımızda karşımıza 1264 sözcük çıkmıştır. Bu 1264 sözcüğü Nogay Türkçesi sözlüklerinde aradığımızda ortak olan toplam 670 (% 53) sözcük tespit edilmiştir. Ortak sözcüklerin 448'i (% 66,8) ad soylu sözcük, 222'si (% 33,2) ise eylemdir. Ortak olan sözcüklerden 205'i herhangi bir fonetik veya morfolojik değişikliğe uğramadan Nogay Türkçesinde kullanılmaya devam etmektedir. Runik metinlerde bazı sözcüklerin sadece kök biçimi bulunup türemiş biçimleri bulunmamakta veya kök biçimi bulunmayıp türemiş biçimleri bulunmaktadır. Bu durum dikkate alındığında, çağdaş Nogay Türkçesinde yaşamaya devam eden Eski Türkçe sözcüklerin tespit edilenden daha fazla olduğu şüphesizdir.

2. Ortak olan sözcüklerin bir kısmı Nogay Türkçesinde bazı ses değişikliklerine uğramıştır. Bu ses değişikliklerini aşağıdaki tablo yardımıyla gösterebiliriz.⁸⁴ Buradaki ses değişikliklerini incelediğimiz eserlerde sözcüklerin yazılmış biçimlerine göre tespit ettiğimizi belirtmek isteriz.

Ünlüler				Ünsüzler			
ET	NT	Örnek Sözcük	Adet	ET	NT	Örnek Sözcük	Adet
a	u	yavaş>yuvas	1	b	m	buŋ>muŋ	11
a	e	amtı>endi	4	b	p	bıç->piş-	3
a	o	anča>onşa	6	ç	ş	aç>aş	50
a	ı	taş>tıs	1	d	y	adak>ayak	22
e	i	beg>biy	8	d	t	öd>öt	3
e	a	eŋ>aŋ	3	g	v	agıl>avıl	35
e	ü	ew>üy	6	g	y	beg>biy	13
e	u	tegül>tuvil	1	g	k	kısga>kıska	17
é	e	bél>bel	25	k	g	ékiz>egiz	14
é	i	kéyik>kiyik	3	k	ķ	kan>ķan	3
é	a	yél>yal	1	m	n	amtı>endi	1
ı	i	ıt>iyt	5	m	p	altmış>alpıs	2
ı	u	yımşak>yumsak	5	m	b	azman>azban	1
ı	a	ıgaç>agaş	3	n	ŋ	yinçge>yinişke	1
ı	e	ırak>erek	1	n	y	kanta>kayda	3
ı	ü	tıt->tüt-	1	n	m	unit->umit-	1

⁸⁴ Tabloda bulunan "adet" başlığının altındaki sayılar, ilgili ses değişikliğinin kaç sözcükte tanıklandığını belirtmektedir.

i	ı	yégirmi>yırma	3	ñ	n	azkıña>azgana	2
i	e	idi>iye	6	ñ	y	koñ>koy	3
i	a	yégirmi>yırma	2	η	g	baŋa>maga	4
o	u	bo>bu	9	η	n	teriŋ>teren	5
o	a	boto>bota	3	η	y	süñük>süyek	1
o	ö	toŋtar->töŋter-	1	p	b	köpük>köbik	4
ö	e	töpö>töbe	2	ş	s	adaş>adas	49
ö	ü	közed->küzet-	2	t	d	anta>anda	14
u	ı	açuk>aşık	46	v	p	övkele->öpkele-	1
u	a	boguz>bogaz	8	v	b	yalvar->yalbar-	1
u	i	bışur->pisir-	1	w/b	y	ewir->üyir-	6
ü	i	belgü>belgi	39	w/b	v	aw>v	8
ü	ı	tegül>tuııl	1	z	y	sözle->söyle-	3
ü	e	kötür>köter-	3				
ü	ö	ütile->ögitle-	1				

Tablo 1: Eski Türkçeden Nogay Türkçesine sözcüklerde gerçekleşen ses değişiklikleri.

Yukarıda belirttiğimiz ses değişiklikleriyle ünlülerde görülen kalınlaşma (ör: *eŋ>aŋ*), incelme (ör: *ırak>erek*), düzleşme (ör: *belgü>belgi*), yuvarlaklaşma (ör: *ança>onşa*), daralma (ör: *beg>biy*), genişleme (ör: *boguz>bogaz*); ünsüzlerde görülen tonlulaşma (ör: *köpük>köbik*), tonsuzlaşma (ör: *kısğa>kıska*), akıcılışma (ör: *adak>ayak*), sızıcılışma (ör: *aç>aş*), süreksizleşme (ör: *altmış>alpıs*) gibi ses olaylarının yanında, Nogay Türkçesindeki sözcüklerde aşağıdaki ses olayları da görülmüştür:

Yaygın olarak NT sözcüklerde iç seste ünlü türemesi olduğu görülmüştür: *ilk>ilik*, *kişne>kisine-*, *korkunç>korkınış*, *ökünç>ökinış*, *ters>teris*.

ET bazı sözcüklerde iç seste bulunan /ı/ ünlüsünün NT'de sözcük türetilirken düştüğü görülmüştür: *tawışgan>tavşan*, *yakılığ>yaklı*.

ET tilkü sözcüğündeki iki ünlünün NT'de >tülki biçiminde yer değiştirdiği görülmüştür.

NT'de bazı sözcüklerin ortasında iki ünlü arasında ünsüz ikizleşmesi görülmüştür: *elig>elli*, *isig>issi*, *ulug>ullı*.

emgek>embek sözcüğünde /m/ ünsüzü kendinden sonraki ünsüzü kendisi gibi dudak ünsüzü yaparak ilerleyici ünsüz benzeşmesi gerçekleşmiştir.

NT'de birçok sözcükte önceki ünsüz sonraki ünsüze benzeyerek gerileyici ünsüz benzeşmesi gerçekleşmiştir: *öces->öses-*, *saç>şaş*, *saç->şaş-*, *sıçgan>şışkan*.

bé>biye, *ıt>iyt* sözcüklerinde iç seste /y/ ünsüzü, *öt>ögit* sözcüğünde iç seste /g/ ünsüzü, *yarın>yavırın* sözcüğünde de iç seste /v/ ünsüzü türemiştir.

ET sözcüklerin ortasındaki ve sonundaki art damak /g/ sesi, NT'de bazı sözcüklerde /v/ sesine dönüşmüş (ör: *adıg>ayıv*, *agıl>avıl*, *agır>avır*, *arığ>aruv*, *ayag>ayav*, *azıg>azuv*, *bag>bav*, *bagır>bavır*)

tug->tuv-, yadag>yayav); bazı sözcüklerde ise düşmüştür (ör: açığ>aşı, elig>elli, kırığ>kır, ogrı>urı, oğlan>ulan, ogul>ul, ölüğ>öli, sarıg>sarı, torug>torı). Bu ses değişimi veya düşmesinin herhangi bir kalınlık-incelik veya düzlük-yuvarlaklık durumuna göre bir sisteme bağlandığı çalışmamızda tespit edilememiştir. Ayrıca buzagu>buzav, kugu>kuv, küdegü>kiyev sözcüklerinde -gU ses grubu /v/ sesine dönüşmüştür.

ET +*Ug* addan ad türeten yapım ekinin sonundaki /g/ sesi NT'de düşmüştür. Ayrıca *altmış>alpis* sözcüğünde /t/ sesi, *kulkak>kulak* sözcüğünde /k/ sesi, *nençe>neşe* sözcüğünde /n/ sesi, *yuyka>yuka* sözcüğünde /y/ sesi, *kuwra->kura-* sözcüğünde /w/ sesi düşmüştür.

NT'de ünlülerde genel olarak kalınlık-incelik uyumu vardır, düzlük-yuvarlaklık uyumu yoktur. Ünsüzlerde ise genel olarak ünsüz uyumu vardır.

3. Türk runik metinlerdeki bazı sözcükler Nogay Türkçesinde anlam daralması, anlam genişlemesi ve anlam değişmesine uğrayarak kullanılmaktadır.

Anlam daralması olan sözcüklere şu örnekler verilebilir: *tonlug* “giyimli” > *tonlı* “kürkli”, *tal* “ağaç” > *tal* “söğüt ağacı; dal”, *yılkı* “at sürüsü; çiftlik hayvanları” > *yılkı* “at”, *oglan* “çocuklar” > *ulan* “erkek çocuk”, *ayak* “kapacak” > *ayak* 2 “kase, tas”, *tolgat-* “eziyet, acı çekmek” > *tolgat-* “doğum sancıları çekmek”.

Anlam genişlemesi olan sözcüklere şu örnekler verilebilir: *agıl* “ağıl, hayvanların barındığı yer” > *avıl* “köy”, *katun* “kağanın karısı” > *katın* “kadın”, *sanç-* “mızraklamak” > *şanşı-* “sokmak, saplamak”, *yakala-* “sınırı tutmak” > *yakla-* “tutmak”, *bay* “zengin” > *bay* “zengin; erkek eş, koca”.

Anlam değişmesi olan sözcüklere şu örnekler verilebilir: *arığ* “temiz, saf” > *aruv* “iyi, güzel”, *awlak* “av yeri” > *avlak* “tenha; uzak, kuytu”, *başlıg* “lider; lideri olan” > *başlı* “başlı; akıllı”, *buyruk* “komutan” > *buyrık* “emir, ferman”, *emgek* “sıkıntı, ızdırıp” > *embek* “yük, külfet”, *koş* “(muvakkaten kullanılan) çadır” > *kos* “geçici yurt”, *monçuk* “kıymetli taş” > *moyşak* “boncuk; kolye”, *tuş* “eşit, eş değer” > *tus* “yön; karşı taraf”, *utuş* “uğur, yol” > *utıs* “kazanç, ikramiye”, *yolagçı* “öncü birlik” > *yolavşı* “yolcu”, *öçeş-* “kavga etmek, çekişmek” > *öses-* “inatlaşmak”, *kıyın* “ceza” > *kıyın* “zor; utandıran, zor duruma düşüren”, *könek* “kova” > *könek* “deri”, *kön-* “düz olmak” > *kön-* “kabul etmek, anlaşmak”.

Kısaltmalar

Aç	Açıt Yazıtları	KB	Kuru-Bakayır Yazıtı
akt.	aktaran	KÇ	Küli Çor Yazıtı
AÖ	Ak-Ölön Yazıtı	KÇor	Karı Çor Tegin (Xi'an) Yazıtı
Ar	Arhanan Yazıtı	K-D	Kuzey-Doğu (Yüzü)
B	Batı (Yüzü)	KMTS	<i>Karaçay Malkar Türkçesi Sözlüğü</i>
Bi	Biger Yazıtları	KRS	<i>Karakalpaksko-Russkiy Slovar</i>
BK	Bilge Kağan Yazıtı	KS	<i>Kırgız Sözlüğü</i>
bk.	Bakınız	KT	Köl Tegin Yazıtı
BO	Baga Oygör Yazıtı	KTS	<i>Kazak Türkçesi Sözlüğü</i>
Bö	Bömbögör Yazıtı	KTTS	<i>Kazan-Tatar Türkçesi Sözlüğü</i>
BTS	<i>Başkurt Türkçesi Sözlüğü</i>	Kum	Kumtura Yazıtları
c.	cilt	KuTS	<i>Kumuk Türkçesi Sözlüğü</i>
Ç	Çoyr Yazıtı	MT	Mutrın Temdeg Yazıtı

ÇKTL	Çağdaş Kıpçak Türk Lehçeleri	Nog.	Nogayca
D	Doğu (Yüzü)	NRS	<i>Nogaysko-Russkiy Slovar</i>
Da	Darvi Yazıtı	NT	Nogay Türkçesi
DEGK	Devlet Ermitajı'ndan Gümüş Kap	O	Ongi Yazıtı
DLT	<i>Divan-ı Lûgâti't-Türk</i>	ON	Olon Nuur Yazıtı
DU	Del Uul Yazıtları	OTG	<i>Orhon Türkçesi Grameri</i>
ED	<i>An Etymological Dictionary Of Pre-Thirteenth-Century Turkish</i>	Ö	Örük Yazıtları
ET	Eski Türkçe	RNS	<i>Russko-Nogayskiy Slovar</i>
G	Güney (Yüzü)	s.	sayfa
G-B	Güney-Batı (Yüzü)	Su	Suci Yazıtı
G-D	Güney-Doğu (Yüzü)	ŞT	Şaahar Tolgoy Yazıtı
Han	Hangiday Yazıtı	ŞU	Şine Usu Yazıtı
HT	Hoyto-Tamır Yazıtları	T	Tonyukuk Yazıtı
IrkB	Irk Bitig	T-1	Talas-1 Yazıtı vd.
Iş	Işar Yazıtı	Ta	Tariat (Terh) Yazıtı
İA	İhe Ashete Yazıtı	TDK	Türk Dil Kurumu
İHN	İhi Hanın Nor Yazıtı	Te	Tevş Yazıtı
İl	İllük Yazıtı	vb.	ve benzeri
İnç	İnçkü Yazıtı	vd.	ve diğerleri
K	Kuzey (Yüzü)	Y	Yorçı Yazıtı
K-1	Koçkor-1 Yazıtı vd.	YÇ	Yilig Çor Yazıtları
Kap.	Kaplumbağa Altılıktaki Yazıt	YT	Yemiş Tutuk Yazıtı
KarB	Karabalgasun Yazıtı	YU	Yamanı Us Yazıtı
		ZO	Züriyn Ovoo Yazıtı

Kaynakça

- Alimov, R. (2014). *Tanrı Dağı Yazıtları*. Konya: Kömen Yayınları.
- Alkaya, E. (2002). *Kuzey Grubu Türk Lehçelerinde Edatlar*. Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Alyılmaz, C. (2004). Kutlugun Mührü (Mutrın Temdeg Yazıtı). *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-6.
- Alyılmaz, C. (2013). Yorçı Yazıtı. *TEKE Dergisi*, 2/3, 29-46.
- Alyılmaz, C. (2015). *İpek Yolu Kavşağının Ölümsüzlük Eserleri*. Ankara: Atatürk Üni. Yayınları.
- Ayazlı, Ö. (2016). *Eski Uyğurca Din Dışı Metinlerin Karşılaştırmalı Söz Varlığı*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aydın, E. (2013). Olon Nuur / Galuut (Moğolistan) Yazıtı Üzerine Notlar. *Bengü Beläk. Ahmet Bican Ercilasun Armağanı*. Ed. Bülent Gül. Ankara: TKA E Yayınları. 123-130.
- Aydın, E. (2013). Tariat ve Xi'an (Karı Çor Tegin) Yazıtları Işığında Sın 'Mezar' Sözcüğü Üzerine. *Belleten*, 61/2, 161-166.
- Aydın, E. (2015). *Yenisey Yazıtları*. Konya: Kömen Yayınları.
- Aydın, E. (2016). Eski Türk Yazıtlarında Bitkiler ve Hayvanlar. *Türk Kültürü*, IX/1, 1-51.
- Aydın, E. (2017a). *Orhon Yazıtları (Köl Tegin, Bilge Kağan, Tonyukuk, Ongi, Küli Çor)*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Aydın, E. (2017b). *Türk Runik Bibliyografyası*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Aydın, E. (2018a). *Taşa Kazınan Tarih Türklerin İlk Yazılı Belgeleri*. İstanbul: Kronik Yayınları.
- Aydın, E. (2018b). *Uygur Yazıtları*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Aydın, E. (2019). *Sibirya'da Türk İzleri*. İstanbul: Kronik Yayınları.

- Barutçu Özönder, F. S. (2000). Eski Türk Çağı Kaya Yazıtları: I. Açı Yazıtları I-II, II. Yamanı-US Kaya Yazıtı. *Kök Araştırmalar*, II/2, 147-153.
- Barutçu Özönder, F. S. (2006). Çöyr Yazıtı. *Modern Türklük araştırmaları Dergisi*, 3/3, 108-124.
- Barutçu Özönder, S. (2000). Eski Türk Çağı Kaya Yazıtları: I. Örük Yazıtı, II. Hangiday Yazıtı, III. Arhanan Yazıtı. *Kök Araştırmalar*, II/1, 121-133.
- Baskakov N.A. (1956). *Russko-Nogayskiy Slovar*. Moskva.
- Baskakov N.A. (1958). *Karakalpaksko-Russkiy Slovar*. Moskva.
- Baskakov N.A. (1963). *Nogaysko-Russkiy Slovar*. Moskva.
- Battulga, T. (2005). *Mongolın Runi Biçgiyn Baga Dursgaluud*. Ulaanbaatar: Corpus Scriptorum.
- Battulga, T. (2019). Oruk Yazıtı. *Asya Araştırmaları Dergisi*, 1/3, 87-100.
- Bazılhan, N. (2003). Mongoliyanın Bayan-Ölgiy Aymagındaki Köne Türk Bitikderdin Jaşaşa Okıluv. *Otan Tarihi*, 2/3, 96-100.
- Buran A. & Alkaya E. (2014). *Çağdaş Türk Yazı Dilleri-III*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Canibekova-Qalmıqova S. A. & Bulgarova M. A. & Quqayeva S. A. (2018). *Nogaysko-Russkiy Slovar*. Nauka Vostochnaya Literatura.
- Clauson, S. G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford: Oxford University.
- Ercilasun, A. B. & Akkoyunlu, Z. (2015). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânı Lugâti't-Türk (Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ercilasun, A. B. vd. (2007). *Türk Lehçeleri Grameri*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Erdal, M. (1991). *Old Turkic Word Formation: A Functional Approach to the Lexicon, I-II*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Erdal, M. (2004). *A Grammar of Old Turkic*. Lieden-Boston: Brill.
- Eren, H. (1999). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Ergönenç Akbaba, D. (2007). Nogay Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerler. *Bilig*, 42, 151-176.
- Ergönenç Akbaba, D. (2009). *Nogay Türkçesi Grameri*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gabain, A. v. (1988). *Eski Türkçenin Grameri* (çev.: Mehmet Akalın). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- <https://bitig.kz/> (erişim tarihi: 30/05/2020).
- Kormuşın İ. & Mozioglu E. & Alimov R. & Yıldırım F. (2016). *Yenisey-Altay-Kırgızistan Yazıtları ve Kağıda Yazılı Runik Metinler*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Lessing, F. D. (2003). *Moğolca-Türkçe Sözlük*. (çev. Günay Karaağaç). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Li, Y-S. (2019). *Türk Dillerinde Akrabalık Adları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Munkhtulga, R. (2012). Baga Khairkhan'daki Eski Türk Yazıtları. *TEKE Dergisi*, 1/1, 26-35.
- Müller, F. W. K. (1911). *Uigurica II*. Abhandlungen der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Berlin.
- Orkun, H. N. (2011). *Eski Türk Yazıtları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Öner, M. (2013). *Bugünkü Kıpçak Türkçesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Öner, M. (2015). *Kazan-Tatar Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özşahin, M. (2017). *Başkurt Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Pekacar, Ç. (2011). *Kumuk Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Şirin User, H. (2009). Hakasya Bulgusu Eski Bir Türk Mezar Taşı: Açurı (Oçurı, Ye 26) Yazıtı. *Türkbilig*, 17, 158-174.
- Şirin, H. (2016). *Eski Türk Yazıtları Söz Varlığı İncelemesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tavkul, U. (2000). *Karaçay-Malkar Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, T. (1995). *Türk Dillerinde Birincil Uzun Ünlüler*. Ankara: Simurg Yayınları.
- Tekin, T. (1999). Hemçik-Çırgakı Yazıtı. *Türk Dilleri Araştırmaları*, 9, 5-15.
- Tekin, T. (2000). İkinci Bay-Bulun (= E 49) Yazıtı. *Türk Dilleri Araştırmaları*, 10, 81-90.
- Tekin, T. (2003). *Orhon Türkçesi Grameri*. (2. Baskı), İstanbul: Sanat Kitabevi.
- Tekin, T. (2019). *İrk Bitig*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temir, A. (2016). *Moğolların Gizli Tarihi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Tezcan, S. (1978). Eski Türkçe *buyla* ve *baga* Sanları Üzerine. *TDAY-Belleten*, 53-69.
- Tıbıkova L. N. & Nevskaya İ. A. & Erdal M. (2012). *Katalog Drevnetyurkskih Runičeskih Pamyatnikov*. Gorno-Altaysk: Gorno-Altaysk Gosudarstvennyy U.
- Tietze, A. (2002). *Tarihi ve Etimolojik Türkiye Türkçesi Lugatı*. İstanbul: Simurg Yayınları.
- Toparlı R. & Vural H. & Karaatlı R. (2007). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*. (2. Baskı), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk V. (2006). Türkçede Ö-, Ög, Ögür, Ögren-, Öğret- Kelimeleri. *H. Ü. Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 5-15.
- Uçar, E. (2012). Eski Türkçe +h Eki Üzerine. *Karadeniz Araştırmaları*, 34, 135-145.
- Ünal, O. (2015). İhe Ashete Yazıtı: Yeni Bir Okuma ve Anlamlandırma Denemesi. *Bilig*, 73, 271-294.
- Yıldırım, F. (2017). *İrk Bitig ve Orhon Yazılı Metinlerin Dili*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldırım, A. (2019). Yenisey Yazıtlarında Duygu Sözcükleri. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 8/19, 272-283.
- Yudahin, K. K. (2011). *Kırgız Sözlüğü*. (çev. Abdullah Taymas). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

B1 düzeyi ders materyallerinin söz varlığının ve B1 düzeyi öğrencilerin yazılı söz varlığının çeşitli değişkenler açısından derlem tabanlı incelenmesi**Ramazan ŞİMŞEK¹**

APA: Şimşek, R. (2020). B1 düzeyi ders materyallerinin söz varlığının ve B1 düzeyi öğrencilerin yazılı söz varlığının çeşitli değişkenler açısından derlem tabanlı incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 152-171. DOI: 10.29000/rumelide.808315.

Öz

Yabancı dil eğitimi açısından derlem tabanlı çalışmalarının önemi giderek artmaktadır. Derlem tabanlı çalışmalar aracılığı ile dil eğitiminde öğretilen kelimelerin öncelikleri uluslararası kıstaslar çerçevesinde belirlenmektedir. Yazılı ve sözlü birçok tabakadan oluşan derlemler ve alt derlemler hem öğretici hem de öğrenci için sürecin verimliliğini artırmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde genellikle ders materyallerinin söz varlığı üzerine odaklanılmaktadır. Öğrenen bireylerin söz varlığı da bu süreçte araştırmacılar için üzerinde durulması gereken alanlardandır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazılı ya da sözlü söz varlığı hem mevcut durumu görmek için hem de sıklık listeleri ile kıyaslamalar yapabilmek için gözetilmektedir. Ders kitapları bünyesinde yer alan metinler öğretim programı ve öğretici için çatı konumundadır. Bu çalışmada da Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyi öğrencilerin yazılı söz varlığı, derste kullanılan materyallerin okuma metinlerinin söz varlığı ve Aksan vd. (2017) derlem tabanlı çalışması araştırmının odak noktasını oluşturmaktadır. Araştırma çerçevesinde 6 haftalık B1 kuru süresince 21 öğrenciye 7 farklı kompozisyon yazdırılmıştır. Akabinde öğrencilerin yazılı söz varlığının belirlenmesi için bu kompozisyonlar bilgisayar ortamına aktarılmış; kullanılan ders kitabındaki okuma metinleri ilgili aşamalardan geçirilerek söz varlığının belirlenmesinde kullanılacak yazılım için uygun hale getirilmiştir. Ders kitabının söz varlığı ve öğrencilerin yazılı anlatımlarının söz varlığında en sık kullanılan 500 kelime, sözcük türleri bakımından en sık kullanılan 500 kelime Aksan'ın (2017) çalışması ile kıyaslanmış, benzerlik düzeyleri tespit edilmiştir. En sık kullanılan kelimeler bakımından Aksan (2017) derlem tabanlı çalışması ile ders materyalinin söz varlığının benzerlik düzeyi bakımından istenen ideal düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Derlem, söz varlığı, okuma metinleri, yazılı anlatım

B1 level textbooks of vocabulary, B1 level students of written vocabulary in terms of various variables based on review**Abstract**

The importance of corpus-based studies is gradually increasing in terms of foreign language education. The priorities of the words taught in language education are determined within the framework of international criteria through corpus-based studies. Corps and subcollections consisting of many layers such as written texts and speeches increase the efficiency of the process for both the instructor and the student. Teaching Turkish as a foreign language generally focuses on the vocabulary of course materials. The vocabulary of learning individuals is one of the areas that should be focused on for researchers in this process. Written or oral vocabulary of individuals

¹ Öğr. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, TÖMER (Nevşehir, Türkiye), ramazansimsek@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8295-8903 [Makale kayıt tarihi: 23.08.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808315]

learning Turkish as a foreign language is observed both to see the current situation and to make comparisons with frequency lists. The texts within the textbooks are the roof for the curriculum and the instructor. In this study, the written vocabulary of B1 level students learning Turkish as a foreign language, the vocabulary of the reading texts of the materials used in the lesson and Aksan (2017) corpus-based study constitute the focus of the study. 7 different compositions were written to 21 students during the 6-week B1 course. Subsequently, these compositions were transferred to computer environment in order to determine the students' written vocabulary; The reading texts in the textbook used have been made suitable for the software to be used in determining the vocabulary by passing through the relevant stages. The most frequently used 500 words in the vocabulary of the textbook and the written expressions of the students were compared with the work of Aksan (2017), the 500 words most frequently used in terms of word types, and their level of similarity was determined. In terms of the most frequently used words, it was determined with the corpus-based study of Aksan (2017) that the vocabulary of the course material was not at the desired ideal level in terms of similarity level.

Keywords: Corpus, vocabulary, reading texts, written expression

Giriş

Tarihsel süreç içerisinde doğrudan ya da dolaylı olarak iletişim kuran insanoğlunun en büyük bildirişim aracı dildir. Dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisandır (Türkçe Sözlük, 2005: 526). Dil, bir toplumda düşünce duygu ve isteklerin ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1977: 55).

Dil aksiyonları içinde iletişimi yönlendiren ve semantik yükü çeken temel faktörlerden en önemlisi kelime ya da sözcüktür. Sözcük, anlamı ya da görevi bulunan, çekim ekleriyle işlenmeye hazır taban şeklinde tanımlanabilir (Baş, 2011). İnsan, sosyal bir varlık olması sebebiyle ifade etmek istediklerini sözcükler aracılığıyla anlatır (Yılmaz ve Doğan, 2014). Anlama ve anlatma becerilerinin etkin kullanılması ile sözvarlığının zenginliği arasında yakın bir ilişki mevcuttur (Karatay, 2007: 143). Sözcük ve cümle bilgisi, çok temel bir seviyede okuma için kesinlikle önemlidir (Grabe, 1991: 380) çünkü sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasında kuvvetli bir bağlantı mevcuttur (Matsuoka ve Hirsh, 2010: 56). Alıcı ve verici beceriler açısından köprü görevi gören ve semantik yükü çeken sözcük temel dil becerilerini işler hale getirmektedir.

Dil öğretiminin temel amacı; öğrenende, dört temel beceri olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Bu hedefler doğrultusunda her eğitim-öğretim ortamında olduğu gibi dil öğretimi alanında da öğretimi kolaylaştırmak ve kalıcılığı sağlamak adına çeşitli materyallerden faydalanılır. Öğretim materyali, öğrencilerin öğrenmesi, öğretmenin etkin bir öğretme sağlayabilmesi için özel olarak hazırlanmış öğretim-öğrenme yardımcısıdır (Demirel, 2005: 7) Ders kitapları öğrenme materyalleri içinde hem öğretmen için hem de öğrenci için anahtar konumundadır. Ders kitabı bünyesinde yer alan metinler aracılığı ile eğitim-öğretim sürecinin planlanması, kontrol edilmesi, toplumsal ve kültürel kodların hedef kitleye aktarılması sağlanmaktadır. Bu çerçevede ders kitabında yer alacak metinlerin taşınması gereken genel özellikler bulunduğu gibi söz varlığı açısından da belirli standartlar sahip olması gerekmektedir. Söz varlığı, metinlerin düzeye göre niteliğini, semantik gönderim düzeyini belirleyen temel faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Aksan'a (2015) göre sözvarlığı, yalnızca dilin sözcüklerini değil deyimlerini, kalıp sözlerini, kalıplaşmış sözlerini,

atasözlerini, terimlerini ve çeşitli anlatım kalıplarını kapsayan bir bütündür. Bu terimle anlatılan varlık, o dili konuşan ulusun maddi ve manevi kültürünü, dünya görüşünü, yaşam koşullarını ve deneyimlerini de yansıtır (Aksan, 2014a: 13).

Sözcük sıklığı, bir sözcüğün kullanılma oranı, frekans olarak tanımlanabilir (Aydın, 2015). Thorndike de 1921 yılında yayımladığı *The Teacher's Word Book* (Öğretmenin Sözcük Kitabı) adlı eserinin girişinde sıklık tabirinin “Sözcük ne sıklıkta kullanılıyor?” sorusunun cevabı olduğunu ifade etmektedir. (Akt. Armut. Coxhead, 2000: 217). Eğitim ve öğretim süreçleri açısından değerlendirildiğinde en sık kullanılan materyal ders kitabı olup içerik ve nitelik açısından değerlendirilirken söz varlığı da değerlendirme kıstasları içinde öne çıkmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde de “Sözcük bilgisi dört temel dil becerisinin ve dil bilgisinin tamamlayıcısı niteliğindedir ve bu alanların geliştirilmesinde temel rol üstlenir.” (Kurudayıoğlu ve Dölek, 2019: 30). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler açısından düşünüldüğünde ise “Öğrenenlerin sözcük öğrenme ihtiyaçları ana dili Türkçe olanlara göre daha farklıdır ve daha çok çaba gerektirir.” (Karatay, 2020: 256). Ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de temel söz varlığı öğrencinin öğrenme motivasyonu, başarabilme iştiağı gibi faktörler dilin işlevsel kullanımı açısından önem arz etmektedir. Hedef dilin temel söz varlığıyla ilgili oluşturulacak listeler öğrencinin sürece yönelik önyargılarını kırıp temel dil becerilerini etkin olarak kullanmasını sağlayacaktır. Bu kapsamda hedef dili başlangıç düzeyinde öğrenen bir birey ile ileri düzeyde öğrenen birey arasında öğrenen ihtiyaçları farklılık gösterecek; hedef kelime listesi ve söz varlığı da bu farklılıklar arasında yer alacaktır.

Yazınsal metinlerin yaşamla olan ilişkileri incelendiğinde yazınsal ürünlerde yaşam gerçekliğinin, insanlık durumunun, yazarın iç dünyasında kurularak anlatıldığı görülür. Bu bakımdan yazınsal metinlerin insanın ve toplumun farklı yönleriyle kavranmasında önemli bir payı vardır. Yabancı dille yazılmış yazınsal metinlerde de o dilin dünyasının, bize göre yabancı olan yaşamın yansımaları bulmak mümkündür (Polat, 2012). Yapılan değerlendirmeler ışığında yabancı dil eğitimi için hazırlanan ders kitapları ve ders kitapları bünyesinde yer alan metinler, metin içerikleri hedef dili öğrenen bireylerin düzeyine, ihtiyaçlarına, dili kullanım amaçlarına uygun olarak hazırlanması ihtiyacı öne çıkmaktadır. Bu bağlamda öğrenilmesi gereken kelimelerin söz varlığı açısından zengin seçkilerden faydalanılarak belirlenmesi; dil öğrenen kitlenin söz varlığı da sürecin verimliliği açısından karşılaştırmalı olarak ele alınmalıdır. Teknoloji ve bilişim çerçevesinde dil eğitimi çalışmalarında bu ihtiyacı derlem, derlem dilbilim çalışmaları gidermektedir.

Söz varlığı çalışmalarının son yıllarda daha geniş kapsamlı derlem dilbilim uygulamaları ile gerçekleştirildiği bilinmektedir. Türkçeye “derlem” olarak aktarılan bu terim Latince kökenli bir sözcük olup vücut anlamına gelmektedir ve sözcüğün çoğulu olan “corpora” Latince çoğul ekleriyle oluşturulmuştur. McEnery ve Hardie (2011: 32) derlemi “İncelenecek olan dil değişkesini en üst düzeyde temsil edici güce sahip, makine tarafından okunabilen ve belli sınırları olan metin bütünü” şeklinde tanımlamışlardır. Weisser (2016: 13) derlemi, “Belli bir dilsel çalışmanın amacı ve kapsamına bağlı olarak şekillendirilen özel tasarım ölçütleri temel alınarak ve dilsel bir incelemede kullanılmak üzere seçilen sözlü ya da yazılı metinlerin derlemesi” olarak tanımlamıştır. Gries (2009: 7), derlemi, “Doğal bir iletişim ortamında üretilen, makine tarafından okunabilen (yazılı ya da sözlü) metinlerin derlemesi” olarak tanımlamıştır. Bu metinler ise, belli bir dil değişkesi, dil kesiti ya da yazınsal tür açısından temsil edici ve dengeli olmaları ile dilbilimsel incelemelerinin yapılması amacıyla derlenir. Dash (2008: 27) ise derlemi, “dilbilimin tüm alanlarında araştırma, betimleme, uygulama ve inceleme yapmak amacıyla istatistiksel olarak örnekleme çıkarılmış dilsel bir veri tabanı” şeklinde

tanımlamaktadır. Elena (2001: 55) derlemi, "otomatik ya da yarı otomatik işleme ve incelemeye uygun olan gerçek metinlerin bilgisayarda işlenmiş kümesi" olarak tanımlar. Derlem için yapılan tanımlardan hareketle; özel bir amaç için bir araya getirilen metinlerin bilgisayar ortamına aktarılacak metin türü, kelime yapısı, sıklık, bağlam analizi gibi işlemler için elektronik ortamda işlenmesiyle ilgili vurgunun öne çıktığı görülmektedir. Derlem için temel veriler yazılı ve sözlü metinlerdir. Bu metinler aracılığı ile dil eğitimi için ihtiyaca göre öncelikli, tematik içerikler oluşturulabilir.

Bir dilin, kullanıldığı karakteristik ortamlarından biri de yazın dilidir. Yazın dili özelliği gereği o dilin genel yapısını betimlemek için önemli veriler sağlar. Öte yandan, yazı dili araştırma nesnesi olarak ölçünlü ve araştırmacılar için kolay erişilebilirdir. Bir derlemde bu anlamda derlenen verilerin güvenilirliği yapılacak betimlemenin de güvenilirliği anlamına gelmektedir (Özkan, 2013). Derlemin tasarımı, örneğin, içerikte yer alan metinlerin türü, metin sayısı, belirli metin parçalarının seçimi, metin parçaları arasından örneklem seçimi, örneklemin genişliği vb. tasarımın bilinçli yapılar yapılmadığının ölçüsüdür (Sampson vd. 2005: 174). Dil öğretim sürecinde yazılı kaynaklar açısından ders kitapları ihtiyaçlar ve hedefler bakımından temel materyaller arasında yer alıp Türkçe öğretiminde de aynı öneme sahiptir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları sıklık listeleri açısından farklılıklar gösterebilmektedir. Alan yazın açısından değerlendirildiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sıklık listelerinin genellikle sezgisel olarak belirlendiği gözlemlenmektedir.

20. yüzyılın başında Avrupa'da yapılmaya başlanan derlem tabanlı çalışmalara söz varlığı, sıklık çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. Derlem tabanlı çalışmalar son yıllarda Türkiye'de de ilgi çekici çalışma alanlarının başında gelmektedir. Türkçe için yayımlanmış derlem temelli en kapsamlı sıklık listesi Aksan vd. (2017) tarafından yayımlanan A Frequency Dictionary of Turkish (Türkçe Sıklık Sözlüğü) olarak bilinmektedir. Özkan (2010), bilgisayar aracılığıyla dile ait olan verilerin işlenmesinin yöntemsel olarak ortaya çıkardığı olumlu sonuçların dilbilimin çalışma alanlarında belirgin olarak görüldüğünü; zamanla yaygınlaşma alanını genişleten bilgisayarlı dil çalışmalarının derlem dilbilim, sözlükbilim, biçimbilim, sesbilim, makineli çeviri, anlabilim vb. dilbilim alanlarında hissettirdiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazılı söz varlığı, aynı düzeyde hazırlanmış ders kitabının söz varlığından faydalanılarak oluşturulmuş sıklık listeleri, sözcük türlerine göre oluşturulmuş sıklık listeleri, Aksan vd. (2017) derleme dayalı yaptığı sıklık listesi karşılaştırılarak ortak söz varlığına yönelik bulgular elde edilmiştir.

2. Yöntem

2.1. Çalışmanın deseni

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan B1 düzeyi ders kitaplarının ve aynı düzeydeki öğrencilerin söz varlığının, sözcük türlerine göre oluşturulan sıklık listelerinin incelendiği bu çalışmada betimsel bir araştırma olup tarama modeli benimsenmiştir. "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez" (Karasar, 2010: 77).

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER’de B1 düzeyinde Türkçe eğitimi alan 15 farklı ülkeden 21 öğrenci ve Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabı ile çalışma kitabının okuma metinleri oluşturmaktadır.

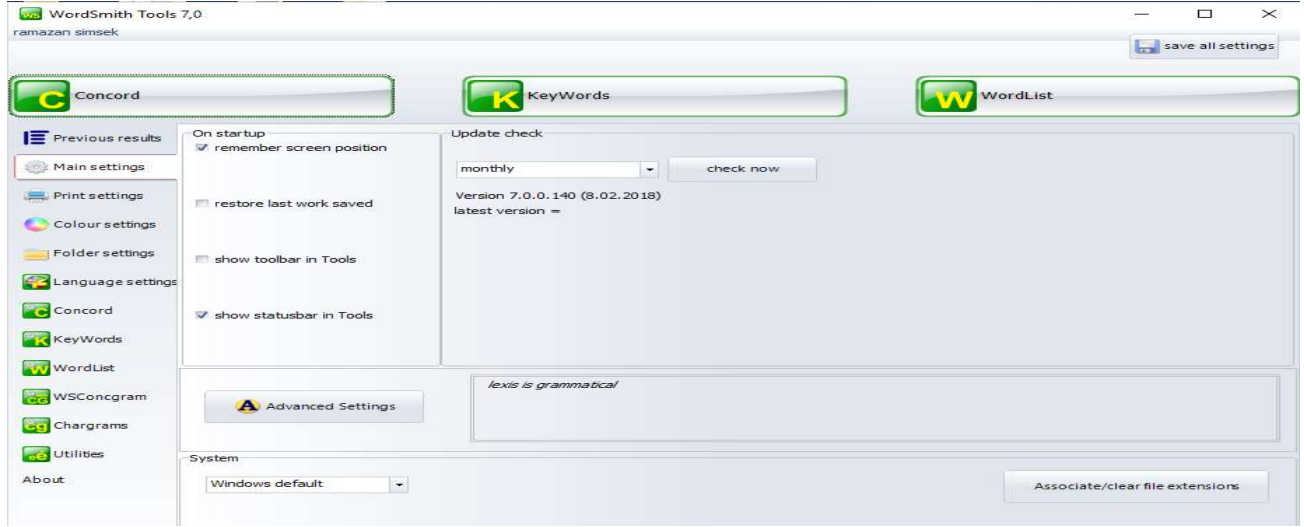
Tablo 1. Çalışma Grubunun Uyrak Bilgisi

Ülke	Öğrenci Sayısı
Afganistan	4
Mısır	2
Yemen	2
Gine	2
Filistin	1
Pakistan	1
Nijer	1
Irak	1
Etiyopya	1
Fildişi	1
Kolombiya	1
Bangladeş	1
Somali	1
Moritanya	1
Kazakistan	1
Toplam	21

2.3. Verilerin analizi

Araştırma kapsamında incelenen yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabı ve çalışma kitabı bilgisayar ortamına aktarılmış, OCR yazılımı ile kitaplarda yer alan okuma metinleri sayısallaştırılıp UTF-8 kod dönüşümünden geçirilerek veri seti oluşturulmuştur. Öğrencilerin yazılı söz varlığının tespiti için 2019-2020 eğitim öğretim Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER bünyesinde B1 kurunda eğitim alan her öğrenciye 7 farklı konuda kompozisyon yazdırılmış; bu kompozisyonlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Kur süresince kullanılan Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabı ve çalışma kitabı okuma metinlerinin söz varlığı ve en sık kullanılan kelimeler WordsmithTools 7.0 yazılımı ile tespit edilmiştir. Her kitap tema, içerikleriyle ilişkili olarak her öğrenciye yazdırılan 7 farklı kompozisyonun söz varlığı, en sık kullanılan kelimeler ilgili yazılımla tespit edilmiş; B1 düzeyi ders kitabının söz varlığı ve öğrencilerin kompozisyonlarından oluşan veri setinin söz varlığı tespit edilmiştir. Akabinde her kitabın kelime listesi ve kitaplarda ortak olarak kullanılan kelimelerin listesi Aksan vd. (2017) tarafından derlem tabanlı yapılan Türkçede en sık kullanılan 500 kelime, en sık kullanılan sıfatlar ve fillerle aynı yazılım aracılığıyla karşılaştırılarak incelenmiş, ortaklık düzeyleri tespit edilmiştir.

Şekil 1. Wordsmith Tools Programının Ara yüzü



3. Bulgular ve yorumlar

Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabı ve çalışma kitabının söz varlığına yönelik bulgular

Türkçeye Yolculuk B1 Düzeyi Ders Kitabının sınıf Türkçe ders kitabı derlem tabanlı inceleme süreci için yöntem kısmında ifade edilen süreçlerden geçirilerek analiz sürecinde kullanılacak yazılım veri tabanına uygun hale getirilmiştir.

Tablo 2. Türkçeye Yolculuk B1 Düzeyi Ders Kitabının Söz Varlığına Yönelik Bulgular

Kitaplarda İncelenen Metin Sayısı	Toplam Kelime sayısı (Token)	Farklı Kelime Sayısı(Type)	Her Metne düşen farklı kelime sayısı	Kelime Hazine Katsayısı(Type/Token)
60	14447	5939	98	0,41

Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabı ve çalışma kitabında 60 metin incelenmiş; bu metinlerin söz varlığı (token) 14447 kelimedenden oluştuğu tespit edilmiştir. Ders kitabı bünyesinde farklı kelime sayısı (type) ise 5939 olarak tespit edilirken her metne düşen farklı kelime sayısı 98 olarak saptanmıştır. Toplam kelime sayısının farklı kelime sayısına oranı 0.41 ya da % 41 olarak ifade edilebilir. Bu verilerden hareketle ders kitabı bünyesinde her 100 kelimedenden 41'inin farklı olduğu tespit edilmiştir.

Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabında en sık kullanılan 100 kelime Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Türkçeye Yolculuk B1 Düzeyi Ders Kitabında En Sık Kullanılan Kelimeler

No	Kelime	Frekans	%	No	Kelime	Frekans	%
1	Bir	337	2,30	51	Bey	19	0,13
2	Ve	314	2,14	52	Fazla	19	0,13
3	Bu	203	1,39	53	İki	19	0,13
4	Çok	138	0,94	54	İse	19	0,13

5	De	132	0,90	55	Saat	19	0,13
6	Da	124	0,85	56	Size	19	0,13
7	İçin	102	0,70	57	Spor	19	0,13
8	İyi	59	0,40	58	Türkçe	19	0,13
9	Daha	58	0,40	59	Biraz	18	0,12
10	Ben	56	0,38	60	Devam	18	0,12
11	İş	56	0,38	61	Diğer	18	0,12
12	En	50	0,34	62	Görevli	18	0,12
13	Ne	50	0,34	63	Müdür	18	0,12
14	Sonra	48	0,33	64	Ol	35	0,12
15	Her	45	0,31	65	Toplantı	18	0,12
16	İle	45	0,31	66	Tüm	18	0,12
17	Olarak	45	0,31	67	Var	18	0,12
18	Olan	36	0,25	68	Ayrıca	17	0,12
19	Önce	35	0,24	69	Başarılı	17	0,12
20	Var	35	0,24	70	Belli	17	0,12
21	Gibi	32	0,22	71	Beslenme	17	0,12
22	Veya	32	0,22	72	Çünkü	17	0,12
23	Ama	31	0,21	73	Ev	17	0,12
24	Hem	31	0,21	74	Hasta	17	0,12
25	İlk	31	0,21	75	Um	17	0,12
26	Yemek	31	0,21	76	Yardım	17	0,12
27	Zaman	31	0,21	77	Ancak	16	0,11
28	O	28	0,19	78	İnsan	16	0,11
29	Türkiye	27	0,18	79	Kişi	16	0,11
30	Adam	26	0,18	80	Mutlaka	16	0,11
31	Önemli	25	0,17	81	Televizyon	16	0,11
32	Gün	24	0,16	82	Bazı	15	0,10
33	Nasıl	24	0,16	83	Biri	15	0,10
34	Kadar	23	0,16	84	Çocuk	15	0,10
35	Plastik	23	0,16	85	Değil	15	0,10
36	Sağlıklı	23	0,16	86	Dikkat	15	0,10
37	Birçok	22	0,15	87	Efendim	15	0,10
38	Kan	22	0,15	88	Eğer	15	0,10
39	Türk	22	0,15	89	İlgili	15	0,10
40	İstanbul	21	0,14	90	Kaza	15	0,10
41	Mi	21	0,14	91	Kutlu	15	0,10
42	Sen	21	0,14	92	Küçük	15	0,10
43	Diye	20	0,14	93	Peki	15	0,10
44	Et	20	0,14	94	Sana	15	0,10

B1 düzeyi ders materyallerinin söz varlığının ve B1 düzeyi öğrencilerin yazılı söz varlığının çeşitli değişkenler açısından derlem tabanlı incelenmesi / R. Şimşek (152-171. s.)

45	Güzel	20	0,14	95	Uygun	15	0,10
46	İnsan	20	0,14	96	Üç	15	0,10
47	İste	20	0,14	97	Büyük	14	0,10
48	Son	20	0,14	98	Gelen	14	0,10
49	Trafik	20	0,14	99	Gerek	14	0,10
50	Ya	20	0,14	100	İçinde	14	0,10

Türkçeye yolculuk YDTÖ B1 düzeyi ders kitabı derlem tabanlı incelenerek ders kitabı bünyesinde en sık kullanılan 500 kelime (token) tespit edilmiş; Aksan vd. (2017) tarafından yayımlanan A Frequency Dictionary of Turkish (Türkçe Sıklık Sözlüğü) isimli çalışmada sık kullanıldığı tespit edilen ilk 500 kelime ile karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda incelenen ders kitabından en sık kullanılan 500 kelime ile Aksan'ın (2017) yapmış olduğu çalışmada Türkçede en sık kullanılan 500 kelimenin kıyaslanması sonucunda 259 kelimenin ortak olduğu tespit edilmiştir. Oransal olarak değerlendirildiğinde Türkçede en sık kullanılan 500 kelime ile Türkçeye Yolculuk YDTÖ B1 düzeyi ders kitabında en sık kullanılan 500 kelime arasında % 52'lik bir benzerlik olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2'de Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabında en sık kullanılan kelimelerin frekans değeri ve veri setindeki yaygınlık düzeyleri gösterilmiştir.

Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabının söz varlığı ve en sık kullanılan 100 kelime incelendiğinde

B1 Düzeyi öğrencilerin yazılı söz varlığına yönelik bulgular

Tablo 4. B1 Düzeyi Öğrencilerin Yazılı Söz Varlığına Yönelik Bulgular

Toplam Kelime sayısı (Token)	Farklı Kelime Sayısı(Type)	Kelime Hazine Katsayısı(Type/Token)
36074	10152	0,2814

B1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilere 7 farklı konuda yazdırılan kompozisyonlar ve bu kompozisyonlardan oluşan veri seti incelenmiştir. Bu bağlamda kompozisyonlardan oluşan yazılı söz varlığının veri seti (token) 36704 kelimedenden oluştuğu tespit edilmiştir. B1 düzeyi öğrencilerin yazılı söz varlığında farklı kelime sayısı (type) ise 10152 olarak saptanmıştır. Toplam kelime sayısının farklı kelime sayısına oranı 0.2814 ya da % 28 olarak ifade edilebilir. Bu verilerden hareketle öğrencilerin yazılı söz varlığında her 100 kelimedenden 28'sinin farklı olduğu tespit edilmiştir

Tablo 5'te B1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardan faydalanılarak oluşturulan veri setinde en sık kullanılan kelimelerin frekans değeri ve veri setindeki yaygınlık düzeyleri gösterilmiştir.

Tablo 5. B1 Düzeyi Öğrencilerin Yazılı Söz Varlığında En Sık Kullanılan Kelimeler

No	Kelime	Frekans	%	No	Kelime	Frekans	%
1	Ve	1336	3,68	51	Mesela	69	0,19
2	Bir	707	1,95	52	Hiç	68	0,19
3	Çok	620	1,71	53	Ayrıca	67	0,18
4	Bu	595	1,64	54	Başka	67	0,18

5	İçin	477	1,31	55	Fazla	67	0,18
6	De	345	0,95	56	Önce	66	0,18
7	Her	269	0,74	57	Ya	66	0,18
8	Da	245	0,68	58	Değil	65	0,18
9	Çünkü	231	0,64	59	Veya	63	0,17
10	Ama	218	0,60	60	Yani	61	0,17
11	Daha	212	0,58	61	Bazen	60	0,17
12	En	204	0,56	62	Şeyler	59	0,16
13	Var	200	0,55	63	Biz	58	0,16
14	Sonra	199	0,55	64	Korona	58	0,16
15	O	170	0,47	65	Olmasaydı	58	0,16
16	İyi	166	0,46	66	Düğün	57	0,16
17	Ne	165	0,45	67	Yüzden	57	0,16
18	Şey	161	0,44	68	Beni	56	0,15
19	Ben	148	0,41	69	Evde	56	0,15
20	Şimdi	142	0,39	70	Herkes	56	0,15
21	Zaman	134	0,37	71	İnsan	55	0,15
22	Bır	130	0,36	72	İş	55	0,15
23	Kadar	119	0,33	73	Kolay	53	0,15
24	Teknoloji	117	0,32	74	Olurdu	53	0,15
25	Türkiye	110	0,30	75	Onun	53	0,15
26	Eğitim	108	0,30	76	Olacak	52	0,14
27	Nasıl	108	0,30	77	Sağlık	50	0,14
28	İnsanlar	103	0,28	78	Bizim	49	0,14
29	Eğer	101	0,28	79	Eskiden	49	0,14
30	Gibi	101	0,28	80	İlk	49	0,14
31	Hem	95	0,26	81	Allah	48	0,13
32	Zor	93	0,26	82	Ancak	48	0,13
33	Olarak	91	0,25	83	Meslek	48	0,13
34	Benim	90	0,25	84	Güzel	47	0,13
35	Önemli	89	0,25	85	Hayat	47	0,13
36	Büyük	84	0,23	86	Para	47	0,13
37	Gün	83	0,23	87	Damat	46	0,13
38	Ki	82	0,23	88	Fakat	46	0,13
39	Tüm	82	0,23	89	Şu	46	0,13
40	Bazı	80	0,22	90	Az	45	0,12
41	İle	79	0,22	91	Vardır	45	0,12
42	Bana	77	0,21	92	Kötü	44	0,12
43	Yok	75	0,21	93	Neden	43	0,12
44	Olan	74	0,20	94	Devam	42	0,12

B1 düzeyi ders materyallerinin söz varlığının ve B1 düzeyi öğrencilerin yazılı söz varlığının çeşitli değişkenler açısından derlem tabanlı incelenmesi / R. Şimşek (152-171. s.)

45	İçin	72	0,20	95	Hatta	42	0,12
46	Aynı	71	0,20	96	İyi	42	0,12
47	Sadece	71	0,20	97	Zamanda	42	0,12
48	Farklı	70	0,19	98	İnsanlar	41	0,11
49	Oldu	70	0,19	99	Şekil	41	0,11
50	Olmak	70	0,19	100	Ülke	40	0,11

B1 düzeyi öğrencilerin yazılı söz varlığı derlem tabanlı incelenerek en sık kullanılan 500 kelime (token) tespit edilmiş; Aksan vd. (2017) tarafından yayımlanan A Frequency Dictionary of Turkish (Türkçe Sıklık Sözlüğü) isimli çalışmada sık kullanıldığı tespit edilen ilk 500 kelime ile karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda B1 düzeyi öğrencilerin yazılı söz varlığında en sık kullanılan 500 kelime ile Aksan'ın (2017) yapmış olduğu çalışmada Türkçede en sık kullanılan 500 kelimenin kıyaslanması sonucunda 271 kelimenin ortak olduğu tespit edilmiştir. Oransal olarak değerlendirildiğinde Türkçede en sık kullanılan 500 kelime ile Türkçeye Yolculuk YDTÖ B1 düzeyi ders kitabında en sık kullanılan 500 kelime arasında % 53'lük bir benzerlik olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3'te B1 düzeyinde Türkçe öğrenen bireylerin yazılı söz varlığında en sık kullanılan kelimelerin frekans değeri ve veri setindeki yaygınlık düzeyleri gösterilmiştir.

Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabı ve B1 düzeyi öğrencilerin yazılı söz varlığında en sık kullanılan kelimelerin sözcük türleri bakımından değerlendirilmesi

Araştırmanın bu aşamasında Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabının söz varlığı ve B1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı söz varlığı sözcük türleri açısından derlem tabanlı incelenmiş; en sık kullanılan 500 fiil, isim, sıfat tespit edilmiştir. Aksan'ın (2017) yapmış olduğu derlem tabanlı çalışmada en sık kullanılan 500 fiil, isim, sıfat listelenmiş B1 düzeyi öğrencilerin yazılı söz varlığı ve B1 düzeyi YDTÖ ders kitabının söz varlığında en sık kullanılan 500 fiil, isim, sıfat ile karşılaştırılmış ve ortaklık düzeyleri tespit edilmiştir.

Tablo 6. B1 Düzeyi Öğrencilerin Yazılı Söz Varlığı ve Türkçeye Yolculuk B1 Düzeyi Ders kitabının Söz varlığı ile Aksan'ın (2017) Sözcük Türlerine Göre Ortaklık Düzeyleri

Kelime Türleri	Öğrencilerin Söz Varlığı ve Aksan (2017) Ortaklık Düzeyi		Türkçeye Yolculuk B1 Ders Kitabı ve Aksan(2017) Ortaklık Düzeyi	
	f ()	%	f ()	%
Fiil	215	43	195	38
Sıfat	175	35	160	32
İsim	261	51	234	46

Öğrencilerin yazılı söz varlığı ve Aksan'ın (2017) yapmış olduğu derlem tabanlı çalışmada en sık kullanılan 500 fiil, isim, sıfat kıyaslanmıştır. Bu çerçevede fiil türündeki kelimelerin benzerlik düzeyi ve frekans değeri % 43 - 215; sıfat türündeki kelimelerin benzerlik düzeyi ve frekans değeri % 35 - 175; isim türündeki kelimelerin benzerlik düzeyi ve frekans değeri % 51 - 261 olarak tespit edilmiştir.

Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi YDTÖ ders kitabı ve Aksan'ın (2017) yapmış olduğu derlem tabanlı çalışmada en sık kullanılan 500 fiil, isim, sıfat kıyaslanmıştır. Bu çerçevede fiil türündeki kelimelerin

benzerlik düzeyi ve frekans değeri % 38 - 195; sıfat türündeki kelimelerin benzerlik düzeyi ve frekans değeri % 32 – 160; isim türündeki kelimelerin benzerlik düzeyi ve frekans değeri % 46 – 234 olarak tespit edilmiştir.

Fiil türündeki kelimelerin ortaklık düzeyinin öğrencilerin yazılı söz varlığında % 43 olup B1 düzeyi ders kitabının söz varlığındaki % 38’lik benzerlik düzeyinden daha yüksek olduğu ve öğrencilerin ders materyalinde kullanılanlardan daha fazla farklı fiil kullandığı tespit edilmiştir. Sıfat türündeki kelimelerin ortaklık düzeyinin öğrencilerin yazılı söz varlığında % 35 olup B1 düzeyi ders kitabının söz varlığındaki % 32’lik benzerlik düzeyinden daha yüksek olduğu ve öğrencilerin ders materyalinde kullanılanlardan daha fazla farklı sıfat kullandığı tespit edilmiştir. İsim türündeki kelimelerin ortaklık düzeyinin öğrencilerin yazılı söz varlığında % 51 olup B1 düzeyi ders kitabının söz varlığındaki % 46’lık benzerlik düzeyinden daha yüksek olduğu ve öğrencilerin ders materyalinde kullanılanlardan daha fazla farklı isim kullandığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yazılı söz varlığına isim, sıfat ve fillerin ders materyalinde kullanılan sözcük türlerine göre nicel olarak daha fazla olması sosyal çevre etkisi ve süreçte dili işlevsel kullanmaları ile ilişkilendirilebilir.

Türkçeye Yolculuk B1 Düzeyi ders kitabı ve B1 düzeyi öğrencilerin söz varlığının kelime türlerine göre incelenmesi

Öğrencilerin yazılı söz varlığı ve ders materyalinin söz varlığında en sık kullanılan ilk 50 isim Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. B1 Düzeyi Öğrencilerin Yazılı Söz Varlığı ve Türkçeye Yolculuk B1 Düzeyi Ders kitabının Söz varlığında En Sık kullanılan İsimler

Öğrencilerin Yazılı Söz Varlığında En Sık Kullanılan İsimler			Türkçeye Yolculuk YDTÖ Ders Kitabının Söz Varlığında En Sık Kullanılan İsimler		
No	Kelime	Frekans	No	Kelime	Frekans
1	Şey	295	1	İş	92
2	İnsan	275	2	Yer	63
3	Hayat	266	3	İnsan	54
4	Ülke	251	4	Zaman	54
5	Zaman	218	5	Hayat	52
6	Gün	176	6	Yemek	52
7	Teknoloji	150	7	Çocuk	48
8	Eğitim	145	8	Ev	48
9	Ev	139	9	Konu	46
10	Aile	134	10	Gün	46
11	İş	130	11	Toplantı	44
12	Meslek	128	12	Teknoloji	43
13	Türkiye	116	13	Araç	42
14	Arkadaş	112	14	Kaza	40
15	Dünya	110	15	Kişi	39

16	Neden	105	16	Adam	38
17	Okul	102	17	Ülke	36
18	Yer	96	18	Yıl	35
19	Yüz	96	19	Spor	34
20	Yapay	92	20	Ülke	33
21	Yemek	75	21	İç	31
22	Kendi	73	22	Plastik	30
23	Öğrenci	67	23	Film	30
24	Kız	66	24	Yan	30
25	Ders	65	25	Baş	29
26	Virüs	64	26	Yol	27
27	Telefon	64	27	Neden	27
28	Durum	64	28	Türkiye	27
29	Anne	64	29	Saat	27
30	Öğretmen	63	30	Trafik	26
31	Kitap	60	31	Televizyon	26
32	Sağlık	59	32	Türk	26
33	Yol	59	33	Bilgi	25
34	Para	59	34	Kitap	25
35	Koro	58	35	Kendi	25
36	Hastalık	57	36	Tiyatro	24
37	Allah	56	37	Kan	24
38	Üniversite	54	38	Oyun	23
39	Konu	54	39	Vücut	23
40	Sorun	53	40	Türkçe	23
41	Hak	53	41	Yaş	23
42	Yardım	52	42	Yardım	23
43	Şekil	52	43	Kural	22
44	Yıl	50	44	Para	22
45	Başkan	48	45	Söz	22
46	İnternet	48	46	Sıra	22
47	Devlet	48	47	Telefon	21
48	El	46	48	İstanbul	21
49	Baba	46	49	Eşya	20
50	İcat	44	50	Durum	20

Öğrencilerin yazılı söz varlığı ve ders materyalinin söz varlığında en sık kullanılan isimlere bakıldığında “İnsan, iş, aman, hayat, ülke, Türkiye, teknoloji” gibi isimlerin sık kullanıldığı saptanmıştır. Bu durumun oluşmasında dil kullanımının günlük yaşam ve ihtiyaçlarla ilgili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin kendi öncelikleri, ihtiyaçları çerçevesinde “meslek, yardım, üniversite, aile, öğrenci” isimlerini sık kullandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin yazılı söz varlığı ve ders materyalinin söz varlığında en sık kullanılan ilk 50 sıfat Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. B1 Düzeyi Öğrencilerin Yazılı Söz Varlığı ve Türkçeye Yolculuk B1 Düzeyi Ders kitabının Söz varlığında En Sık kullanılan İsimler

Öğrencilerin Yazılı Söz Varlığında En Sık Kullanılan Sıfatlar			Türkçeye Yolculuk Ydtö Ders Kitabının Söz Varlığında En Sık Kullanılan Sıfatlar		
No	Kelime	Frekans	No	Kelime	Frekans
1	İyi	166	1	Küçük	42
2	Zor	93	2	Güzel	38
3	Önemli	91	3	İlk	38
4	Büyük	85	4	İyi	33
5	Aynı	71	5	Büyük	31
6	Farklı	70	6	Böyle	29
7	Başka	67	7	Bütün	28
8	Fazla	67	8	Başka	27
9	Kolay	60	9	Öyle	26
10	Güzel	52	10	Yeni	26
11	İlk	49	11	Uzun	24
12	Kötü	48	12	Doğru	24
13	Yeni	46	13	Biraz	23
14	Az	45	14	Genç	20
15	Bütün	37	15	Tek	18
16	Sosyal	36	16	Tam	18
17	Olumsuz	33	17	Son	17
18	Uzun	33	18	Aynı	17
19	Rahat	32	19	Kuyruklu	15
20	Küçük	32	20	Yavaş	15
21	Güçlü	31	21	Geç	15
22	Olumlu	31	22	Yaşa	15
23	Yardımcı	30	23	Çık	14
24	Biraz	29	24	Fazla	14
25	İlgili	28	25	İlgili	13
26	Yüksek	28	26	Eski	13
27	Uluslararası	28	27	Bol	11
28	Tek	28	28	Önemli	11
29	Böyle	27	29	Sağlıklı	10
30	Lazım	25	30	Hızlı	10
31	Yakın	24	31	Ertesi	10
32	Mutlu	23	32	Yaralı	10
33	Popüler	22	33	Yaşlı	10

34	Başarılı	22	34	Boş	9
35	Uzak	22	35	Dolu	9
36	İste	22	36	Sert	9
37	Modern	22	37	Farklı	9
38	Son	21	38	Âşık	8
39	Kısa	21	39	Yakın	8
40	Faydalı	18	40	Ağır	8
41	Gerekli	18	41	Hazır	8
42	Hızlı	17	42	Türlü	8
43	Tabi	17	43	Zor	8
44	Geleneksel	17	44	Sesli	8
45	Eski	17	45	Mutlu	8
46	Yabancı	16	46	Uçlu	7
47	Ayrı	16	47	Tatlı	7
48	Özel	15	48	Siyah	7
49	Serbest	14	49	Açık	7
50	Ünlü	14	50	Karşı	7

Öğrencilerin yazılı söz varlığı ve ders materyalinin söz varlığında en sık kullanılan sıfatlar değerlendirildiğinde “iyi, güzel, büyük, küçük, farklı, aynı, yeni, eski” gibi sıfatların sık kullanıldığı tespit edilmiş; ayrıca bu sıfatların sıklık açısından benzer sıralamalara sahip olduğu saptanmıştır. “Başarılı, uluslararası, yabancı, popüler” sıfatları ders materyalinin söz varlığındaki sıfatlardan ayrılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin farklı bir ülkede yaşıyor olmaları, ilgi alanları ve özetledikleri amaçların etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yazılı söz varlığı ve ders materyalinin söz varlığında en sık kullanılan ilk 50 fiil Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. B1 Düzeyi Öğrencilerin Yazılı Söz Varlığı ve Türkçeye Yolculuk B1 Düzeyi Ders kitabının Söz varlığında En Sık kullanılan İsimler

Öğrencilerin Yazılı Söz Varlığında En Sık Kullanılan Fiil			Türkçeye Yolculuk YDTÖ Ders Kitabının Söz Varlığında En Sık Kullanılan Fiil		
No	Kelime	Frekans	No	Kelime	Frekans
1	Ol	612	1	Ol	130
2	Yap	275	2	Et	129
3	Et	232	3	Yap	83
4	İste	135	4	Ver	54
5	Çalış	120	5	İste	52
6	Değil	91	6	Gel	47
7	Ver	86	7	Başla	35
8	Gel	75	8	Al	35
9	De	74	9	De	34

B1 level textbooks of vocabulary, B1 level students of written vocabulary in terms of various variables based on review / R. Şimşek (pp. 152-171)

10	Yaşa	73	10	Gerek	32
11	Git	72	11	Var	31
12	Bil	68	12	Git	30
13	Al	67	13	Gör	27
14	Kal	61	14	Bil	23
15	Kullan	53	15	Ye	21
16	Söyle	51	16	Kal	20
17	Sev	48	17	Söyle	20
18	Geliş	46	18	Çık	20
19	Başla	45	19	Besle	19
20	Düşün	44	20	Sağla	18
21	Geç	44	21	Çalış	18
22	Ye	42	22	Bul	16
23	Gör	41	23	Geç	15
24	Bul	40	24	Düşün	15
25	Gerek	39	25	Kullan	13
26	Yok	38	26	Konuş	13
27	Değiş	37	27	Yaz	12
28	Çık	36	28	Koy	12
29	Oku	33	29	Bulun	11
30	Öğren	31	30	Unut	11
31	Giy	26	31	Ayrıl	11
32	Etki	25	32	Öğren	10
33	Yaz	25	33	Bekle	10
34	Sağla	24	34	Öl	10
35	Getir	22	35	Sev	9
36	Seç	22	36	Hazırla	9
37	Konuş	21	37	Art	9
38	Zorla	20	38	Getir	9
39	Bulun	20	39	Bırak	9
40	Bırak	20	40	Gir	9
41	Bak	19	41	Tut	9
42	Anlat	19	42	Uy	8
43	Ulaş	18	43	Zor	8
44	Çöz	18	44	Anla	8
45	Özle	17	45	Yan	8
46	Dur	17	46	Göster	8
47	Anla	16	47	Kaybet	8
48	Kolay	15	48	Yaşa	8
49	Kur	15	49	Sor	8

50

Öl

15

50

Bak

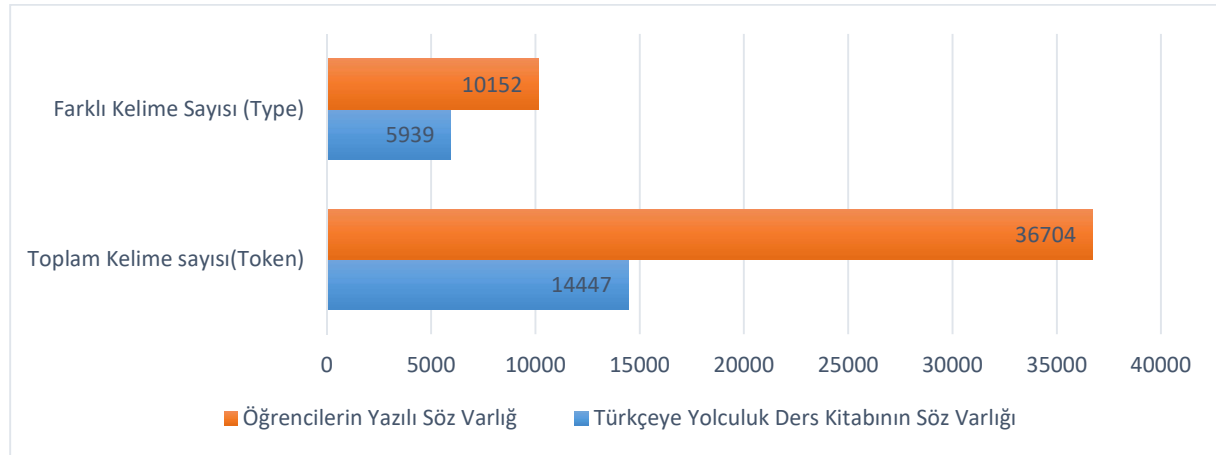
7

Öğrencilerin yazılı söz varlığı ve ders materyalinin söz varlığında en sık kullanılan fiiller değerlendirildiğinde “ol, et, yap, iste, gel, de, git” fiillerin sıralama bakımından benzer olduğu, hem öğrencilerin yazılı söz varlığı hem de ders materyalinin söz varlığında ortak olduğu tespit edilmiştir. “Geliş, öğren, çalış, oku, çalış” fiillerinin ders materyalinin söz varlığının aksine daha üst sıralarda yer almasında öğrencilerin bireysel önceliklerinin etkili olduğu söylenebilir.

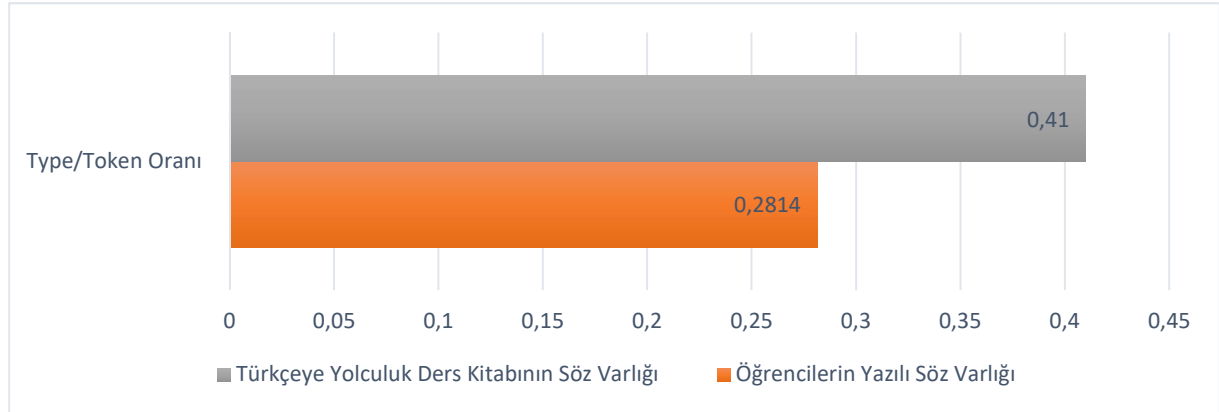
4. Tartışma ve sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı ve sözcük öğretimi alanında yapılan çalışmalar çoğunlukla basılı materyallerin söz varlığına odaklanmaktadır (Arslan ve Durukan, 2014; Arslan, 2014; Aşık, 2007; Aydın, 2015; Bozkurt, 2015; Çelik, 2014; Tunçel, 2011). Yabancı dil eğitiminde hangi kelimelerin öncelikle öğretileceğine yönelik bir standart oluşturulmalıdır. Bu kapsamda uluslararası anlamda standartlar gözetilerek çalışmalar yürütülmektedir. Özellikle hedef dilde en sık kullanılan kelimelerin öğretimi sürecin başarısı için vazgeçilmez öncelikler arasında yer almaktadır. Dil öğrenen bireyin öncelikleri hedef dilin öğrenildiği düzeye göre farklılaşmaktadır. Yabancı dil öğretiminde temel düzey ile ileri düzey arasında köprü görevi gören B1 (orta) düzey kuru kelime öğretimi ve dilin işlevsel kullanımı adına “kritik dönem” olarak nitelenebilir. Bu çalışma da ifade edilen öncelikler, standartlar çerçevesinde derlem tabanlı yöntem benimsenmiş; öğrencilerin yazılı söz varlığı ile derste kullanılan materyalin okuma metinlerinin söz varlığı analiz edilmiştir. B1 düzeyinde öğrencilerin yazılı söz varlığında ve öğretim sürecinde kullanılan ders materyalinin söz varlığında en sık kullanılan 500 kelime tespit edilmiş; Aksan vd (2017) tarafından derlem tabanlı olarak yürütülen en geniş kapsamlı çalışma unvanına sahip sıklık listesi ile karşılaştırılmıştır.

Şekil. B1 Düzeyi Öğrenciler ve Ders Materyaline Yönelik Veriler



B1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının söz varlığı incelenmiştir. Bu bağlamda Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarından oluşan veri setinin söz varlığının (token) 36704 kelimeden; farklı kelime sayısının (type) ise 10152 kelimeden oluştuğu saptanmıştır. Toplam kelime sayısının farklı kelime sayısına oranı 0.2814 ya da % 28 olarak tespit edilmiştir. Bu yönü ile B1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı söz varlığında kelime hazine katsayısının (type/token) Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabındaki kelime hazine katsayısına göre oldukça geride kaldığı görülmektedir.

Şekil. B1 Düzeyi Öğrencilerin Yazılı Söz varlığı ve Ders Materyalinin Söz Varlığında Type/Token Oranı

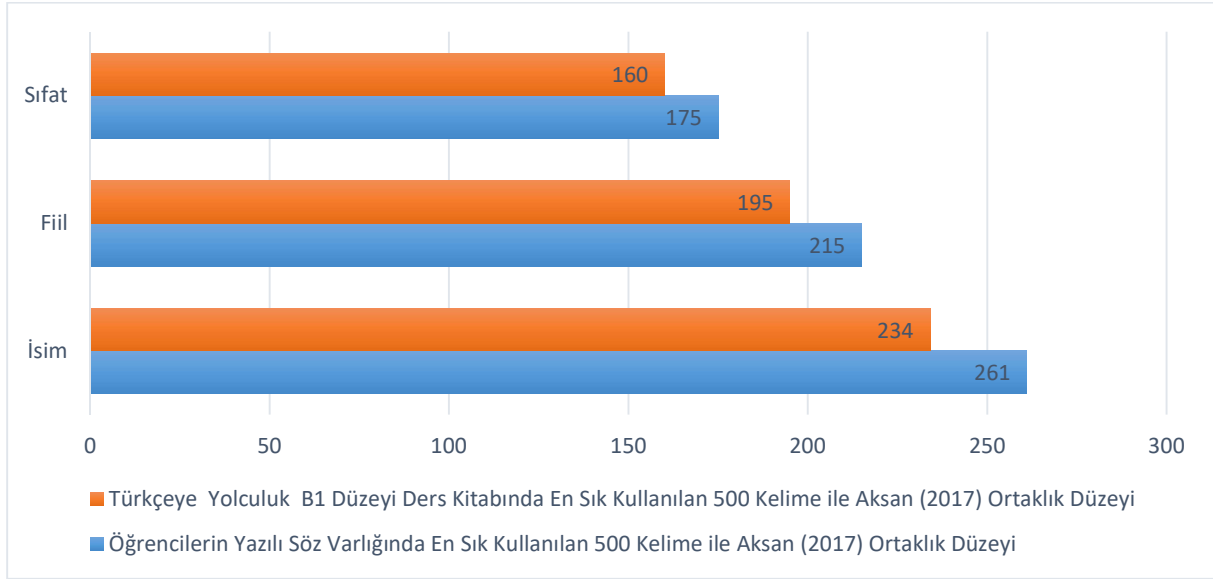
Çalışma çerçevesinde incelenen Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabı ve çalışma kitabında 60 metin incelenmiş; bu metinlerin söz varlığı (token) 14447 kelime; farklı kelime sayısının (type) ise 5939 olduğu tespit edilmiştir. Toplam kelime sayısının farklı kelime sayısına oranı (type/token) 0.41 ya da % 41 olarak ifade edilebilir. Bu verilerden hareketle ders kitabı bünyesinde her 100 kelimedenden 41'inin farklı olduğu tespit edilmiştir. Tüm kelimelerin farklı kelimelere oranı (type/token) gözetildiğinde ders materyalinin type/token oranının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında Türkçeye Yolculuk ders kitabında yer alan okuma metinlerinin söz varlığı ve öğrencilerin yazılı anlatımlarının söz varlığı derlem tabanlı incelenmiş; en sık kullanılan 500 kelime (token) bilgisayar yazılımı aracılığı ile tespit edilmiş; Aksan vd. (2017) tarafından yayımlanan A Frequency Dictionary of Turkish (Türkçe Sıklık Sözlüğü) isimli çalışmada sık kullanıldığı tespit edilen ilk 500 kelime ile karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda incelenen ders kitabında yer alan okuma metinlerinde en sık kullanılan 500 kelime ile Aksan'ın (2017) yapmış olduğu çalışmada Türkçede en sık kullanılan 500 kelimenin kıyaslanması sonucunda 259 kelimenin ortak olduğu; oransal olarak değerlendirildiğinde Türkçede en sık kullanılan 500 kelime ile Türkçeye Yolculuk YDTÖ B1 düzeyi ders kitabında en sık kullanılan 500 kelime arasında % 52'lik bir benzerlik olduğu tespit edilmiştir.

B1 düzeyi öğrencilerin yazılı söz varlığında en sık kullanılan 500 kelime ile Aksan'ın (2017) yapmış olduğu çalışmada Türkçede en sık kullanılan 500 kelimenin kıyaslanması sonucunda 271 kelimenin ortak olduğu; oransal olarak değerlendirildiğinde Türkçede en sık kullanılan 500 kelime ile Türkçeye Yolculuk YDTÖ B1 düzeyi ders kitabında en sık kullanılan 500 kelime arasında % 53'lük bir benzerlik olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı söz varlığı ve ders materyalinde bulunan okuma metinlerinin söz varlığı Aksan (2017) derlem tabanlı çalışması açısından birbirine yakın düzeyde ortak kelime içerdiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın son aşamasında ders materyalinde yer alan okuma metinlerinin ve öğrencilerin yazılı anlatımlarının söz varlığı sözcük türleri bakımından derlem tabanlı incelenmiştir. Bu bağlamda Aksan vd (2017) çalışmada en sık kullanılan 500 isim, sıfat ve fiil ile öğrencilerin yazılı anlatımının ve ders materyalinde yer alan okuma metinlerinin söz varlığında en sık kullanılan 500 isim, sıfat ve fiil karşılaştırılmış; benzerlik düzeyleri tespit edilmiştir.

Şekil. B1 Düzeyi Öğrencilerin Yazılı Söz Varlığı ve Türkçeye Yolculuk B1 Düzeyi Ders kitabının Söz varlığı ile Aksan'ın (2017) Sözcük Türlerine Göre Ortaklık Düzeyi



Öğrencilerin yazılı söz varlığı ve Aksan'ın (2017) yapmış olduğu derlem tabanlı çalışmada en sık kullanılan fiil türündeki kelimelerin benzerlik düzeyi ve frekans değeri % 43 - 215; sıfat türündeki kelimelerin benzerlik düzeyi ve frekans değeri % 35 – 175; isim türündeki kelimelerin benzerlik düzeyi ve frekans değeri % 51 – 261 olarak tespit edilmiştir.

Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi YDTÖ ders kitabı ve Aksan'ın (2017) yapmış olduğu derlem tabanlı çalışmada en sık kullanılan fiil türündeki kelimelerin benzerlik düzeyi ve frekans değeri % 38 - 195; sıfat türündeki kelimelerin benzerlik düzeyi ve frekans değeri % 32 – 160; isim türündeki kelimelerin benzerlik düzeyi ve frekans değeri % 46 – 234 olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yazılı söz varlığı ve ders materyalinin söz varlığında en sık kullanılan isimlere bakıldığında “İnsan, iş, aman, hayat, ülke, Türkiye, teknoloji” gibi isimlerin sık kullanıldığı; Bu durumun oluşmasında dil kullanımının günlük yaşam ve ihtiyaçlarla ilgili olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin yazılı söz varlığı ve ders materyalinin söz varlığında en sık kullanılan sıfatlar değerlendirildiğinde “iyi, güzel, büyük, küçük, farklı, aynı, yeni, eski” gibi sıfatların sık kullanıldığı tespit edilmiş; ayrıca bu sıfatların sıklık açısından benzer sıralamalara sahip olduğu saptanmıştır. “Başarılı, uluslararası, yabancı, popüler” sıfatları ders materyalinin söz varlığındaki sıfatlardan ayrılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin farklı bir ülkede yaşıyor olmaları, ilgi alanları ve özetledikleri amaçların etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yazılı söz varlığı ve ders materyalinin söz varlığında en sık kullanılan fiiller değerlendirildiğinde “ol, et, yap, iste, gel, de, git” fiillerin sıralama bakımından benzer olduğu, hem öğrencilerin yazılı söz varlığı hem de ders materyalinin söz varlığında ortak olduğu tespit edilmiştir. “Geliş, öğren, çalış, oku, çalış” fiillerinin ders materyalinin söz varlığının aksine daha üst sıralarda yer almasında öğrencilerin bireysel önceliklerinin etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yazılı anlatımının söz varlığı ve derslerde kullanılan Türkçeye Yolculuk B1 düzeyi ders kitabının söz varlığı Derlem tabanlı incelenmiş; Aksan vd (2017) çalışması ile karşılaştırılmıştır.

Derlem tabanlı yapılan bu çalışmanın Türkçe için en geniş çaplı ve gösterge kaynak olduğu düşünüldüğünde en sık kullanılan 500 kelimeye yönelik ortaklık düzeyinin ders materyalinde % 52; öğrencilerin yazılı söz varlığında % 53 gibi düşük bir düzeydedir. Bu bağlamda Türkçede en sık kullanılan kelimelerle ortaklık düzeyinin ders materyalinde en az % 65 ve üzeri olması gerektiği söylenebilir. Ayrıca en sık kullanılan 500 sıfat, isim, ve fiil bakımından benzerlik düzeyinin de oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu benzerlik düzeylerinin öğrencilerin yazılı anlatımı ve dil kullanımlarını da etkileyeceği düşünüldüğünde ders materyallerinde kullanılan içeriklerin uluslararası standartlarda tekrar gözden geçirilmesi; söz varlığının derlem tabanlı olarak yapılandırılmasına yönelik gereklilik belirginleşmektedir. Yapılan çalışmaya benzer mahiyette, farklı düzeylerde daha geniş kapsamlı çalışmaların yapılması alan yazın açısından da oldukça faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Akpınar Dellal N. ve Seyhan Yücel M. (2015). Yabancı dil öğretmenlerinin derslerinde materyal kullanımına ilişkin tutum ve görüşleri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(2), 1051-1066. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7950>.
- Akgül, A., Demirer, N., Gürçan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. ve Uysal, A. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil* (Vol. 1). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2014a). *Anadilimizin söz denizinde* (3. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2014b). *Türkçenin zenginlikleri incelikleri* (4. basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2015). *Türkçenin sözcük varlığı* (birinci basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2017). *Türkçenin gücü* (15. basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü. ve Demirhan, U. U. (2017). *A frequency dictionary of Turkish*. London and New York: Routledge.
- Aksan, Y. ve Demirhan, U. U. (2015). Genel adlar: Sıklık listesinden işlevsel ulamlara. 28. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitabı*, 3-17. Ankara: Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaacılık.
- Arslan, N. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Söz Varlığı Unsurlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Arslan, N., Durukan, E. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Söz Varlığı Unsurlarının İncelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 247-265.
- Aşık, U. (2007). Yabancılar İçin Temel Türkçe Sözcük Varlığının Oluşturulması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders ve Okuma Kitaplarındaki Kelime Sıklığı ve Seviyelere Göre Sözcük Hazinesi Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 29(29), 27-61.
- Bozkurt, B. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Orta Seviye (B1-B2 Düzeyi) Hedef Sözcük Belirleme Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Coxhead, A. (2000). 'A New Academic Word List.' *TESOL Quarterly* 34:2, 2000: 213-238.
- Çelik, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Almanca ve Türkçe Öğretimi A1 ve A2 Seviyesindeki Ders Kitaplarında Kullanılan Söz Varlığının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Dash, N. S. (2008). *Corpus linguistics: An introduction*. Pearson Education India.
- Demirel, Ö. ; Kiroğlu, K. (2005), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme*, Pegema Yayıncılık, Ankara
- Elena, T. B. (2001). *Corpus linguistics at work. Studies in Corpus Linguistics*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam and Philadelphia
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Gries, S. T. (2016). *Quantitative corpus linguistics with R: A practical introduction*. Taylor & Francis.
- Göçen, G., & Alpaslan, O. K. U. R. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 119-136.
- Karadağ, Ö. (2019). Aynı Sınıf düzeyi için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının ortak sözvarlığı açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1130-1140.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Karatay, H. (2007). Kelimesözcük öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığı ve geliştirilmesi. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* (s. 253-270). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M., & Dölek, O. (2019). Söz varlığı ve sözcük öğretiminin önemi. *Türkçenin Sözcük Öğretimi*, 19-36.
- Matsuoka, W., Hirsh, D. (2010). Vocabulary learning through reading: Does an ELT course book provide good opportunities?. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 56-70.
- McEnery, T., Hardie, A. (2011). *Corpus linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge University Press.
- Özkan, B. (2010). Türkçenin öğretiminde sıfatların eşdizim sözlüğü: yöntem ve uygulama. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 51-65.
- Özkan, B. (2013). Yöntem ve uygulama açısından “Türkiye Türkçesi söz varlığının derlem tabanlı sözlüğü”. *Bilig*, 66, 149-178.
- Sampson, Geoffrey and Diana McCarthy (2005). *Corpus Linguistics: Reading in a Widening Discipline*. New York: Continuum.
- Tunçel, H. (2011). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sözlü Türkçenin Kelime Sıklığı ve Yaygınlığını Belirleme Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Weisser, M. (2016). *Practical corpus linguistics: An introduction to corpus-based language analysis* (Vol. 43). John Wiley & Sons.
- Yılmaz, T. ve Doğan, Y. (2014). 7. sınıf öğrencilerinin anlamını bilmedikleri kelimesözcükler ve Türkçe ders kitaplarındaki kelimesözcük çalışmaları bağlamında kelimesözcük öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 279-295.

Ortaokul öğrencilerinin kullandığı argo kelimeler çerçevesinden dil ahlakına genel bir bakış

Neslihan KARAKUŞ¹

Mehmet Önder KARACAOĞLU²

Murat KETEN³

APA: Karakuş, N.; Karacaoğlu, M. Ö.; Keten, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin kullandığı argo kelimeler çerçevesinden dil ahlakına genel bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 172-191. DOI: 10.29000/rumelide.808340.

Öz

İnsanın doğuştan getirdiği ya da sonradan kazandığı bir takım tutum ve davranışların tümü olarak tanımlanan ahlak; insanların yaşadıkları topluma uyum sağlamaları ve toplumun huzuru için belirlenmiş kurallar bütünü olarak düşünülebilir. Toplumdan topluma değişebilecek olan bu ahlak kuralları, zamandan zamana göre de değişim arz etmektedir. Diller bu değişimden nasibini almakta ve ahlak kuralları gibi dil kuralları da değişim göstermektedir. Ahlak kavramı ile yola çıkılan çalışmada, dil ahlakı üzerinde durulacak ve ortaokul öğrencilerinin günlük Türkçeyi kullandıkları akran konuşmaları esnasında ne tür argo ve benzeri kelimeler tercih ettiklerinin tespiti yapılmaya çalışılacaktır. Durum tespiti yapıldıktan sonra konu ile ilgili öğretmen görüşleri alınmış ve öğretmenlerin okulda öğrencilerinden duydukları argo içerikli kelimelerin tespiti ile çalışmaya devam edilmiştir. Toplanan verilere öğrencilerin görüşleri de eklenerek çalışma küçük bir saha araştırmasına dönmüştür. Böylelikle öğrencilerden elde edilen veriler de çalışmaya dahil edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmen ve öğrencilerden toplanan veriler analiz edilmiştir. Çalışmanın bir diğer önemli basamağı da öğrencilerin argo kullanımına etki eden video içerikleri belirlenmesi ve bu videoların içerik analizi ile çözümlenmesi basamağıdır. Araştırma, nitel yöntemle desenlenen bir çalışmadır. Çalışmanın örneklemini Trabzon ilinde resmî bir ortaokulda 6. ve 7. sınıfta eğitim gören 160 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen görüşleri ise Türkiye genelinde muhtelif devlet okullarında görev yapan 15 Türkçe öğretmeninden elde edilmiş ve öğretmenlerin tespitleri ile öğrencilerin aktardıkları kıyaslanmıştır. Öğrencilerin kendi aralarında kullandıkları argo ve türevi kelimelerin öğretmenlerden elde edilenlerle örtüştüğü fakat öğretmenlerin bildiğinden çok daha fazla olduğu elde edilen sonuçlar arasındadır. Araştırmanın sebepleri irdelendirken genel anlamda internet kullanımının özel anlamda ise Youtube videolarının bu duruma etkisi tespit edilmiştir. Araştırmanın öğrenci merkezli olarak yürütülen kısmında tespit edilen sözcükler/sözcük grupları ile bu içeriklerde yer alanların birbirleriyle olan benzerliği bu duruma yol açan durumların açık bir göstergesidir.

Anahtar kelimeler: Dil, ahlak, eğitim, Türkçe, argo, ortaokul öğrencileri

¹ Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), neslihankarakush@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7808-1099 [Makale kayıt tarihi: 21.08.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808340]

² Doktora öğrencisi, MEB Türkçe Öğretmeni, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Doktora Programı (İstanbul, Türkiye), mehmetonder25@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4461-6021

³ YL öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans Programı (İstanbul, Türkiye), muradketen@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1129-0966

An overview of language ethics from the slang words framework used by secondary school students

Abstract

Morality, which is defined as all of the attitudes and behaviors brought by humans or acquired afterwards; It can be considered as a set of rules determined for people's adaptation to the society they live in and the peace of the society. These moral rules, which can change from society to society, also change from time to time. Languages get their share from this change, and language rules also change, just like moral codes. In the study, which is based on the concept of morality, language morality will be focused on and it will be tried to determine what kind of slang and similar words preferred by middle school students during their peer conversations in which they use Turkish daily. After the due diligence, teachers' opinions on the subject were taken and the study continued with the identification of the slang words that teachers heard from their students at school. Adding students' views to the collected data, the study turned into a small field study. Thus, the data obtained from the students were also included in the study. Data collected from teachers and students were analyzed using a semi-structured interview form. Another important step of the study is the determination of video content that affects students' use of slang and the analysis of these videos with content analysis. The research is a study designed with a qualitative method. The sample of the study consists of 160 students studying in the 6th and 7th grade at an official secondary school in Trabzon. Teachers' opinions are compared is derived from 15 Turkish teachers working in various public schools across Turkey and they communicated with the students identify the teacher. It is among the results that the slang and derivative words used by the students among themselves overlap with the ones obtained from the teachers but are much more than the teachers know. While examining the reasons of the research, the effect of internet usage in general and Youtube videos in particular was determined. The similarities between the words/phrases identified in the student-centered part of the study and those in these contents are a clear indicator of the situations that led to this situation.

Keywords: Language, ethics, education, Turkish, slang, middle school students

1. Giriş

Genel anlamda insanın doğuştan getirdiği ya da sonradan kazandığı bir takım tutum ve davranışların tümü olarak tanımlanan ahlak; insanların yaşadıkları topluma uyum sağlamaları ve toplumun huzuru için belirlenmiş kurallar bütünü olarak düşünülebilir. Toplumdan topluma değişebilecek olan bu ahlak kuralları, zamandan zamana göre de değişim arz etmektedir. Diller bu değişimden nasibini almakta ve ahlak kuralları gibi dil kuralları da değişim göstermektedir. Ahlak kavramı ile yola çıkılan çalışmada, dil ahlakı üzerinde durulacak ve ortaokul öğrencilerinin günlük Türkçeyi kullandıkları akran konuşmaları esnasında ne tür argo ve benzeri kelimeler tercih ettiklerinin tespiti yapılmaya çalışılacaktır. Dil, düşüncenin aynasıdır. Hatta Wittgenstein “*dilimin sınırları, dünyamın sınırlarıdır.*” diyerek bu yansımayı daha geniş bir perspektifle ele alır (2012: 5). Düşünce dünyası ne kadar temiz ve berraksa dile yansıyan kelimelerin de o ölçüde temiz olduğu düşünülmektedir.

- 21. yüzyıl becerileri ile donanmış ve “z kuşağı” gibi değişik adlandırmalarla tasvir edilen yeni nesil öğrencilerinin zihinleri bu temizliği yansıtmakta mıdır?
- Dillerinin sınırları, dünyalarının da sınırları mıdır?

- Son zamanlarda gittikçe normalleşen argo ve hakaret içeren kelimeleri kullanmak öğrencilere neden bu kadar cazip gelmektedir?
- Bu tür kelimelerle birbirlerine hitap etmeleri sadece hazır cevaplık olarak nitelendirilebilir mi?
- İnternetin ve sosyal medyanın bu dil kullanımında etkisi var mı?

1.1. Dil ve ahlak kavramlarına genel bakış

İletişimin temeli dildir. En genel tanımla dil “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” (Türkçe Sözlük, 526) olarak ifade edilmektedir. Başka bir tanımla da “dil, bizzat insanı “insan” yapan en temel değer ve varlık şartıdır.” (Hocaoğlu, 2007: 6). Öyleyse dil insanın sadece iletişim kurduğu bir araç değil aynı zamanda da onu diğer canlılardan ayıran en temel özelliktir. İnsanoğlu bu hasletle kendini ifade etmekte ve insanî ilişkilerinde çizdiği genel bir çerçeve ile dilinin değer yargılarını belirlemektedir. Arapça “حلاق” kökenli ahlak sözcüğü ise çoğul anlam taşımakla birlikte huy, karakter, hal, tabiat ve hareket tarzı gibi mânâlara gelmektedir. Ahlak dilimizde “bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları, aktöre, sağıtöre” (Türkçe Sözlük, 43) olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca Topçu’ya göre ahlak, sadece sistemin bir parçası olmaktan ibaret değildir. Çünkü onun düşünce sisteminde, insan varlığı, bir ahlak varlığı ve ahlak kişisi, toplum ise bir ahlak toplumu, devlet, bir ahlak devleti nihayet insanlık da ahlak bağlamında inşa edilmesi gereken bir tasarım olmaktadır (Akt. Cihan, 2016: 1388). Öyleyse Topçu’nun topluma/toplum yapısına ilişkin sorunları ele alış biçimindeki temel kaygı ahlaktır, denebilir. Onun ahlak sahasındaki amacı ise, ahlak problemini evrensel ölçüler içerisinde çözümlemektir. Çünkü ona göre, evrensel ölçüye uymayan her ahlak görüşü eksiktir (Gündoğan, 2000: 99). Bu bağlamda Topçu (1995: 27) “Evrensel nizamın dışında gerçek ahlaklılık yoktur... Hareketlerini evrensel ölçüye vurarak ve kendi hareketinde evreni kucaklayarak orada kendi şuurunu araması, işte insanın ahlaklı davranışı bu şekilde olmalıdır” şeklinde bir standart belirleme gayretindedir.



Dil ve ahlak bu çerçevelerden ele alındığında *dil ahlakı* kavramını şu şekilde tanımlamak mümkündür. Dil ahlakı, insanın dil becerilerini temel ahlak ve örf kurallarına uygun şekilde kullanmasıdır. Dildeki ahlak normları her toplumun kendi değer yargıları ekseninde oluşur, şekillenir. Çünkü *ahlak ve ahlaksızlık, mutlaka bir insanın başka insanlar üzerinde yaptığı istenen ve istenmeyen etkilere denir* (Topçu, 2005: 13-16). Bu nedenle insanın kendi kendisine karşı ahlaklı veya ahlaksız olabileceği düşünülemez. Bu değer yargıları toplum içerisinde kendi değerlerini gözeterek kuracağı ilişkiler sürecinde ortaya çıkmaktadır. Toplumu oluşturan dinamikleri ele alacak pencereden olaya bakan Güngör şöyle demektedir: “Ahlak olmazsa, toplum hayatı denen şey de olmaz, yani insanlar bir arada yaşayamazlar. İnsanlar hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini bildikleri takdirde, başkalarının nasıl davranacağı hakkında da kuvvetli tahminlerde bulunabilir ve böylece güvenlik duygusu içinde yaşarlar” (2000: 18). Ayrıca “şahsiyet” kavramının içini dolduran Güngör: *ahlakın*

bireyi şekillendirmesi, ahlakın bireyde görünür kılınması durumuna şahsiyet demektedir (2000: 11-12). Ahlakın sosyal temellerini de sorgulayan Güngör, “utanma, utanç, sıkılma” (Türkçe Sözlük, 888) anlamlarına gelen hicabı ahlakın belkemiği olarak niteler. Hicap duygusunun kaybı ahlakın kaybına, ahlakın kaybı ferdin ve toplumun kaybına sebebiyet verir (Güngör, 2010:39).

1.2. Sosyal medyada dil ve ahlak

Sosyal medya internet teknolojilerini kullanarak iletişim kurmayı, bilgi paylaşmayı, içerik üretmeyi sağlayan bir platformdur. Bireylerin internette yazdıkları yazılardan, videolardan, fotoğraflardan ve diğer materyallerden oluşur. Cangin’e göre (2014, 19) sosyal medya internetin son yıllarda geliştirdiği teknik buluş ile internet kullanıcılarının çok daha kolay girebileceği, oradaki bilgileri kullanabileceği, paylaşacağı Youtube, Facebook gibi sitelerle kolayca iletişim kuracağı bir platformdur. Günümüz sosyal ve teknolojik gelişmeleri sosyal mecralar içerisindeki en önemli gösteri alanlarının Instagram ve Youtube olduğunu göstermektedir. Bu iki platformda hem amatörler hem de ünlü kişi ya da markalar fotoğraf ve videolarını paylaşabilmekte, ilgi çekici birçok fotoğraf ve videoyu izleyicilerine sunabilmektedir (Kırık ve Tanrıverdi Yılmaz, 2018: 122). Myspace, Facebook, Friendster, Flickr, Twitter, Friendfeed ve Youtube gibi siteler, kullanıcıların o anda ne yaptıklarını, düşündüklerini, çektikleri fotoğrafları ve videolarını paylaşabildikleri sanal ortamlar olarak öne çıkmaktadır. “Artık kullanıcılar geleneksel medyanın kendilerine sunduklarıyla yetinmeyip kendi içeriğini oluşturmaya gereksinim duymaktadırlar” (Büyüksener, 2009: 41). Sosyal medyanın bir diğer ilgi çekici yanı da; sürekli güncellenebilmesi, kolay erişilebilir olması bakımından en ideal ortam olmasıdır. (Öztürk ve Talas, 2015: 102). Her anımızı çepeçevre kuşatan sosyal medya ve uygulamaları, eskiye oranla etkisini arttırmış; düşünme eyleminin sınırları bu istilada azalırken gözetleme, teşhir, popülizmin kapıları ardına kadar açılmıştır. (Oğuzhan, 2015: 11).

Çocukların ve gençlerin internette en çok ilgi gösterdiği sitelerden biri Youtube’dur. Youtube her kesimden insanın kendine yer bulabildiği bir ortamdır. Makyajdan yemeğe, alışverişten geziye, bilimden sanata, dinden teknolojiye kadar birçok alanda binlerce insan profesyonel ya da amatör olarak içerik üretmektedir.

Son yıllarda Youtube’daki çocuk ve genç izleyici sayısı önemli bir artış göstermiştir. Youtube kanalları için içerik üretmek, bir meslek haline gelmiş durumdadır. Bu videolarda kız çocukları için evcilik, makyaj ve el becerisi; erkek çocukları için ise yeni oyuncak ve savaş oyunlarının tanıtımı, ilginç ve şaşırtıcı bilgiler gibi içeriklere yer verilmektedir. Çocuklar bu videoları anne ve babalarının hesaplarından izledikleri için kendi yaş gruplarına uygun olmayan bazı içeriklerle de karşılaşmaktadırlar. Çocukların internet ortamında karşılaştığı videoların çoğunu argo ve küfür içeren videolar oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında farkındalık oluşturulmak istenilen durum; bu içeriklerde geçen argo ve küfürlerin günümüzde bazı ebeveynler tarafından günlük sıradan konuşmalar olarak algılanması ve dil zehirlenmesinin idrakinde olunmamasıdır.

Başta çocuklar ve gençler olmak üzere sosyal paylaşım ağları ve içerik üreticilerinin yayın yaptığı Youtube, artık günümüz dünyasında fazlaca kullanılır bir hale gelmiştir. Fakat ne yazık ki; kullanılan bu uygulamalar çocukların rahatça ulaşabileceği ve olumsuz etkilenebileceği içeriklerle dolu bulunmaktadır. Bu tarz içerikleri izleyen çocuklar videolarda kullanılan dilden, hareketlerden ve davranışlardan çokça etkilenmektedir. Yaşamı çeşitli yönlerden değiştiren sosyal medyanın sağladığı

kolaylıklar ve olanaklar, olumsuz etkilerinin çoğunlukla göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Youtube izleme alışkanlığı yetişkinlerin yanında çocuklarda da gittikçe artmaktadır ve bu alışkanlık bir tür bağımlılığa doğru yol almaktadır. Bu bağımlılıkla mücadele etmek için yeni medya okuryazarlığı eğitimleri verilerek özellikle çocukların Youtube gibi platformların zararlı etkilerinden korunması sağlanmalıdır (Ceran, 2019: 39).

Youtube videolarının çocukların hayatının merkezine yerleştiği, vazgeçilmez bir parçası olduğu, onları hem ailelerinden hem de arkadaşlarından uzaklaştırarak toplumsallaşmalarına engel olduğu aşikârdır. Videolar, hareket, renk ve ses gibi unsurları bir araya getirerek çocukların ilgisini kolaylıkla çekmektedir. Çocukların bu videoları izlemeleri, onları erken yaşlarda kaldırabileceklerinden daha fazla uyarana maruz bırakmaktadır. Araştırmada bu olumsuz gelişmeler göz önünde bulundurularak alt problemler oluşturulmuştur: “Ortaokul öğrencilerinin günlük Türkçeyi kullanımında Youtube videolarının etkisi var mıdır?”

Alt Problemler:

- Ortaokul öğrencileri kendi aralarında konuşurken argo kelime kullanıyor mu? Kendi aralarında konuşurken kullandıkları bu argo kelimelerin çeşidi ve sayısı önceki yıllara göre farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin günlük Türkçe konuşurken kullandıkları/seçtikleri kelime ve kelime öbekleri göz önünde bulundurulduğunda önceki yıllara göre farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin en çok izlediği Youtuberların, Youtube videolarında kullandıkları dil Türkçenin iyi örnekleri arasında mıdır? Öğrenciler bu dilden etkilenmekte midir ?

1.3. Amaç

Ahlak kavramı ile yola çıkılan çalışmada, dil ahlakı üzerinde durulacak ve ortaokul öğrencilerinin günlük Türkçeyi kullandıkları akran konuşmaları esnasında ne tür argo ve benzeri kelimeler tercih ettiklerinin tespiti yapılmaya çalışılacaktır. Çalışmada öğrencilerin dil kullanımında ahlakî değerlere ne derecede dikkat ettiklerinin veya kullandıkları günlük dilin toplumumuzun ahlak değerlerine ne düzeyde uyduklarının ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde dilde argo ifadelerin kullanımına yol açan sebepler de sorulmuş ve alınan cevaplardan en çok dikkat çeken ifade olarak “*video içerik sağlayıcılarından izlenen videoların argo ve küfür kullanımına neden olduğu*” tespit edilmiştir. Bu tespit araştırma sürecine en fazla video içeriği sağlayan Youtube videolarının, bu videolarda geçen argo ve küfürli sözcüklerin çocuklar üzerinde nasıl bir etki bıraktığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla en çok izlenen dört Youtuberın dörder videosu teker teker izlenmiş ve videolarda geçen argo ve küfürli kelimeler tespit edilmiştir. Yapılan tespitler arasında; bu videolarda kötü söz ve küfürlerin çocuklar ve gençler tarafından günlük hayatta sık sık kullanıldığı sonucu dikkat çekicidir. Bu noktadan hareketle çalışmanın genel amacı dilin kullanımında ahlak normlarına uyumun ve öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimde taşıdıkları rahatlığın argo/küfür kullanımına yol açıp açmadığının tespiti olarak ifade edilebilir. Bu genel amaca dayalı olarak dil ahlakının okul ve arkadaş ortamındaki görünümüne ışık tutması hedeflenmiştir. Zira öğrencilerin bu ortamda dil ahlakına dikkat etmeleri demek, hemen hemen her ortamda dili millî manevî hassasiyetlere ve ahlakî değerlere uygun kullanmaları demektir. Kendi sosyal çevresi içerisinde en rahat üslubu kullanan kişi, bundan daha resmî olan her ortamda hassasiyetini arttıracaktır.

1.4. Önem

Araştırmanın önemi “*eğitim-öğretim*” sürecinin “*eğitim*” kavramına dayanmaktadır. Zira ana dili edinimi süreci ile başlayan dil gelişiminin salt bir beceri edinme süreci olmadığı aynı zamanda bir eğitim olduğu dikkat çekmektedir. Okullarda öğrencilerimize “*öğretim*” verirken “*eğitim*” bağlamında onların dili nasıl kullandığı, değerlerimize ve ahlak kıstaslarına ne şekilde riayet ettikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu noktada durum tespiti yapıldıktan sonra araştırmaya, öğretmen görüşleri ile devam edilmek istenmiş ve öğretmenlerin nöbet veya teneffüs esnasında öğrencilerinden duydukları argo içerikli kelimelerin tespiti ile çalışmaya başlanmış; öğretmenlerin duymadığı bu tip başka kelimeler olabileceği durumunun tespiti ile çalışma küçük bir saha araştırmasına dönmüştür. Böylelikle öğrencilerden elde edilen veriler de çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın içerik incelemesi aşamasında ise öğrencilerin dil kullanımını olumsuz etkileyen Youtube videoları incelenmiş ve bu içeriklerde yer alan argo ve küfür ifadeleri tespit edilmiştir. Videolar bağlamında öğrencilerin olumsuz kavramları edinme süreci ortaya konmaya çalışılmıştır.

Türkçe eğitiminin sadece dil becerileri ve dil bilgisi kurallarından ibaret olmadığı, öğretim programlarında örtük olarak değerler eğitiminin yer aldığı unutulmamalıdır. Bundan hareketle doğru ve etkin bir iletişim kurabilmek, millî ve manevî değerlere dayanan bir ahlak anlayışıyla dil becerilerini geliştirmek bu dersin zımnî amaçları arasında düşünülmelidir. Öyleyse bu çalışma ile ortaokul öğrencilerinin genel anlamda dili, özel anlamda Türkçeyi ahlak normlarına göre kullanması irdelenmiş, bundan sonra yapılacak dil ve iletişim eksenli çalışmalarda ahlak kavramının da gözetilmesi gerektiği öne çıkarılmıştır. Sosyal medya, video ve sanal içeriklerde yer alan/kullanılan dilin Türkçeye verdiği zarar ve argo/küfür kullanımının artması da bu yönde yapılacak çalışmalara kaynaklık ederek alana katkı sağlayacaktır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma, nitel yöntemle desenlenen bir çalışmadır. Öğrenci ve öğretmen görüşleri “*durum çalışması*” olarak derlenmiştir. Çalışma grubu olarak ortaokul öğrencileri ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Bir “*durum*”, genellikle sınırları olan bir oluşumdur. Bir kişi, kuruluş, davranışsal koşullar olay ya da diğer sosyal olgular bir durum olarak kabul edilebilirler (Yin, 2017: 6). Durum çalışması ise, bu sınırlı sistemin çoklu bilgi kaynakları aracılığı ile detaylı toplanan bilgilerle (Creswell, 2016: 97) derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2018: 40).

Araştırmanın diğer safhasında ise nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırılması hedeflenen olgu ya da olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin yanı sıra film, video, video kaydı, resim, fotoğraf gibi görsel ve dijital materyallerin incelenmesi sağlanabilmektedir (Creswell ve Clark, 2007). Bu yöntemle Youtube adlı içerik sağlayıcısında yer alan Berkcan Güven, Danla Biliç, Orkun Işıtmak ve Enes Batur adlı çok izlenen Youtuberlardan rastgele metotla dörder tane video seçilmiş olup hepsi teker teker izlenmiştir. Bu içeriklerde araştırmanın gerekçesini oluşturan probleme dayalı sorulara cevap aranmış, çeşitli tespitlerde bulunulmuştur. Argo ve kötü sözler tek tek tespit edilmiş ve grafiklerle gösterilmiştir. *İçerik analizi ağırlıklı olarak yazılı ve görsel verilerin analiz edilmesinde kullanılan bir yöntemdir* (Silverman, 2001; aktaran: Özdemir 2010, 335). *İlk önce kategoriler geliştirilmiş, daha sonra incelenen veri setinde bu kategoriler içerisinde giren kelime, kelime grupları ve cümleler sayılarak tespitler yapılmıştır.*

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışmanın grubunu; öğrenci, öğretmen ve inceleme nesnesi dijital içerik olarak üç kategoride ele almak mümkündür. Öğrenci çalışma grubunu Trabzon ilinde resmî bir ortaokulda 6. ve 7. sınıfta eğitim gören 160 öğrenci oluşturmaktadır. Görüşleri alınan öğretmen çalışma grubu ise Türkiye genelinde muhtelif devlet okullarında görev yapan 15 ortaokul Türkçe öğretmeninden elde edilmiş ve öğretmenlerin tespitleri ile öğrencilerin aktardıkları kıyaslanmıştır. Öğrenciler için çalışma grubu oluştururken tek bir okuldan yeterli sayıda öğrenci bulunabileceği için başka bir okul arayışına girilmemiştir. Ancak Türkçe dersinin TTKB kararlarına göre 5 ve 6. Sınıflarda 6 ders saati, 7 ve 8. Sınıflarda ise 5 ders saati oluşu yaklaşık 1000 öğrenci mevcudu olan okullarda bile azami 10 Türkçe öğretmeni normunu gerektirmektedir. Bu durum dikkate alınarak daha fazla öğretmenin yer aldığı bir çalışma grubu oluşturma adına Türkiye genelinde muhtelif okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleriyle gönüllülük esasına dayalı görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kendi aralarında kullandıkları argo ve türevi kelimelerin öğretmenlerden elde edilenlerle örtüştüğü fakat öğretmenlerin tahmin ettiğinden çok daha fazla olduğu elde edilen sonuçlar arasındadır. Araştırmanın sebepleri irdelenirken genel anlamda internet kullanımının özel anlamda ise Youtube videolarının bu duruma etkisi tespit edilmiştir. Bundan hareketle çalışma gruplarından elde edilen/edilecek verileri desteklemek adına belirlenen bazı Youtube video içerikleri inceleme nesnesi olarak seçilmiştir. Bu video içeriklerinde yer alan küfür ve argo kelimeler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın öğrenci merkezli olarak yürütülen kısmında tespit edilen sözcükler/sözcük grupları ile bu içeriklerde yer alanlar sözcüklerin birbirleriyle olan benzerliği bu duruma yol açan etkenlerin açık bir göstergesi olarak ortaya konmuştur.

2.3. Veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Araştırmanın ilk safhasında durum tespiti yapıldıktan sonra araştırmaya, öğretmen görüşleri ile devam edilmek istenmiş ve öğretmenlerin nöbet veya teneffüs esnasında öğrencilerinden duydukları argo içerikli kelimelerin tespiti ile çalışmaya başlanmış; öğretmenlerin duymadığı bu tip başka kelimeler olabileceği durumunun tespiti ile çalışma küçük bir saha araştırmasına dönmüştür. Böylelikle öğrencilerden elde edilen veriler de çalışmaya dahil edilmiştir. Google Forms ile hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerden elektronik ortamda toplanan veriler aşağıdaki sorular etrafında şekillenmiştir. Ayrıca bunlar çalışmanın problem sorularını da teşkil etmektedir:

1. Öğrencilerinizin kendi aralarında konuşurken kullandıkları argo kelimeler var mıdır? Varsa nelerdir?
2. Öğrencilerinizin kendi aralarında konuşurken kullandıkları argo kelimelerin çeşidi ve sayısı önceki yıllara göre kıyasladığınızda ne gibi farklılıklar göstermektedir?
3. Öğrencilerinizin Türkçe konuşurken kullandıkları ve seçtikleri kelime ve kelime öbeklerini göz önünde bulundurarak önceki yıllarla kıyasladığınızda ne gibi farklılıklar görmektesiniz?

Öğrenci ve öğretmen görüşlerinin alınması için araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu tasarlanmıştır. Türkçe eğitimi uzmanları ve ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda formlara son şekli verilmiştir. Google Forms aracılığıyla elektronik formata dönüştürülen form gönüllülük esasıyla çalışmaya katkı sağlamak isteyen Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır. Veriler toplanırken etik ilkelere dikkat edilmiş, öğrenci ve öğretmenlerden kişisel bilgi

talep edilmemiştir. Youtube üzerinden herkese açık olarak erişime sunulan videolardaki sözcüklere dayalı veriler ise tarama yöntemiyle elde edilmiştir. Telif yasalarına riayet etme adına Youtuberların resmî Youtube kanallarındaki videolar izlenmiş, aynı adda olup farklı kanallarda yayımlanan içerikler dikkate alınmamıştır.

2.4. Verilerin analizi

Öğrenci ve öğretmen görüşleri ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle yorumlanmış, bulgular ise gruplandırılarak aktarılmıştır. Video içeriklerinin analizinde içerikler dinleme ve yazılı metne dönüştürme süreçlerine dayalı olarak analiz edilmiştir. Nitel araştırma sürecinin biçimlendirilmesi ve toplanan verilerin analizinde karşılıklı etkileşim, tümevarıma dayalı yaklaşım ve esneklik ön planda tutulması esastır (Balcı, 2011: 38). Bu gerekçelerden hareketle nitel verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması aşaması çeşitlilik, esneklik ve çoklu bakış açısıyla derinlemesine inceleme gerektiren bir süreçtir (Karakuş, 2016: 138). Bu çalışmada nitel verilerin analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi “*sözel, yazılı veya diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır*” (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 22). Ayrıca içerik analizi yalnızca metinler üzerinde kullanılan bir teknik değildir. Öğrenci resimleri gibi görsellerin, televizyon programlarının, çekimlerin incelenmesinde de kullanılabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014: 246).

2.5. Geçerlik ve güvenirlik

Araştırmacılar tarafından yapılan veri analizinin güvenirliği sağlamak için elde edilen veriler birbirinden bağımsız iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların ve araştırmacıların görüşlere/içeriklere ilişkin yaptıkları değerlendirmelerde görüş birliği tespit edilmiştir. Araştırmacı ve uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılıklarının araştırmanın güvenirliği üzerindeki etkisi, Miles ve Huberman’ın (1994: 64) formülünden $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ yararlanılarak incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda araştırmacı ve iki uzmanın görüşleri arasındaki uzlaşma (güvenirlik) sırasıyla %92 ve %94 olarak bulunmuştur.

3. Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular iki kategoride değerlendirilmiştir. Bunlardan ilki “*öğretmen ve öğrencilerden elde edilen bulgular*” olup bu bölümde öğrencilerin kullandıkları argo, hakaret, beddua sözleri tasnif edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin tespitleri, elektronik görüşme formuna verdikleri cevaplarla belirlenerek aktarılmıştır. Bulguların ikinci bölümünü ise video içeriklerinden elde edilen bulgular oluşturmaktadır. Bu bölümde ise inceleme nesnesi olan videolarda geçen argo, küfür, hakaret ifadeleri grafiklerle somutlaştırılmıştır. Ayrıca bu gibi sözlerin/söz öbeklerinin videolarda kaç kez kullanıldığına da ilgili grafiklerde yer verilmiştir.

3.1. Öğretmen ve öğrencilerden elde edilen bulgular

3.1.1. “Öğrencilerinizin kendi aralarında konuşurken kullandıkları argo kelimeler var mıdır? Varsa nelerdir?” araştırma sorusuna yönelik bulgular:

“Öğrencilerinizin kendi aralarında konuşurken kullandıkları argo kelimeler var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusuna dayalı olarak öğretmenlerden toplanan verilerin öğrencilerin kullandıkları

sözlerle aynı ve benzer olduğu görülmüş, ek olarak çok daha farklı argo ve argo türevi hakaret içeren sözcük elde edilmiştir. *Hakaret amaçlı ve beddua amaçlı söylenenler* olmak üzere iki başlık altında toplanan veriler şöyledir:

Hakaret Amacıyla Söylenenler	
adam mısın	afkur
Allah beyinden almış yüze göze vermiş	Allah'a yakın bana uzak ol
Allah'ın rahatsız	anasını laciverde boyadığım
anasını varlıkta babasını yoklukta beslediğimin evladı	anneni pazarda gördüm
Arap	at ağızlı
at arabası	at hırsızı
at kafalı	at kafası
at yalanı seveyim	atara atar gidere giderrr
ayı	ayıpsın
aynenen	bebe
ben de aynı kafadan istiyorum	ben de o köyden geçtim
beni çekemeyen anten taksın	beyin yoksunu
beyinsiz	beyni 1999 depreminde kalmış
beyni 90'lı yıllardan kalma	bi sal yaaa
bok ye	bok
boş insan	boş yapıyon birader
boş yapma	caz yapma lan
çakalll	çok boş yaptın
çüşüşüş	dalarım sana
dangalak	domuz
dört göz	ederin neki giderin koysun
embesil	enayi
eşek herif	eşek
eşşoğlu eşek	ezik
fırıldak	gereksiz
geriden gelme zekalı	gerizekalı
göt	götüm
hakiki mal	hareketlere bak, insan taklidi yap bari
hayvan	immoral
işine bak	it oğlu it
kafasına tükürmüşler	kanka laf sokma
kap salak	kapaaaak
Karlos'a söyle biraz gezdiresin seni (<i>Karlos: okulun köpeği</i>)	Kars kaşarı
kaşar	keko musun?

kelek	keltoş
kepçük	kezban
klavye kafa	köpek
kudur	kuş beyinli
kuş kafalı	laf sokacaktım ama sokacak yerin kalmamış
laf sokarım derinden aklın oynar yerinden	lale
lanet serseri	maço
madafon öküzü	mal
mal mısın	malak
malın oğlu	mandafol beyinli
maymun bile senden daha zekidir	maymun suratlı şempanze
maymun	minority
muşmula suratlı,	mutasyon geçirmiş Afrodite
neyin kafası bu yaaa	ohaaaa
oksijen israfı	orrr....man
öküz	özürlü
ponçığım	rahatsız
sakat	salak
salça olma	saman ye
sana çok pis yükseldim	sarı tavuk
sen geri ben ileri zekalı	sen kim köpek
seni mayın tarlasına yatırıp bombalarım	senin gibi mal pazarda yok
sığır	sözlük beyinli
sülale aptalı	şerefsiz
şizofren	terledin mi? ortalık kaşar kokuyor
tipe bak eldivenle sevilmez	tipsiz
tokmak kafa	top
tırrek	uşak
velet	yalan valla
yavşak	yol al
yollu	zimbo

Tablo.1 Öğrencilerin hakaret amacıyla söyledikleri sözler

Tablo.1 incelendiğinde öğrencilerin hakaret amaçlı söyledikleri 130 söz/söz öbeği tespit edilmiştir. Bu sözlerde dikkat çeken en önemli husus öğrencilerin sınıf/okul arkadaşlığı yaptıkları kişilere ahlaki değerlerimize sığmayan bu sözleri çok kolay bir şekilde sarf edebilmeleridir. Zira öğrenciler günlük iletişimlerini kurarken en basit bir durumda bile bu sözcüklere başvurabilmektedirler. Öğrencilerin kullandığı bu sözlerin millî manevî değerlerimizle uyuşmayan, karşıdaki kişiyi rencide edici, kişilik haklarına ve fiziksel özelliklere hakaret içeren sözler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin “eşşoğlu eşek, malın oğlu, it oğlu it, sülale aptalı” gibi sözleri kullanırken karşıdaki kişinin ailesine varacak kadar hakaretler kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca toplumsal anlamda bizi derinden yaralayan 17 Ağustos

1999 – *Gölcük Depremi* gibi bir afetin “*beyni 1999 depreminde kalmış*” şeklinde argo kullanımında karşımıza çıkması dil ahlakının ne denli gerekli olduğunun bir göstergesidir. Sosyal duyarlılık gösterilmesi gereken bir durumun hakarete vesile kılınması toplum vicdanını yaralayıcı bir durumdur.

Beddua Amacıyla Söylenenler
Allah belanı versin
Allah cezanı versin en yakın zamanda söz selanı ben okucam
Allah seni kahretsin
Allah tependen batsın
ayakkabın yırtılsın
evini su bassın
evlendiğin ilk gece eşin seni makyajsız görüp boşasın inşallah
hapşurasın gelir hapşuramazsın inşallah amin
herkesin içinde rezil ol inşallah
inşallah yüzündeki kaz ayakları artsın
kaşsız kalasın
kirpiksiz kal
kuaför saçını eğri kessin
saçının en güzel olduğu gün saçın bozulsun inşallah
tokan kopsun
topuğun kırılır inşallah
topuklu ayakkabı ayağını vursun
yeni aldığın çorapla ıslak yere basasın

Tablo.2 Öğrencilerin beddua amacıyla söyledikleri sözler

Tablo.2 incelendiğinde öğrencilerin beddua amacıyla kullandığı 18 söz/söz öbeği tespit edilmiştir. “*Kaşsız kalasın, kirpiksiz kal, inşallah yüzündeki kaz ayakları artsın*” gibi ifadelerde fiziksel görünüm ve bedenle ilgili hakaretler yer alırken “*tokan kopsun, topuğun kırılır inşallah, topuklu ayakkabı ayağını vursun, ayakkabın yırtılsın*” gibi ifadelerde kıyafet, aksesuar gibi eşyalara yönelik beddualar yer almıştır. Bunların dışında ise “*Allah belanı versin, Allah seni kahretsin*” gibi ağır beddualar da bulunmaktadır.

3.1.2. Öğrencilerinizin kendi aralarında konuşurken kullandıkları argo kelimelerin çeşidi ve sayısı önceki yıllara göre kıyasladığınızda ne gibi farklılıklar göstermektedir?” araştırma sorusuna yönelik bulgular:

“Öğrencilerinizin kendi aralarında konuşurken kullandıkları argo kelimelerin çeşidi ve sayısı önceki yıllara göre kıyasladığınızda ne gibi farklılıklar göstermektedir?” sorusuna göre öğretmen görüşleri alınmış ve bulgular şu şekilde ortaya konmuştur:

- Argo kelime sayısı daha fazla. (Ö1)
- Kendi yaşadığım dönemde ve ilk öğretmenlik yaptığım dönemde klasik argo kelimeler duyuyorken şimdilerde daha çok uydurma bir argonun hâkim olduğunu görüyorum. Zaman zaman öğrencilere “O, ne demek ?” diye sordum da oluyor. (Ö2)

- Sınıf öğretmenliği yaptığım sınıfta öğrencilerin kendi aralarında kurduğu Whatsapp grubundaki konuşma ve küfürleşmeler beni hayrete düşürdü. Duyduğumda kıpkırmızı kesildiğim sözcükleri çok rahat bir şekilde kullanıyorlar. Önceden böyle şeylerle hiç karşılaşmazdık. (Ö8)
- Mizah ve zeka içeren sözlerden ziyade tamamen uydurma, bel altı, saçma ve kaba sözler kullanıldığını görüyorum. (Ö11)
- İlgi çekme adına yüksek sesle bu sözleri kullanmaları; çevrelerinde bir büyükleri, öğretmenleri varken bile bunların duyulabilme ihtimalinden çekinmemeleri beni çok üzüyor. Genel anlamda hep aynı sözler, Youtube videolarının bunda büyük etkisi var. (Ö13)
- Sosyal medyanın argo kullanımını arttırdığını düşünüyorum. Bazı sözcükler bende hayretler uyandırıyor. (Ö15)

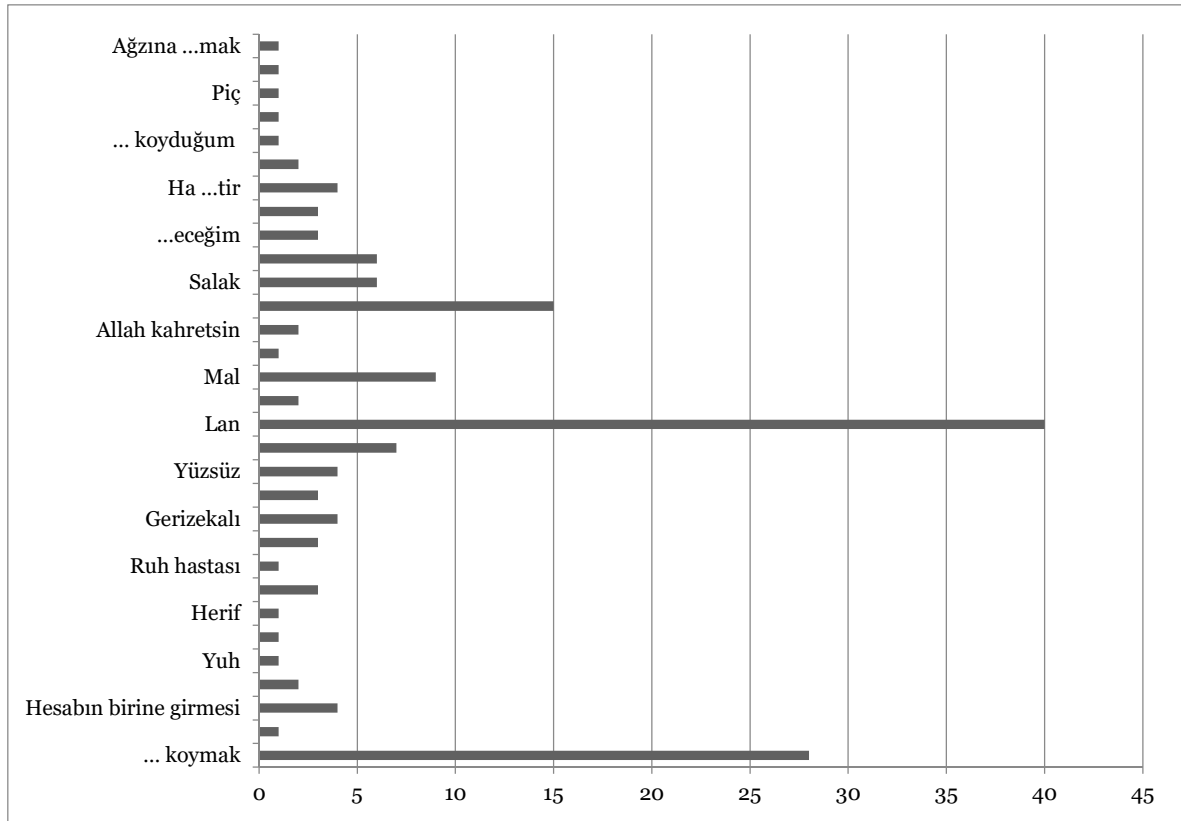
3.1.3. “Öğrencilerinizin Türkçe konuşurken kullandıkları ve seçtikleri kelime ve kelime öbeklerini göz önünde bulundurarak önceki yıllarla kıyasladığınızda ne gibi farklılıklar görmektesiniz?” araştırma sorusuna yönelik bulgular:

“Öğrencilerinizin Türkçe konuşurken kullandıkları ve seçtikleri kelime ve kelime öbeklerini göz önünde bulundurarak önceki yıllarla kıyasladığınızda ne gibi farklılıklar görmektesiniz?” sorusuna bağlı olarak öğrencilerin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalarda kendilerini ifade etmelerine dayalı bulgular şöyledir:

1. İstanbul’da on üç yıldır çalışan bir Türkçe öğretmeniyim. Mesleğe ilk başladığım dönemden bu yana daha kötü bir Türkçe var. (Ö3)
2. Cümleler daha kısa, kullandıkları sözcük sayısı az.(Ö4)
3. Yabancı kökenli kelimelerin sayısı oldukça fazla. Kelimenin Türkçe kullanımı yaygın olsa bile yabancı olan tercih ediliyor.(Ö5)
4. Sosyal medya içerikli konuşma ve espriler çok fazla.(Ö6)
5. Var olan cümle yapısını bozarak konuşma artıyor.(Ö7)
6. Gözlemlerimden birisi de ailenin sosyal statüsünün dil kullanımı doğrudan etkilediğidir. (Ö11)
7. 2004 yılından beri Türkçe öğretmenliği yapıyorum. Mesleğimin ilk yıllarında öğrencilerimin argo ve küfür kullanımının daha az olduğunu söyleyebilirim. Taşrada ve köylerde de çalıştım. Oralarda daha fazla küfür kullanıldığını ifade edebilirim. (Ö15)

3.2. Youtube videolarından elde edilen bulgular

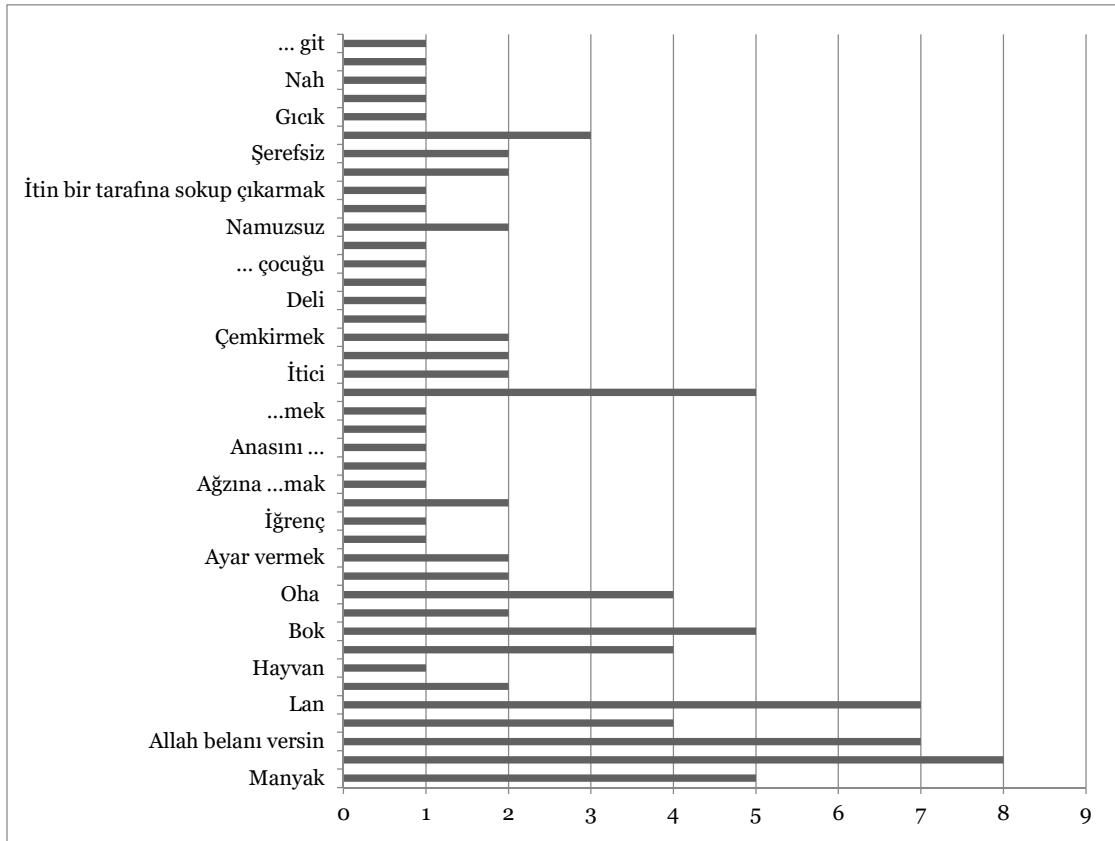
3.2.1. Berkcan Güven’in dört videosunda geçen argo ve küfürlü kelimeler: Grafik.1’de de görüldüğü üzere Berkcan Güven’in “Reynmen ile Kardeşleri Değiştirdik” isimli on altı dakika on dört saniyelik, “Hesap Kimde ft. Kafalar (5000 TL’lik Ahşveriş)” isimli on beş dakika otuz dört saniyelik, “Bir Gün Boyunca Hayır Dememek ft. Reynmen (Telefonumu Kırdı)” isimli on yedi dakika elli bir saniyelik ve “Furkan’a Saç Boyama Şakası Tüy Dökücü Krem! Hepimiz Kel Olduk!” isimli on bir dakika üç saniyelik videolar izlenmiştir.



Grafik.1 “Reynmen ile Kardeşleri Değiştirdik”, “Hesap Kimde ft. Kafalar (5000 TL’lik Alışveriş)”, “Bir Gün Boyunca Hayır Dememek ft. Reynmen (Telefonumu Kırdı)” ve “Furkan’a Saç Boyama Şakası Tüy Dökücü Krem! Hepimiz Kel Olduk!” videolarında geçen argo ve küfürli kelimeler

Videolarda “lan” kelimesi kırk, “... koymak” küfrü yirmi sekiz, “...tir git” küfrü on beş, “mal” kelimesi dokuz, “aptal” kelimesi yedi, “salak” ve “bok” kelimeleri altışar, “gerizekalı” ve “yüzsüz” kelimeleri, “hesabın birine girmesi” tabiri ile “ha ...tir” küfrü dörder, “şerefsiz” ve “karaktersiz” kelimeleri, “Allah belanı versin” cümlesi ile “...eğim” ve “... koyduğumun salağı” küfürleri üçer, “göt” kelimesi, “boş yapmak” tabiri ile “Allah kahretsin” cümlesi ikişer, “yuh”, “uyuz”, “herif”, “ruh hastası” ve “oha” kelimeleri ile “ecdadını ...mek” küfrü birer kez yer almaktadır.

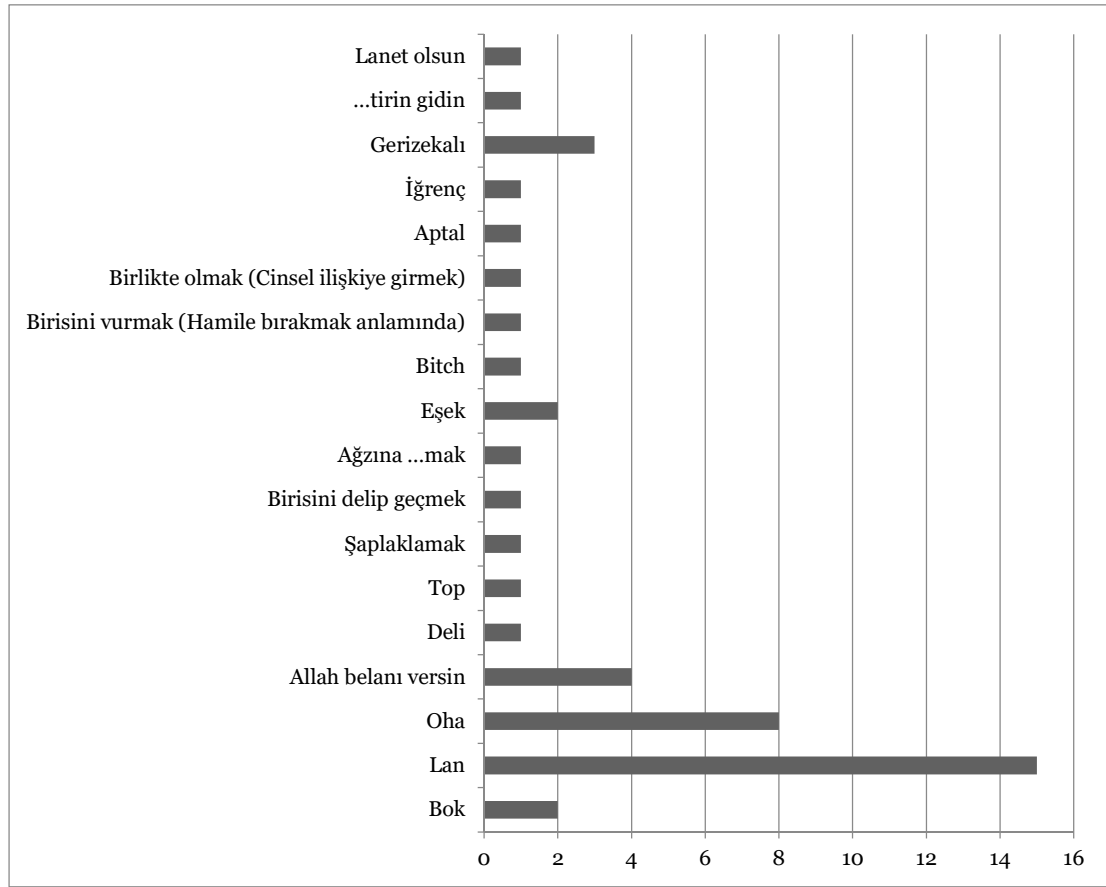
3.2.2. Danla Biliç’in dört videosunda geçen argo ve küfürli kelimeler: Grafik.2’de de görüldüğü üzere Danla Biliç’in “Kerimcan Durmaz Bana Makyaj Yaptı” isimli yirmi yedi dakika on dokuz saniyelik, “Siber Zorba Makyajı” isimli otuz bir dakika elli sekiz saniyelik, “İrem Derici Bana Makyaj Yaptı!” isimli yirmi iki dakika üç saniyelik ve “Takipçilerimi Stalkladım!” isimli on yedi dakika kırk üç saniyelik videoları izlenmiştir.



Grafik 2. “Kerimcan Durmaz Bana Makyaj Yaptı”, “Siber Zorba Makyajı”, “İrem Derici Bana Makyaj Yaptı !” ve “Takipçilerimi Stalkladım !” Videolarında Geçen Argo ve Küfürlü Kelimeler

Videolarda “karı” kelimesi sekiz, “lan” kelimesi ile “Allah belanı versin” cümlesi yedişer, “manyak”, “bok” ve “keşban” kelimeleri beşer, “gerizekalı”, “porno” ve “oha” kelimeleri dörder, “... koyayım” küfrü üç, “salak”, “dandik”, “goygoy”, “göt”, “itici”, “namuzsuz”, “maymun ağızlı” ve “şerefsiz” kelimeleri, “çemkirmek”, “birisini yolmak” ve “ayar vermek” tabirleri ikişer, “hayvan”, “sığır”, “iğrenç”, “eşek”, “deli”, “cahil”, “gıcık”, “aptal” ve “nah” kelimeleri, “ağzına ...mak”, “anasını ...mek”, “belasını ...mek”, “...mek”, “amq” ve “... çocuğu” küfürleri ile “ağzını yırtmak”, “anan ibretlik” ve “itin bir tarafına sokup çıkarmak” tabirleri birer kez yer almaktadır.

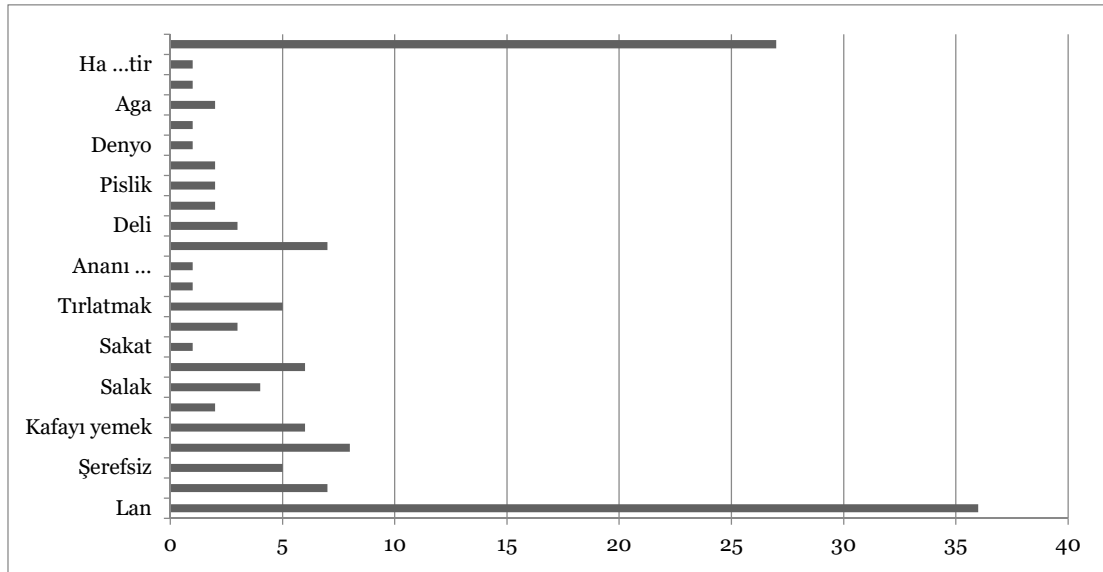
3.2.3. Orkun Işıtmak’ın dört videosunda geçen argo ve küfürlü kelimeler: Grafik.3’te de görüldüğü gibi Orkun Işıtmak’ın “Gece Alışveriş Merkezinde Kalmak” isimli on altı dakika kırk yedi saniyelik, “Gülümsememe Challenge / w Enes Batur” isimli on üç dakika kırk iki saniyelik, “Yorumlarınızı Canlandırdık! ft. Kafalar, Berkcan” isimli on iki dakika elli dört saniyelik ve “Dünyanın En Kötü Dövmesi” isimli on üç dakika on bir saniyelik videoları izlenmiştir.



Grafik 3. “Gece Alışveriş Merkezinde Kalmak”, “Gülümsememe Challenge / w Enes Batur”, “Yorumlarınızı Canlandırdık !ft. Kafalar, Berkcan” ve “Dünyanın En Kötü Dövmesi” Videolarında Geçen Argo ve Küfürlü Kelimeler

Videolarda “lan” kelimesi on beş, “oha” kelimesi sekiz, “Allah belanı versin” cümlesi dört, “gerizekalı” kelimesi üç, “bok” ve “eşek” kelimeleri ikişer, “deli”, “top”, “bitch”, “aptal” ve “iğrenç” kelimeleri, “şaplamak”, “birisini delip geçmek”, “birisini vurmak (hamile bırakmak anlamında)”, “birlikte olmak (cinsel ilişkiye girmek anlamında)” tabirleri, “ağızına ...mak” ve “...tirin gidin” küfürleri ile “lanet olsun” cümlesi birer kez geçmektedir.

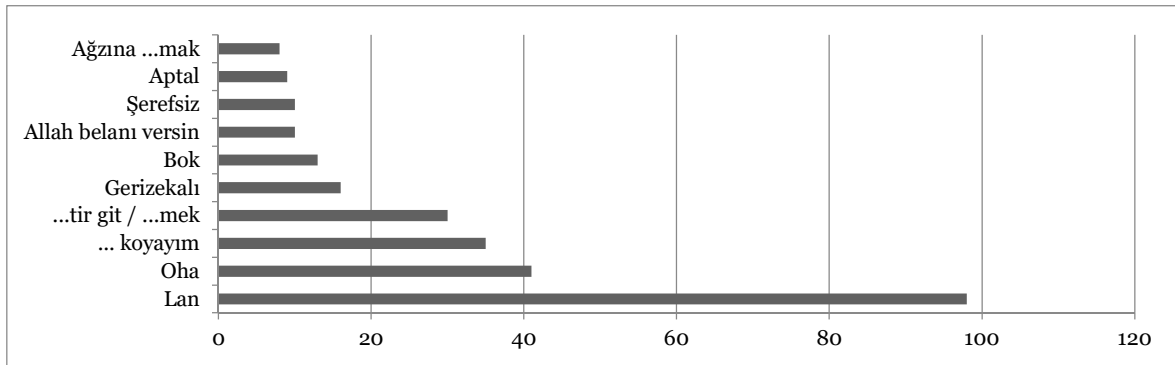
3.2.4. Enes Batur’un dört videosunda geçen argo ve küfürlü kelimeler: Grafik.4’te de görüldüğü gibi Enes Batur’un “Marketteki Her Şeyi Karıştırıp İçtik” adlı on iki dakika otuz sekiz saniyelik, “En Hızlı Kızak Hangisi? Doğada Kızak Yarışı” isimli on iki dakika kırk iki saniyelik, “Oha Dersen Kaybedersin Challenge!” isimli on yedi dakika elli dört saniyelik ve “En Son Botu Batan Kazanır?! (Sakin Suya Düşme)” isimli on yedi dakika kırk üç saniyelik videoları izlenmiştir.



Grafik 4. “Marketteki Her Şeyi Karıştırıp İçtik”, “En Hızlı Kızak Hangisi ? Doğada Kızak Yarışı”, “Oha Dersen Kaybedersin Challenge !” ve “En Son Botu Batan Kazanır?!” (Sakın Suya Düşme)” Videolarında Geçen Argo ve Küfürlü Kelimeler

Videolarda “lan” kelimesi otuz altı, “oha” kelimesi yirmi yedi, “manyak” kelimesi sekiz, “yuh” kelimesi ile “ağzına ...mak” küfrü yedişer, “gerizekalı” kelimesi ile “kafayı yemek” tabiri altışar, “şerefsiz” kelimesi ile “tırlatmak” tabiri beşer, “salak” kelimesi dört, “göt” ve “deli” kelimeleri üçer, “dandik”, “pislik”, “mal” ve “aga” kelimeleri ile “vay anasını” ünlemi ikişer, “sakat”, “denyo” ve “rezil” kelimeleri, “anani ...” ve “ha ...tir” küfürleri, “zıkkımın kökü” tabiri ve “Allah kahretsin” cümlesi birer kez yer almaktadır.

3.2.5. Tüm videolarda en çok geçen argo ve küfürlü kelimeler: Grafik 5’ten de anlaşılacağı üzere Youtube videolarında argo ve küfürlü kelimeler çekinmeden, cesurca, hiçbir sansür uygulanmadan, rahatça ve başıboş bir biçimde Youtuberlar tarafından kullanılmaktadır. Özellikle “lan”, “oha”, “... koyayım”, ... git”, “şerefsiz” ve “ağzına ...mak” tabirleri, çocuklar ve gençler tarafından sanki argo veya küfür değilmiş gibi son derece sıradanlaştırılarak ve normalleştirilerek günlük hayatta sık sık kullanılmakta, neredeyse her cümlenin başına, ortasına veya sonuna ama mutlaka bir yerine eklenmektedir.



Grafik 5. Tüm Videolarda En Çok Geçen On Kelime ve Cümle

4. Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin günlük konuşma dillerinde kullandıkları çok sayıda argo ve türevi kelime tespit edilmiştir. Görüşleri alınan Türkçe öğretmenlerinin ifadelerine göre önceki yıllara oranla bu durum her geçen yıl artmaktadır. Bu durumun olası nedenleri öğretmenlere sorulduğunda çeşitli cevaplar alınmıştır. Öğretmenlerin verdiği cevaplar analiz edildiğinde hepsinin hemfikir olduğu sonuçlar aşağıda listelenmiştir:

- Öğrenciler, en çok izlenen Youtube kanallarındaki Youtuberların konuşmalarını taklit etmektedir.
- Öğrenciler, sosyal medyanın tesirinde kalmaktadır.
- Öğrenciler, izledikleri televizyon dizilerinin etkisi altında kalmaktadır.
- Öğrenciler, akranlarının ve çevrelerinin etkisi altında kalmaktadır.
- Öğrenciler, kullandıkları argo ve benzeri kelimelerin bazılarının ne anlama geldiğini bilmemektedir.
- Öğrenciler, argo ve hakaret içeren kelimeleri kullanmanın normal bir davranış olduğunu düşünmektedir.
- Öğrenciler, ahlak ve edep sınırları çerçevesinde bu tür kelimelerin kullanılmasının yanlış olduğunu bilmemektedir.
- Öğrenciler, birbiri ile konuşmalarında argo ve benzeri ifadeleri kullanmanın (kendi tabirleri ile) daha havalı olduğunu düşünmektedir.

Yapılan bu araştırmada; öğrencilerin argo kelime ve küfür kullanımında birbirlerinden etkilendikleri kadar Youtube içeriklerinden, sosyal medya, internette de etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yüz yüze gerçek iletişim yerine yaygınlığı artan sosyal medya, sanal sohbet, kısa mesaj, whatsapp gibi iletişim araçları bu durumu tetiklediği düşünülmektedir. Öğrencilerin bu tip ortamlarda –*özellikle kendi aralarında kurdukları whatsapp gruplarında*- yüz yüze iletişime oranla daha fazla argo ve küfür kullandıkları öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Veli kontrolü olmadığında bu grupların ve Youtube içeriklerinin öncelikle dil ahlakına genel anlamda da ahlakî ve manevî değerlere büyük zarar verdiği ortadadır. Bu zararın boyutları sadece dile değil, toplum ahlak ve değer yargılarına neşet ettiği aileye de yansımaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle TV/medya ve bilgisayar/internet kullanımı gittikçe artmakta ve bu durum ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşimi de olumsuz etkilemektedir. Çeşitli araştırmalarda bu teknolojik imkânların iyi değerlendirilemediği veya kontrol altına alınamadığı zamanlarda ortaya çıkan olumsuz tablolar değerlendirilmiştir (Arıcı, 2016: 70). Dil ahlakının çocuk-ebeveyn, öğrenci-öğretmen, usta-çırak etkileşimlerinde ne denli yara aldığı, bunu giderme noktasında yapılabilecekler de başlıbaşına bir çalışma konusu olarak karşımızda durmaktadır.

Özakpınar’a göre (2009: 22) “*Bir toplumun üyeleri, davranışlarına yansıyan kültür ve medeniyeti, yeni yetişmekte olan nesillere etkileşim yoluyla geçirir. Bu görgü ve terbiyedir.*” Dil ahlakına bu veçheden bakıldığında kadim geleneğimizden gelen donanımla teknolojinin dil ve ahlak olgularımızda vereceği zararı en aza indirme çabası içerisinde olmamız gerektiği aşikardır. Öyleyse bilgi üretme ve

düşünme biçimlerimizi egemenliği altına alan batılı biliş tarzlarını ve paradigmalarını reddederek, eğitim ve okulu kendi özgün kavramlarımızla düşünmek; evrensel ahlâk ilkeleri üzerine yeniden inşa etmek, hatta insanlık için yeni eğitim modelleri sunmak mecburiyetindeyiz (Turan, 2014: 247). Geçmişimiz, tarihimiz, manen inşa ettiğimiz medeniyet bunu büyük bir sorumluluk olarak biz eğitimcilerin omuzlarına yüklemektedir.

5. Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin görüşleri yanı sıra öğretmen görüşleri ve Youtube videolarının içerik analizi sonucunda ortaokul öğrencilerinin dil ahlakına yönelik bazı öneriler sıralanabilir:

- Model alma davranışı, öğrencilerde karakter oluşumu ve gelişimi üzerinde de etkilidir (Karakuş ve Çoksever, 2019: 47). Bu nedenle öğrenciler, doğru ve düzgün Türkçe kullanan Youtuberlara yönlendirilebilir.
- Öğrenciler, Youtube ve benzeri sosyal medya araçlarını doğru kullanmaya özendirilebilir.
- 21. yüzyıl öğrencilerine hitap eden içeriklerde videolar hazırlanabilir ve bu videolarda Türkçenin en güzel şekilde kullanımına dikkat edilmelidir.
- Türkçenin doğru ve güzel kullanımına yönelik yarışmalar düzenlenebilir, bu yarışmaların öğrencileri özendirici nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.
- Öğrencilerin kullandıkları argo kelimelerin anlamlarını bilmeleri sağlanarak, ahlak ve edep sınırlarında bu kelimelerin kullanımının doğru olmadığına yönelik bilgilendirmeler yapılabilir.
- Türkçe dersi aynı zamanda millî şuur ve dil bilinci oluşturma temelinin oluşturan bir derstir (Karacaoğlu, 2019: 1681). Değerler eğitimi içerikleri hazırlanırken dil ahlakı ekseninde çalışmalar yapılabilir. Öğretim programlarında örtük içerik olarak hazırlanacak bu materyallerin sadece Türkçe dersinde değil sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde de multidisipliner yaklaşımla ele alınması sağlanabilir. Bu konuda Türkçe zümre öğretmenlerinin diğer branş öğretmenleri ile işbirliği içerisinde olması gerekmektedir, okul idareleri tarafından gerekli kolaylıklar sağlanmalıdır.
- Turan'ın (2014: 247) ifade ettiği *erdemli ve ahlâklı iyi ödev insanı yetiştirme ülküsü*, “millî” eğitim politikalarımızın hedefleri sıralamasında en başta yer almalı ve MEB 2023 vizyonunda bu şekilde kendine yer bulmalıdır. Aksi takdirde Batılı biliş tarzıyla bezenmiş ve her gün muhatap olunan sanal tazyik hem dilimizde hem ahlakımızda hem de “*dil ahlakında*” büyük bir yara açacaktır.
- Okullarda dil kulübü, münazara kulübü gibi kulüpler aracılığıyla dilin etkin ve güzel kullanımını özendirici çalışmalar yapılabileceği gibi dili ahlak normlarına uygun şekilde kullanan öğrencilerin ödüllendirileceği/teşvik edileceği çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- Arıcı, A. F. (2016). *Erken Çocukluk Dil Gelişiminde Ailenin Rolü*. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 66-78.
- Aydoğdu, H. (2009). “Ahlâk Filozofu” ve “Hareket Adamı” Olarak Nurettin Topçu. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 16(40), 439-462.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Büyüksener, E. (2009). *Türkiye’de sosyal ağların yeri ve sosyal medyaya bakış*. XIV. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri, İstanbul, 39-44.
- Cangin, S. Ş. (2014). *İlköğretim Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Dersine Bakış Açıları (Ankara-Keçiören Örneği)*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Ceran, M. (2019). *Kültür Endüstrisi Bağlamında Medyanın Kültür Üretim Sürecine Etkisi: Bir Boş Zaman Etkinliği Olarak Youtube*, Giresun Üniversitesi Tirebolu İletişim Fakültesi, Bitirme Projesi, Giresun.
- Cihan, M. (2016). *Nurettin Topçu ve Ahlak Eğitimi*. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, (56), 1387-1398.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal.
- Creswell, J. W., ve Clark, P. (2007). *Designingn an conducting mixed method research*. USA: Sage Publications.
- Gündoğan, A. O. (2014). *Ahlak Filozofu Olarak Nurettin Topçu*. *Türk Dünya Bilgiler Zirvesi: Gönül Sultanlar Buluşması*, 225-230.
- Güngör, E. (2000). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken.
- Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken.
- Hocaoğlu, D. (2007). *Dil Üzerine Notlar: İnsan’ın ve Dil’in Sıfır Noktası; İnsan, Dil ve Cemiyet ve Bir Tipoloji Olarak Aveyronlu Victor*. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, S, 13, 5-36.
- Karacaoğlu, M. Ö. (2019). *2023 Eğitim Vizyonu Ekseninde Türkçe Öğretiminde Millî ve Manevî Değerler*. UBEST Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu Bildirileri, 1680-1684, İzmir.
- Karakuş, N. (2016). *Maysa ve bulut isimli animasyon çizgi filmin kültürel öğeler açısından incelenmesi/The evalution of the cartoon named maysa and bulut in terms of cultural elements*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(34).
- Karakuş, N. ve Çoksever, P. (2019). *Değerler Eğitiminde Rol Model Olarak Kadın Kahramanlar*. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(20), 46-62.
- Kırık, A. M., Tanrıverdi Yılmaz B. (2018): Türkiye’de sosyal medya okuryazarlığı’nın gerekliliği üzerine bir araştırma. *Asos Journal*, 6/79 Ekim, 118-142.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik.
- Oğuzhan, Ö. (2015). “Giriş Niyetine: Sosyal Medya Karnavalında Yamyam Kullanıcılar”, (Ed. Özlem Oğuzhan), *İletişimde Sosyal Medya Sosyal Medyada Etkileşim*. İstanbul: Kalkedon, 11-13.
- Özarpınar, Y. (2009). *Bir medeniyet teorisi*. İstanbul: Ötüken.
- Özdemir, M. (2010). *Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11/1, 323-343.

- Öztürk, M. F. ve Talas, M. (2015). *Sosyal medya ve eğitim etkileşimi*. Zeitschrift für die Welt der Türken, 7(1), 101-120.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publication.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Türkçe Sözlük (2005). Ankara: TDK.
- Topçu, N. (2005). *Ahlâk*. İstanbul: Dergâh.
- Turan, S. (2014). *Ahlaki açıdan modern okulun açmazı: Eleştirel bir bakış*. Yeni Türkiye Dergisi, 10(58), 246-252.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması*. Ankara: Nobel Akademik.

Toplum içerisinde söyleme dönüşen dilde değer değişimleri

Ebubekir BOZAVLI¹

APA: Bozavlı, E. (2020). Toplum içerisinde söyleme dönüşen dilde değer değişimleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 192-205. DOI: 10.29000/rumelide.808373.

Öz

Medeniyetler arasında çeşitli düzeylerde gerçekleşen işbirlikleri toplumların kültürleri kadar dillerini de karşılıklı olarak etkilemektedir. Diller arasında etkileşimler kelime transferleri düzeyinde söz konusu olabilmektedir. Bu çalışma, Fransızcadan Türkçeye geçmiş ve günlük dilde yaygın olarak kullanılan Fransızca kelimelerin Fransızcadaki değerlerinin Türkçedeki kullanım değerleriyle karşılaştırılmasını ve Tekvin ve benzeri kutsal kitaplarda izine rastlanılan dilin tanrı tarafından vahyedilmişliği fikrine Fransızca-Türkçe karşılaştırmasıyla karşıt argümanlar oluşturmayı amaçlamaktadır. Yöntem olarak doküman incelemesiyle bir envanter çalışması yapılmış, bir dilden diğerine geçen kelimeler saptanarak örneklem oluşturulmuştur. Kelimelerin dillerdeki değerleri de içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma, olumsuz değerdeki bir Fransızca kelimenin tamamen olumlu ya da olumlu değerdeki bir kelimenin tamamen olumsuz değeriyle Türkçeye geçtiğini ve bu şekilde toplumda kullanılageldiğini ve hedef dildeki kelimelerin diğer değerlerinin kaynak dilde kaybolduğunu ortaya koymuştur. Manipülasyon, türbülans, spekülasyon vb. kelimeler sadece olumsuz, steril vb. Fransızca kelimeler ise yalnızca olumlu değerleriyle Türkçeye geçmiştir. Dil kullanımlarındaki üretkenlik insanın bir eseridir Tanrı'nın değil. Decartes'ın ve Chomsky'nin Kartezyen dil anlayışıyla Tanrı insanlara sadece dil yetisini bahsetmiştir. Şayet dilde statiklikten bahsedilecekse o da bu dil yetisi olabilir. İnsan düşüncesinde olduğu gibi dillerde de sürekli bir evrim söz konusudur. İn vivo anlayışla diller onları konuşanların eylemleriyle sürekli değişirler. Dilin vahyedilişliği yani Tekvindeki ve Kuran'daki Tanrı Adem'e kelimelerin isimlerini öğretti yaklaşımı dilin günlük hayattaki kifayetsizliğini ve diller arasındaki kelime transferlerindeki farklılıkları göz ardı etmek anlamına gelir.

Anahtar kelimeler: Dil, dil yetisi, vahyedilmişlik, kelime, anlamlandırma

Value changes in the language that turns into discourse in society

Abstract

Collaboration between civilizations at various levels affects the languages of the societies as well as their culture. Interactions between languages can be at the level of word transfers. The aim of this study is to compare the values of the French words, which have been translated from French to Turkish and are widely used in everyday language, with the usage values in Turkish, and to create contradictory arguments with the comparison of French-Turkish to the idea of the revelation of the language that is traced in Genesis and similar scriptures. As a method, an inventory study was conducted with document analysis and the sample was created by the words that came from one language to another. The values of words in languages were also analyzed by content analysis. The research revealed that a French word with a negative value was completely translated into Turkish

¹ Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Fransız Dili Eğitimi ABD (Erzurum, Türkiye), ebozavli@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4475-5777 [Makale kayıt tarihi: 24.05.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808373]

with a completely positive value or a positive value with a completely negative value and that it was used in the society in this way and other values of the words in the target language were lost in the source language. Words French as like “manipulation, turbulence, speculation etc.” have been used by only negative values in Turkish and French words “sterile, etc.” have been translated into Turkish only with positive values. Productivity in language use is a work of man, not of God. With the Cartesian language understanding of Descartes and Chomsky, God only bestowed to Adam language ability. If language is to be talked about, it may be that language capability. As in human thought, there is also a continuous evolution in languages. With an in vivo understanding, languages are constantly changing by the actions of those who speak them. The revelation of language, in other words, the approach of God’s creation of Adam and God’s teaching him the names of creatures in Genesis and Qur’an means language’s inadequacy in life and difference’s inadequacy in word transfers between languages.

Keywords: Language, language ability, revelation, word, interpretation

Giriş

Dilin kökeni ve oluşumu filozofların ve dilbilimcilerin zihinlerini yüzyıllar boyu hep meşgul etmiş, insanoğlu evrende var olduğu sürece de meşgul etmeye devam edecek gibi gözükmektedir. Düşünürler ve araştırmacılar bakış açılarına göre birbirinden farklı anlayışlar ve hipotezler ileri sürmüşlerdir. Bu hipotezler evrim teorisiyle, vahyedilmişlik hikayesiyle, kaynağında tabii nedenlerin bulunduğu düşüncesi diğer bir ifadeyle tabiat hali senaryosuyla, dilin insanoğlunun eseri olduğu anlayışıyla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Bu haliyle Demir’in ifadesiyle (2015) sosyal bir fenomen olarak dil, düşünce tarihinin ihtilafı alanlarından biri olmuştur. Bu ihtilaf, ilk insanın ve sonrasında da ilk insanların dili nasıl öğrendiklerinde yatıyor. Zira dil yetisiyle donatılmış birey, kendini toplum içerisinde kuşatılmış biçimde bularak ana dilini öğreniyor. Steven Roger Fischer, a history of language adlı yapıtında (1999), konuşma dilinin yüzbinlerce yıl boyunca insan beyni ve konuşma organlarının gelişmesiyle eş zamanlı olarak değiştiğini savunmaktadır. Fischer’e göre konuşma dili, 4,1 milyon yıl önce Australopithecuslarla hırıltı, çılgık, inilti vb. gibi sesler, jestler ve basit cümlelerle başlayarak günümüz modern insanların kullandıkları karmaşık cümleler ve düşünce yapılarını sergileyen dile doğru evrimleşmiştir. Dilin vahyedilmişliği teorisi, onun tanrı tarafından yaratılmış ve insana verilmiş olduğunu ileri sürer. Yaradılış sözle başlar. Tanrı şeylere ad verir. “Tanrı ışığa gündüz ve karanlığa gece dedi ve tanrı kubbeye gök” dedi (Eco, 1995). Jean-Jacques Rousseau için ise dilin kaynağı insanlığın tabiat halinden cemiyet haline geçişinde yatmaktadır (Altınörs, 2015). İnanışa göre eski çağlarda ilk insanlar birbirlerinden uzak şekilde uçsuz bucaksız kıtalarda yaşamaktadırlar. Ormanlarda avare avare dolaşan konuşmayı bilmeyen vahşi insanlar büyük depremler, volkan patlamaları gibi jeolojik sebeplerden dolayı kendi bulundukları alanlardan ayrılarak farklı kıtalardaki insanlarla içli dışlı bir hayat tarzı benimsemek zorunda kalmışlardır. Bu bir arada yaşama zorunluluğu da her ada topluluğu içerisinde ortak bir doğal dilin oluşmasına neden olmuştur. Dilin, insanın eseri olduğu düşüncesi Ernest Renan’da karşımıza çıkmaktadır. Renan (De l’origine du langage, 1848) dili bir anda oluşmuş ve her ırkın dehasından aynı anda fişkırmış gibi görmektedir. Dillerin, bütün insanların konuştuğu tek bir kökenden çıkmamış olduğunu, Hint-Avrupa, Sami, Fin, Okyanusya gibi dil aileleri şeklinde oluştuğunu düşünmektedir. Jean-Jacques Rousseau da (Peyraube, 2001) kilisenin savunduğu görüşten farklı olarak dilin tanrısal değil doğal bir olgu olduğu tezini ortaya koyar.

Renan, dilin kökeni adlı eserinde karşılaştırmalı filolojinin kurucularından biri olan Jacob Grimm’in dil ile ilgili düşüncelerini hareket noktası olarak alır. Grimm’in ileri sürdüğü “dil serbestçe ve enine

boyuna düşünülerek icat edilmiş olduğu fikrinin taraftarlığını yapar. İnsanın eseri olduğu tezini savunurken bireyin doğuştan sahip olduğu konuşma melekelerini yok saymaz. Dilin vahyedilmişliğinin reddi içerisinde makul gözüken insanın doğuştan bir dil melekeliğine sahip olduğu ve toplum içerisinde ihtiyaçlara binaen dilin kullanımlarının üretildiği tezidir. Bu noktada mevcut çalışma, dilin insanın eseri olduğu tezini açıklamayı, dilsel kullanımlarda özellikle kelimeler düzeyinde bu tezin izlerini bulmayı hedef olarak benimsemektedir. Bu tezi Türkçede kullanılan yabancı kelimelerden - özellikle Fransızcadan dilimize geçmiş kelimelerden - hareketle ispatlamayı hedeflemektedir. İspatın etkinliğini artırmak amacıyla sınırlı da olsa Türkçede kullanılan İngilizce kökenli kelimelere ve Türkiye kültürü içerisinde bir nesnenin farklı bölgelerde adlandırılmasındaki çeşitliliğine de yer vermeyi amaçlayacaktır. Özetle dilin kökeni bahsini bir kenara bırakarak dilin, özellikle art zamanlı evresindeki değişiminin insanın ürünü olduğunu örneklemeye çalışacaktır. Bunu gerçekleştiren eş zamanlı düzeydeki değişimleri de göz ardı etmeyecektir. Çalışma, yöntem olarak doküman incelemesi temeline dayanmaktadır. Doküman incelemesiyle gerçekleştirilen araştırmada, hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren materyallerin çözümlemeleri (Giroux & Tremblay 2002, Yıldırım& Şimşek, 2000) betimsel analizle yorumlanmıştır.

1. Sosyal bir olgu olarak dil

İnsan yalnız yaşayan bir varlık değildir, her zaman başka insanlara ihtiyaç duyar. Aristo'dan beri insanın sosyal bir hayvan olduğu ve dilin de sosyalleşmiş bu varlığın ürünü olduğu söylenir (Bally, 1952). Sosyalleşmenin mevcut olduğu noktada dil, etkileşimi yaratır. Etkileşim, özelde bireylerin aidiyet duydukları kendi kültürlerinin bireyleri genelde ise farklı yabancı kültürlerin bireyleri arasında gerçekleşebilir. Çeşitli düzeylerde gerçekleşen kültürler arası iletişim, diller arası etkileşimlerin temelini oluşmasına zemin hazırlayabilir. Diller arası etkileşim süreçleri biyo-fizyolojik ve toplumsal-kültürel gerçekliği oluşturan koşulların yarattığı ortamdaki türlü varlıklar arasındaki ilişki ve etkileşim süreçlerinin “insana özgü” bir çeşididir (Dinç, 2011). Tarihin her döneminde hemen hemen her dil farklı bir dili ya etkilemiş ya da o dilden etkilenmiştir. Sömürge anlayışıyla sistematik bir asimilasyon söz konusu olmadığı sürece bu etkileşim normal kabul edilebilir. İleri kelime hazinesine sahip bütün milletler etkileşimler çerçevesinde dillerini geliştirmeyi ve zenginleştirmeyi bir zafiyet olarak görmemişlerdir. Örneğin, İngilizlerin tarihte koloniyal ve hegemonyacı yaklaşımları yan ürün olarak sahip oldukları dillerinin gelişmesine de katkı sağlamıştır. Aynı şekilde Fransızlar da söz varlıklarının %86'sının Latince kaynaklı olmasından yakınmamaktadırlar. Aksine bu durumun dilleri açısından bir zenginlik kaynağı olduğunu düşünmektedirler (Marchello-Nizia, 2001). Türkçe'de şüphesiz bu etkileşimlerden nasibini almıştır. Nitekim Türkçe'ye Arapça'dan 6497, Rumca'dan 414, İspanyolca'dan 37, Japonca'dan 12, Fransızca'dan 5330, Almanca'dan 100, Ermenice'den 25, Farsça'dan 1365, Latince'den 75, İtalyanca'dan 597, Yunanca'dan 43, İngilizce'den 541, Rusça'dan 43 kelime girmiştir (Şencan, 2008).

Bir Hristiyan Avrupa ülkesinin dili olan Fransızca'dan dilimize giren kelimelerin sayısının fazla olması, Kanuni Sultan Süleyman döneminde 1536 yılında Fransa'ya verilen kapitülasyonlarla başlayıp Tanzimat'la ve Türkiye Cumhuriyetini kurduktan sonra Atatürk'ün batılılaşma politikasıyla devam eden iki ülke arasındaki tarihsel ilişkilerin bir sonucudur. Özellikle Tanzimat Fermanından sonra Osmanlı İmparatorluğu içerisinde toplumsal ve kültürel hayatta yaşanan köklü değişimler de bu kelime artışını tetiklemiştir. Toplumda Fransızca öğrenmeye karşı büyük bir ilgi başlamıştır (Çiçek, 2004). Fransızcanın Türkçe üzerindeki etkisi 1950'li yıllara kadar sürmüştür (Zengin, 2017).

2. Bulgular

Araştırma çerçevesinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

2.1. Türkçede olumsuzluk değeriyle ön plana çıkan Fransızca kelimeler

Türkçede “manipülasyon, türbülans, ekarte, pavyon, eskort, konsomatris, operasyon, sansasyon, polis, spekülasyon, ajite” kavramları genellikle olumsuzluk değeri taşımaktadır. Oysa Fransızcada bu kelimeler olumlu değerler de içermektedirler.

Manipülasyon (manipulation-fr)

Manipülasyon kelimesini, Türk Dil Kurumu ve Fransızca sözlük şu şekilde anlamlandırmaktadır:

TDK: yönlendirme, seçme, ekleme ve çıkarma yoluyla bilgileri değiştirme

Ex: Ekrem İmamoğlu, seçim sonuçlarının açıklanmasında Anadolu Ajansı kaynaklı manipülasyon yapıldığını ifade etti.

Fr-Tr sözlük (Saraç, 1992): 1- *Elle yapılan işlem, el işlemi* 2- El çabukluğu, elle yapılan oyunlar, hokkabazlık 3- *Kullanma, kullanış* 4- Oyun, dalavere, entrika, hile

Ex: Les produits chimiques sont très couramment utilisés dans de nombreux domaines. Si elles ne sont pas manipulées avec précaution, certaines substances peuvent présenter des risques de réaction incontrôlée ou des dangers graves pour la santé. (Kimyasal ürünler, sıklıkla birçok alanda kullanılmaktadır. Kontrollü el teması yapılmadığında bazı içerikleri sağlık için ciddi risk ve tehlikeler doğurabilir).

Manipuler (manipüle) kelimesinin ilk anlamı “elle yapmak, işlemek, kullanmak, çalıştırmak, yerinden oynatmak” değerleriyle olumlu anlam taşımaktadır.

Türbülans, ekarte kelimeleri ise şu şekilde anlamlandırılmaktadır:

Türbülans (turbulence-fr)

TDK: coğrafya- Burgaç

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- *Gürültücülük, cıvılcıvıllık, yaygaracılık* 2- *Kabına sığmazlık, taşkınlık, canlılık* 3- Burgaçlama, su ya da havanın burgaçlar oluşturarak dönmesi

Ekarte (écartier-fr)

TDK: Saf dışı etmek, konu dışında bırakmak

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- *Aralamak* 2- *Açmak, yarmak, ikiye ayırmak* 3- Birini -den uzaklaştırmak, -in dışında bırakmak

TDK, türbülans kelimesine tek bir anlam yüklemektedir. Fransızca’da ise söz konusu kelimenin farklı anlamları olduğu görülmektedir. Aynı saptamaları “ekarte” sözcüğü için de yapmak mümkündür.

Pavyon, eskort ve konsomatris kelimeleri Türkçe’de yaygın şekilde olumsuz değerleriyle ön plana çıkarken Fransızca’da birçok olumlu değer taşıdıkları görülmektedir.

Pavyon (pavillon-fr)

TDK: 1- Bir kuruluşun, bir kurumun bir bahçe içindeki yapılarından her biri 2- Bir fuarda ürünleri bağımsız sergileme yeri 3- Geceleri geç vakte kadar açık içkili eğlence yeri

Ex: Çıplak DJ’in adı bile Erzurum’u karıştırdı, üstelik bu şehir pavyonu olmayan nadir doğu kentlerinden birisi

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- *Küçük ev* 2- *Bayrak, bandıra* 3- (Nefesli çalgılarda) *Geniş ağız* 4- *Kulak kepçesi* 5- *Kiliselerde kutsal ekmek kabı örtüsü* 6- (eski) *Asker çadırı* 7- *Köşk* 8- (hastane vb.) *Koşuş*

Ex: Bien avant l’invention de la radio, les communications entre bateaux se faisaient en envoyant des pavillons dans la mâture. Chaque pavillon représente une lettre ou un chiffre et chacun a une signification. (Telsiz icad edilmeden önce, gemiler arasında iletişim bandıralar aracılığıyla yapılırdı. Her bandıra, bir harf ve bir rakam içerir ve her biri bir anlam taşır).

Ex : Le tout nouveau pavillon H de l’hôpital Edouard Herriot a ouvert ses portes le 4 septembre. Claire, 62 ans, a été la première patiente à être opérée dans le nouveau pavillon. (Edouard Herriot hastanesinin H koğuşu kapılarını 4 Eylül’de açtı. 62 yaşındaki Claire, yeni koğuşta ameliyatı yapılan ilk hasta oldu).

Eskort (escorte-fr)

TDK: Koruma aracı

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- *Muhafız takımı* 2- *Maiyet, bilelik*

Ex : 3 motards escortent un véhicule de la Police Nationale à Orléans (Üç motorize birlik Orléans’da bir ulusal polis aracına eşlik etti).

Ex : Eskort kadınların günlük kazançları şok etti.

Konsomatris (consommateur, trice- fr)

TDK: Gazino, bar vb. eğlence yerlerinde müşteri ile birlikte yiyip içerek çalıştığı yere kazanç sağlayan kadın

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- *Tüketici, yoğaltıcı, müstehlik* 2- *Bir kahve ya da lokantada bir şey içen kişi, müşteri* 3- Bar kadını

Fransızca “operasyon, sansasyon, polis, spekülasyon ve ajite” sözcükleri Türkçe’de yaygın olarak günlük dilde kullanılmaktadır. Sözcüklere Türkçe’de genellikle olumsuz anlamlar atfedilmiştir.

Operasyon (opération-fr)

TDK: 1- Dizi, eylem 2- Güvenlik güçlerince suçluların yakalanması için düzenlenen dizi eylem 3- Ameliyat

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- *Çalışma, işleme, yapılma* 2- *İş, işlem* 3- mat. *İşlem* 4- hek. İşlemce, ameliyat 5- ask. Eylemce, hareket 6- *(ticarette) iş, işlem*

Sansasyon (sensation-fr)

TDK: 1- Dalgalanma 2- Birçok kimseyi ilgilendiren, etkileyen heyecan verici olay

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- *Duyum, ihsas, duyma, duyulanma* 2- *İzlenim, duygu* 3- *Heyecan* 4- *Çarpınç, yürek oynatma*

“Polis” sözcüğü her iki dilde de kolluk kuvvetlerini nitelemektedir. Yalnız Fransızca’da Türkçe’de kullanılmayan “police” anlamı yer almaktadır. Bu sözcük toplumlarda olumsuz olarak algılanmasına rağmen bakış açılarına göre olumlu özellikler de içerir. Örneğin bazı ebeveynler, küçük çocuklarını polislerle korkutmaktadırlar. Polisin arama yapması, bireyleri sorgulaması ya da karakola gitmek bireysel olarak olumsuz değerlerken toplum ve kamu düzeninin sağlanması açısından sözcük olumlu nitelikler içerir.

Polis (police-fr)

TDK: 1- Şehirde kamu düzenini, huzur ve güvenliği sağlayan kuruluş, kolluk, zabıta 2- Bir kuruluşta yer alan görevli, kollukçu

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- Güvenlik örgütleri, güvenlik kuvvetleri, polis, zabıta 2- Güvenlik görevlisi, polis 3- *Sigorta sözleşmesi, police*

Spekülasyon (spéculation-fr)

TDK: 1- Vurgunculuk 2- Saptırma 3- Felsefe Kurgu

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- fels. *Kurgu, Tasavvur, kılıya geçmeyip yalnızca bilmek ve açıklamak amacını güden düşünce* 2- Hava oyunu, borsa oyunu, vurgu, vurgunculuk, ihtikar 3- mec. *Soyut ve anlaşılabilir düşünce; işi soyutlamalara dökme*

Ajite (agité- agiter- fr)

TDK: Körükleme, duygu sömürüsü yapmak

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): sıfat olarak 1- *Çırpıntılı, çalkantılı* 2- *sıkıntılı, huzursuz* 3- *sinirli, yerinde duramayan* 4- *ateşli, kızgın*

Fiil olarak agiter: 1- *Sallamak* 2- *Çalkalamak* 3- *Zihin karıştırmak, şaşırtmak* 4- Kışkırtmak, ayaklandırmak 5- *Açmak, kurcalamak, görüşmek, tartışmak* 6- *Coşturmak, heyecana getirmek*

2.2. Türkçede olumlu değeriyle ön plana çıkan Fransızca kelimeler

Steril, fabrikatör, manken, vizyon, kalifiye vb. gibi bazı kelimeler ise Türkçede baskın şekilde olumlu bir değer taşımaktadırlar. Oysa aynı kelimelerin Fransızca'da olumsuz değerleri de mevcuttur. Özellikle bu kelimelerden “steril ve fabrikatör” her iki dilde ilginç farklılıklar sergilemektedir. Steril Türkçede mikroptan arındırılmış, temiz anlamıyla söylem içerisinde yer alırken Fransızca tamamen “boş, gereksiz, verimsiz vb. gibi olumsuz anlamlarla yer almaktadır.

Steril (stérile- fr)

TDK: 1- (tıp) Arınık 2- (biyoloji) kısır

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- Kısır, dölsüz, verimsiz 2- mec. Yaratıcılıktan uzak, soluksuz 3- mec. Boş, gereksiz, sonu bir şeye varmayan

Türkçe'de sosyal statü bakımından bir üstünlük değeri taşıyan “fabrikatör” kelimesinin Fransızca değerlerinde söylem düzeyinde dilin art zamanlılık ve eş zamanlılık açısından farklılaşmasının izleri görülmektedir. Halen Türkçede eş zamanlılık değeriyle kullanılan “fabrikatör” Fransızca'da art zamanlılığa dönüşmüştür. Eş zamanlılık değeri Fransızca'da “fabricant” (fabrika sahibi, fabrikatör) kavramına bürünmüştür. Bu söylemsel kullanımlarıyla kavramların, aynı zaman diliminde bulunulmasına rağmen art zamanlılık ve eş zamanlılık boyutunda bir karmaşa yaşadığından söz edilebilir. Kelimenin Türkçe'de eş zamanlılık değeri “yapımcı, imalatçıyken” Fransızca'da eş zamanlılık değeri “uydurmacı, uydurukçudur. Neredeyse söylem, dili aynı zaman diliminde kuşaksal bir çatışmaya sürüklemektedir.

Fabrikatör (fabricateur- fr)

TDK: 1- Fabrikacı

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- (Eski) Fabrikatör, yapımcı, imalatçı 2- (Şimdi) Uydurmacı, uydurukçu

Fabricant,e: 1- Fabrika sahibi, fabrikatör 2- imalatçı, yapımcı

“Manken” sözcüğü Fransızcada “kukla, istenilen yöne çevrilebilen kişi, gevşek kimse, iradesiz adam, bostan korkuluğu”, ataşe sözcüğü ise “zincire vurulmuş, bağlı” değerleriyle olumsuzluk içermektedir.

Manken (mannequin- fr)

TDK: 1- Genellikle modaevlerinde giysileri alıcılara gösterme işiyle görevli kimse, model 2- Ressam ve heykeltıraşların gerektiğinde model olarak kullandıkları, türlü biçimleri alabilen eklemli, çoğunlukla tahtadan yapılmış insan veya hayvan örneği 3- Terzilerin, giysi denemek, sergilemek için kullandıkları insan vücudu biçimindeki tahta, mukavva vb. kalıp

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- Manken 2- Manken kadın ya da erkek 3- Kukla, istenilen yöne çevrilebilen kişi, gevşek kimse, iradesiz adam 4- Bostan korkuluğu 5- Küçük bahçıvan sepeti

Ataşe (attaché- fr)

TDK: 1- Bir elçiliğe bağlı uzman, elçilik uzmanı

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- Zincire vurulmuş, bağlı 2- ataşe, bir elçiliğe bağlı uzman ya da görevli

“Vizyon” kavramı anlamında içsel olarak futuristik bir yaklaşım barındırır. Bir kurumun, şirketin kısa ya da uzun vadeli gelecekte hangi konumda olacağının ön görülmesidir. Bu öngörü gerçekte bir hayali içerir. Fransızcadaki anlamıyla keşif etme, gizli görüntü hatta ham düşünce ve saçma düşünce değerleri vizyonun içerisinde belirir. Ancak bu ham ve saçma düşünce, ilke ve değerler varsa gerçek ve mantıklı bir öngörüye ya da Türkçede kullanıldığı anlamıyla ülküye dönüşebilir. Ülkünün nosyonel değeri incelendiğinde “ardından koşulan, uğruna çalışılan, ulaşılmak istenen yüce erek” felsefik olarak ise “gerçekte olmayıp yalnız düşüncede tasarım biçiminde var olan, yalnızca düşünce ile kavranabilen şey, ideal” (TDK) anlamına ulaşılır. Yani “istemek, ümit etmek” eylemlerine gönderimde bulunulur. Bu şekilde de söz konusu kavramların derin yapılarında olumsuzluk ortaya çıkar. “İstemek, ümit etmek” fiillerinin içsel yapılarında olumsuz bir değere gönderim söz konusudur. “İstemek” henüz elde edilmemiş bir durumu, bir olguyu, bir nesneyi gösterir (Bozavlı, 2015).

Vizyon (vision-fr) TDK: 1- Görünüm, 2- Ülkü, 3- Sağgörü, 4- Sinema, Tiyatroda Gösterim, 5- İleri Görüş

Fr-sözlük T. saraç: 1- Fizy. Görme, 2- (Sinemacılıkta) Seyretme, Gösterim 3- Saplantı 4- Boş Düşünce, ham hayal, saçma düşünce 5- (Tanrıbilimde) (Yalvaç ya da ermişler için gizli şeyleri) Görme, gönül gözüyle görme; keşif, bu yolla görülen gizli şey, gizli görüntü

“Vale, kalifiye, raportör, akademi, adres, speciyal, paket” sözcükleri Türkçede neredeyse tek bir olumlu anlamda kullanılırken Fransızca’da olumlu anlamlarıyla birlikte olumsuz anlamlar da taşımaktadırlar. Örneğin “vale” kelimesinin Fransızca’da “dalkavuk, uşak; “raportör” kelimesinin “muhibir, ispiyon”; “adres” kelimesinin “kurnazlık”; “paket” kelimesinin “şişman, özensiz kişi” gibi olumsuz anlamlarının varlığı ortaya çıkmaktadır.

Vale (Valet-fr):

TDK: 1- İskambil kağıtlarında bacak 2- Otellerde görevli acemi ve genç eleman

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- Uşak 2- (Tiyatroda) Uşak rolü 3- (Kimi işler için ücretle tutulmuş) İşçi, hizmetçi, tutma 4- (İskambil Kağıtlarında) Oğlan, bacak, valet 5- Tezgah Mengenesi 6- (Soyunurken giysilerin konduğu) Askı 7- mec. Köle ruhlu adam, uşak, köpek, dalkavuk

Kalifiye (Qualifié-fr)

TDK: 1- Nitelikli

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- Nitelikli, gereği gibi yetişmiş, yetkili 2- (Eski) Soylu ya da saygı kişi 3- huk. Cezayı ağırlaştırıcı koşulları olan 4- Son yarışmalara katılma başarısı gösteren, sona kalan

Raportör (rapporteur,euse -fr)

TDK: Bir komisyonun verdiği kararların gerekçesini kaleme alıp genel kurul karşısında savunmakla görevlendirilen üye

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- *Söz taşıyıcı, söz götürüp getiren, dedikoducu, ispiyon, muhbir* 2- Yazanakçı, raportör 3- İletki, minkale

Akademi (académie-fr):

TDK: 1- Yüksekokul 2- Çıplak modelden yapılmış insan resmi 3- Bilginler, yazarlar, sanatçı kurulu

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- Akademi 2- Bir ustanın kendi yöntemine göre müzik, resim, dans gibi dersleri öğrettiği yüksek okul, akademi 3- *Çıplak bir modele göre çalışan resim* 4- *Çıplak vücut görünüşü, çıplak vücut*

Adres (adresse-fr)

TDK: 1- Bir kimsenin oturduğu yer, bulunak 2- Kurum veya kuruluşun bulunduğu yer 3- Bir kimsenin sık olarak gittiği yer 4- Hedef gösterilen yer

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- Uzluk, ustalık 2- *Kurnazlık, keskin zekahlık* 3- Adres, bulunak 4- Ortaklaşa dilekçe, mahzar

Spesiyal (spécial-fr)

TDK: 1- Özel

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- Olağanüstü 2- Özelliği olan 3- Seçkin, herkeste olmayan 4- *Ayrıksın, tuhaf, acaip*

Paket (paquet-fr)

TDK: 1. *isim* İçinde bir veya birçok şey bulunan, kâğıda sarılarak veya kutuya konularak bağlanmış, elde taşınacak büyüklükte nesne 2- *sıfat* Kâğıda sarılarak veya bir kutuya konularak satışa hazır duruma getirilmiş, belli bir miktarda olan (yiyecek, ilaç vb.) 3- *sıfat* Dolu (toplu taşıma aracı)

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- Paket 2- Bohça 3- Posta, mektup, içine birçok mektup konulmuş zarf 4- *Sıkıntı verici şey, rahatsız edici şey* 5- mec. *Yağ tulumu, şişko, yiyip içip semirmiş kimse* 6- mec *Kılıksız adam, hurpani*

2.3. Türkçe ve Fransızca'da aynı değerde kullanılan kelimeler

Türkçe ve Fransızca'da aynı değerde kullanılan kelimelerden bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

Teleferik (téléférique, téléphérique-fr) : teleferik, telli tren; **telepati (télépathie-fr)**: uzduyum, öteduyum, telepati; **teknoloji (technologie-fr)**: Uygulayım bilim, teknoloji; **Teknik (technique-fr)**: Uygulayım, teknik, yol yordam, yöntem, usul; **Telefon (téléphone-fr)**: telefon, telefon aygıtı; **veteriner (vétérinaire-fr)**: veteriner; **vestiyer (vestiaire-fr)**: vestiyer: şapka, palto

gibi giyecek eşya bırakılan yer, askıyeri, vestiyer, vestiyere bırakılan eşya; **trajedi (tragédie-fr)**: trajedi, ağlatı, facia;

2.4. Fransızca'da birçok değeri olmasına rağmen Türkçe'de sınırlı değerde kullanılan kelimeler

Dilimizde “puan” yalnızca öğrenciye verilen not ve spor oyunlarında sayı; “priz” kelimesi elektrik akımı almak için fişin sokulduğu yuva; “prosedür” yol, yöntem; “tiraj” ise gazete, dergi, kitap gibi şeylerin basılış adeti anlamlarıyla ön plana çıkmaktadırlar. Oysa bu kelimelerin aşağıda belirtildiği gibi Fransızca'da çok daha geniş bir kullanım alanı mevcuttur.

Puan (point-fr): 1- Yer, nokta 2- An 3- Nokta 4- kim. Derece, nokta 5- Husus, nokta 6- Bölüm 7- (*Öğrenciye verilen*) not 8- (Sporda, oyunda) Sayı, puan 9- (Basımcılıkta) Punto 10- (Örgü işlerinde) İlmik 11- (Gemi ya da uçağın) Denizde ya da havada bulunduğu yer 12- (Kunduracı mezuresunda) Kerte 13- Durum 14- Konu 15- Ayar, en uygun durum ya da derece

Priz (prise-fr): 1- Alma, alınma, ele geçirme, ele geçirilme, zapt 2- (Güreş ve judo gibi oyunlarda) Tutma biçimi, tutuş, kavrama 3- Ele geçirilen şey, ganimet 4- Tutunulacak şey, tutunma noktası 5- Alma, kaydetme 6- İki parmak ucu ile tutulan miktar, tutam 7- Katılma, pıhtılama 8- Donma, don tutma, buz tutma 9- *Priz, girgilik* 10- Etki, etkileme

Prosedür (procédure-fr): 1- huk. Yargılama usulü 2- Yargılama evreleri 3- Dava 4- *Usul, yöntem*

Tiraj (tirage-fr): 1- Çekme, çekerek götürme 2- Çekme, çekiş 3- *Baskı sayısı, tiraj* 4- Baskı, basım, basma, basılma 5- (Piyango, tombala vb.) Çekiliş 6- (İpek için) Sağma, sağılma 7- (Maden) Haddeden çekme 8- (Taşıtlar için) Arkaya takıp çekme 9- mec. Çekişme, sürtüşme, güçlük 10- (Senet, çek vb.) Çekme, keşide

Yukarıdaki kelimelerden daha az değere sahip olan bazı Fransızca kelimeler ise aynı şekilde Türkçeye tek ya da sınırlı değerle geçmiştir. Bu tür kelimelerden biri olan “garson” Türkçede Türk Dil Kurumunun yaptığı tanımla günlük hayatta kullanılırken Fransızcadaki yaygın olarak kullanılan “genç, adam, çırak” gibi farklı değerlere sahiptir. Aynı şekilde “galeri” kelimesi Türkçede halk nezdinde yaygın olarak “otomobil alınıp satılan yer” anlamında kullanılmaktadır. Bu değer dışında Türkçede inşaat mühendisliği, coğrafya, sanat alanlarına özgü bir terim niteliği de taşımaktadır. “Taşıncaklık, arabanın üst bagaj yeri” anlamı ise Türkçede hiç kullanılmamaktadır.

Garson (garçon-fr)

TDK: 1- Lokanta, pastane, kahvehane vb. yerlerde müşterilere hizmet eden kimse

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- Oğlan 2- Genç, delikanlı 3- Bekar erkek, evlenmemiş erkek 4- Çırak, yamak 5- Adam 6- Garson

Galeri (galeri-fr)

TDK: 1- Bir yapının birçok bölümünü aynı katta birbirine bağlayan içten veya dıştan yapılmış geniş geçit 2- Sanat eserlerinin veya herhangi bir malın sergilendiği salon 3- Maden ocaklarında açılan yer altı yolu 4- Otomobil alınıp satılan yer

Fr-Tr Sözlük (Saraç, 1992): 1- Geçenek, geçit, dehliz, koridor, kapalı geçit 2- Örtülü balkon 3- Sergievi, galeri 4- Yer altı geçidi, galeri 5- (Tiyatroda) Balkon seyircisi, seyirciler 6- Taşınacaklık, arabanın üst bagaj yeri 7- ask. Sıçan yolu, lağım yolu 8- Kimi hayvanların yerin altında açtıkları yol

Bu örneklem seçkisi içerisindeki farklılıklar, diller arası etkileşimde anlam, değer, kültür ve bireysel düzlemde toplumsal düzleme geçen konuşanlar ve dinleyenler arasındaki sosyal ilişkiler ağıyla yorumlanabilir. İnsan anlam evreni içerisinde her şeyi anlamlandırma duygusuyla yaşar. Nesnelerin tek bir anlamının olduğu evrende anlamı sorgulamak imkansızlaşır. Anlam, dilin bir düzeyinin farklı bir düzey üzerindeki ya da bir dilin farklı bir dil içerisindeki etkileşimiyle değer kazanır (Greimas, 1970, 1986). Değer kazanımını anlamlı kılan ise sosyal ve kültürel ilişkilerdir. Anlamlandırmayı, dilsel ya da dilsel olmayan bir iletişim ortamında bir göstergenin konuşan ve dinleyen arasındaki sosyal ilişkileri belirler (Martinet, 1973). Culioli (1990, 1999, 2000) ise sosyal ilişkileri kültürel unsurları da dikkate alarak dilsel yapıların üretim ve yeniden üretimi bağlamında ele alır. Bir anlamda bu, metinlerarasılık ve dilde çok seslilik kavramlarına yapılan bir gönderimdir. Dilsel etkinlik, anlam aktarımından değil zihinsel tasarımlarla, göndermelerle gerçekleşen dil yapılarının yeniden üretiminden ibarettir. Dolayısıyla anlam olduğu gibi aktarılmaz yeniden üretilir. Böylece, Heidegger'in ifadesiyle (Grondin, 1996) anlam, daima bir duygu durumu içinde gerçekleşir. Bu çerçevede yukarıdaki örneklerde Fransızca kelimelerin Türkçeye geçişindeki anlamsal farklılıklar bu yeniden üretimin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Aşağıdaki örneklerle somutlaştırılarak bu saptama daha da sağlanabilir.

Assistant: yardımcı, asistan

Asistan+lık yapmak

“Asistan” Fransızca kelimenin sonuna Türkçe “lık” eki getirilerek sadece Türkçede kullanılan “asistanlık” kelimesi üretilmiştir.

Assorti: Uyan, yaraşan, uygun düşen

Asorti-k: Giysilerini birbirine uygun giyen, sosyetik

Check etmek, Download etmek

Aynı şekilde “asorti” Fransızca kelimeye “k” eki, “check, download” İngilizce kelimelere Türkçe “etmek” kelimesi eklenerek doğal dillerde yeniden üretimle farklı kullanımlara ulaşılmıştır. Bu durum, insanın doğuştan gelen dil yetisi yani “sınırlı sayıda kelimeyle sonsuz tümceler üretme” becerisi (Baylon and Fabre 1975), üretimin sadece insana ait olduğunu diğer bir ifadeyle insanın yaratıcılığını gözler önünde sermektedir. Bu yaratıcılık, insan var olduğu sürece gerek farklı bir kültürden kendi kültürüne yeni kelimeler aktarımıyla gerekse kendi ait olduğu kültür içerisinde yeni kelime üretimleriyle devam edecektir.

“Den, yarma, gendime”; “zaar, zahir, her halde öyle görünüyor ki”; “zumzuk, yumruk”; “anarya, geri, arka, arabada geri vites, anarya gitmek, geri geri gitmek”; “balcan, baldırcan, patlıcan”; “banadura, domates”; “çincık, cam, cam parçası”; “helke, kova” gibi Türkçenin diyakronik yapısı içerisinde bölgesel kültürel farklılıklarıyla yerini alan bu kelimelere “Kanki, aşkito, panpa, trollemek, birisine yürümek, manita yapmak, feno, kankito, kal geldi, bro (erkek arkadaş) sista (kız arkadaş -ergen jargonu-) güncelleme (zam), ittifak (koalisyon)” gibi senkronik yeni kelimelerin eklenmesiyle

Türkçenin kendi içerisinde de dilin vahyedilmişliğini reddeden bu olgu devam edecek gibi gözükmemektedir. Culioli'nin ifadesiyle dillerdeki mefhumlar (notion), sözcelem üretme ve anlama etkinliği içerisinde algıladığımız fiziko-kültürel özellikler bütünlüğüdür. Konuşanların zihinlerindeki tasarımlar, dinleyenlerin zihinlerinde yoğrularak yeni anlamsal değerler şekillenir. Bu değerler de toplumlarda kabul gördükleri sürece dil içerisindeki varlıklarını devam ettirirler.

3. Sonuç

Söyleme dönüşen dildeki değer değişimleri, yabancı dillerden dilimize girmiş özellikle Fransızca kelimelerde yoğunlaşmakta ve Türkçe'deki bir kavramın Türk toplumu içerisinde farklı kültürel bölgelerde farklı değerlerle ortaya çıkmasından hareketle somutlaşmaktadır. Bu değişimlerde iki faktörün etkili olduğu ileri sürülebilir. Birincisi hedef dile ait bir kelimenin tek değerinin kaynak dilde kullanılması dilin etki söz (perlocutoire) değerinden kaynaklanabilir. Fransızca "manipulation" kelimesinin Türkçe'de sadece "oyun, dalavere, hile" anlamıyla kullanılması bu değer, insan üzerindeki etkisini artırmak için olabilir. Bu değerdeki farklı kelimeler Türkçe'de aynı etkiyi yaratmadığından "manipulation" kelimesi yalnızca bu değeriyle Türkçe'ye geçmiş olabilir. Diğer etken, kelimeler içerisinde baskın bir değer söz konusu olabilir. Günlük dilde baskın değer yaygın kullanıma dönüştüğü kelimenin diğer değerlerinin ikinci planda kaldığı ya da farklı alt ve figüratif anlamlara evrildiği ileri sürülebilir. Nosyonel olarak "agité" kelimesinin Türkçe'de yaygın kullanılan "kışkırtma" anlamı kelimenin "çalkantı, kıpırdanma, karışıklık" gibi diğer anlamlarıyla örtüştüğü söylenebilir. "Kışkırtmak" ruhsal ya da fiziksel olarak bir organizmada bozukluklar yaratmaktır. Günlük hayatta kelimeleri çoğunlukla bilinen anlamlarıyla kullanmak gerekir. Bir kelimenin yaygın kullanımı dilin anlamlı olmasını sağlamaya yardımcı olur ve yaygın kullanımlar günlük konuşmada kelimelerin anlamlarını düzenler (Locke, 2009).

Doğal diller sürekli dinamik konumdadır. Şayet dili Tanrı vahyetmiş olsaydı statik olurdu. Tıpkı evrendeki statik kurallar gibi. Tabiat olayları statik olarak belli kurallara göre işler. Dünyanın, güneşin hareketlerinin değişimlerinden bahsetmek zordur. Dilin dinamik yapısından dolayı gerek bir doğal dilin kendi özgün günlük kullanımlarında ya da farklı bir dilden geçmiş kullanımlarında o topluluğun üyeleri yönlendiricidir. Örneğin Türkçe'de günümüzde "kanki, aşkito, panpa" gibi popüler kelimelerin üretilmesi ve yaygın kullanılması dilin senkronik boyutunun bir sonucudur. Fransızcada da aynı şey söz konusudur. Fransızcada teknolojinin etkisiyle "surfle, sms" gibi İngilizce kelimeler günümüz Fransızcasında kullanılmaktadır. Artık Fransızlar "elle sürfe, elle sms" ifadelerini rahatlıkla kullanabilmektedirler. Oysa gerek Türkçe'de gerekse Fransızcada bu kelimeler dillerin diyakronik boyutlarında yer almamaktadırlar. Dolayısıyla dil kullanımlarındaki üretkenlik insanın bir eseridir Tanrı'nın değil. Decartes'ın (1996) ve Chomsky'nin (2001) Kartezyen dil anlayışıyla Tanrı insanlara sadece dil yetisini bahsetmiştir. Şayet dilde statiklikten bahsedilecekse o da bu dil yetisi olabilir. İnsan düşüncesinde olduğu gibi dillerde de sürekli bir evrim söz konusudur. İn vivo anlayışla diller onları konuşanların eylemleriyle sürekli değişirler (Journet, 2001).

Diğer yandan dilin vahyedilişliği yani Tekvindeki ve Kuran'daki (Eco, 1993) Tanrı Adem'e kelimelerin isimlerini öğretti yaklaşımı² dilin günlük hayattaki kifayetsizliğini ve diller arasındaki kelime transferlerindeki farklılıkları göz ardı etmek anlamına gelir. Dilin vahyedilişliği homojenliğe götürür. Humboldt'un ifadesiyle (1999) vahyedilmişlik olsaydı mükemmelliyetçilik olurdu. Her şey kusursuz

² Her şeyden önce Tanrı konuşur, göğü ve yeri yaratarak "Işık olsun" der. Ancak bu tanrısal sözden sonra "ışık oldu" (Tekvin 1, 3-4). Yaradılış bir söz edimiyle gerçekleşir ve Tanrı yaratma süreci içinde şeylere ad vererek onlara ontolojik bir statü kazandırır: "Ve Tanrı ışığa gündüz ve karanlığa gece dedi (...) Ve Tanrı kubbeye gök dedi. (Eco, 1993).

olurdu. Oysa evrendeki karadelik ve benzer birçok olguda olduğu gibi dilde de belirsizlik söz konusudur. Belirsizlik anlamsal düzeyde kendini gösterir. Bu durum diller arası kelime transferlerinde çok daha belirgindir. Fransızca “steril” ve “consomatrice” kelimelerini Fransızca bilmeyen bir Türk “steril” kelimesinin olumsuz değerinin ve “consomatrice” kelimesinin tüketmek anlamındaki olumlu değerinin belirsizliği içerisinde yaşar. Transfer düzeyinde kelimelerin değerleri dillerin kültür potasında şekillenir. Böylece Türkçe’de “consomatrice” yalnızca “bar kadını”, “steril” de temiz anlamındaki temel değeriyle ulusların dilinde yerlerini alır. Bir olumsuz değerdeki Fransızca kelime tamamen olumlu ya da olumlu değerdeki bir kelime tamamen olumsuz değeriyle Türkçe’ye geçmiş ve bu şekilde kullanıla gelmiştir. Hedef dildeki kelimelerin diğer değerleri “manipulation” örneğinde olduğu gibi göz ardı edilmiştir.

Kaynakça

- Altınörs, A. (2015). *Dil felsefesi tartışmaları, Platon’dan Chomsky’ye*. İstanbul: Bilge, Kültür, Sanat.
- Bally, C. (1952). *Le langage et la vie*. Geneve: Librairie Droz.
- Baylon, C. & Fabre, P. (1975). *Initiation à la linguistique*. Paris: Editions Fernand Nathan.
- Bozavlı, E. (2015). *Tasarım imgesi olarak dil: psikodilbilimsel ve edimbilimsel bir uygulama*. Route Educational and Social Science Journal. Volume 2(1), ss: 300-311.
- Chomsky, N. (2001). *Le Langage et La Pensée*. Traduit par Louis-Jean Calvet, Paris: Payot.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l’énonciation. Opérations et représentations Tome 1*. Paris: Ophrys.
- Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l’énonciation. Formalisation et opérations de repérage Tome 2*. Paris: Editions Ophrys.
- Culioli, A. (2000). *Pour une linguistique de l’énonciation. Domaine notionnel. Tome 3*. Paris: Ophrys.
- Çiçek, A. (2004). *Türkçe’ye Giren Fransızca Kökenli Bazı Kelimeler Üzerine Bir İnceleme*. A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi. Sayı 24.
- Demir, G. Y. (2015). *Sosyal bir fenomen olarak dilin belirsizliği*. İstanbul: İthaki.
- Descartes, R. (1996). *Principes de la philosophie, oeuvres de Decartes Tome IX* publiées par Charles Adam et Paul Tannery. Paris.
- Dinç, A. (2011). *Diller arası etkileşim süreçlerini belirleyen kimi etkenler*. Modern Türklük Araştırmaları Dergisi. Cilt 8, Sayı: 3.
- Eco, U. (1993). *La ricerca della lingua perfette nella cultura Europea*. Roma: Laterza. (Çev: Atakay, K. (1995). Avrupa kültüründe kusursuz dil arayışı. İstanbul: Afa Yayıncılık.
- Fischer, S.R. (1999). *A history of language*. (Çev: Güvenç, M. 2013, Dilin tarihi, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür)
- Giroux, S. & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines, La Recherche en Action*. Québec: Editions du Renouveau Pédagogique.
- Greimas, A.J. (1970). *Du sens, Essais sémiotiques*. Paris: Editions du Seuil.
- Greimas, A.J. (1986). *Sémantique structurale*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Grondin, J. (1996). *Hermeneutik. gert ueding, historisches wörterbuch der rhetorik*, Cilt 3, Max Niemeyer Verlag, Tübingen. (Cogito, Hermeneutik, Sayı 89. Yapı kredi Yayınları).
- Humboldt, W. V. (1999). *On Language, on the diversity of human language construction and its influence on the mental development of the human species*. The United Kingdom: Cambridge University Press

- Journet, N. (2001). *Peut-on réformer les langues? Le Langage nature, histoire et usage* coordonné par Jean-François Dortier. Auxerre: Sciences Humaines Editions.
- Locke, J. (2009). First published 1690. *Of The abuse of Words*. (Çev: Erdurucan, B. (2017). Kelimelerin Suistimali. İstanbul: Ceylan.
- Marchello-Nizia, C. (2001). *Le Français d'hier et d'aujourd'hui*. France: Science Humaines Editions.
- Martinet, J. (1973). *La Sémiologie*. Paris: Editions Seghers.
- Peyraube, A. (2001). *L'origine des langues et du langage. Le Langage nature, histoire et usage* coordonné par Jean-François Dortier. Auxerre: Sciences Humaines Editions.
- Renan, E. (1848). *De l'origine du langage*. (Çev: Altınörs, A. (2015). Dilin Kökeni Üzerine. İstanbul: Bilge, Kültür, Sanat)
- Saraç. T. (1992). Büyük Fransızca-Türkçe Sözlük. İstanbul: Adam.
- Şencan, H. (2008). *İş Hayatında Türkçenin Kullanım Sorunları ve Müsiad'ın Çözüm Önerileri*. Müsiad Araştırma Raporları 54. İstanbul: İmak Baskı.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zengin, E. (2017). *Türkçe'nin Diğer Dillerle Etkileşimi ve Sonuçları*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt 10, Sayı 52. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1892>

Elektronik kaynaklar

<http://www.tdk.gov.tr/TR>

Budist Uygurlarda Yétiken Takımyıldızı inancı**Hasan İSİ¹**

APA: İsi, H. (2020). Budist Uygurlarda Yétiken Takımyıldızı inancı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 206-223. DOI: 10.29000/rumelide.808463.

Öz

Büyükayı Takımyıldızı, insanlık tarihi boyunca birçok medeniyetin mitolojik ve astrolojik inanç sistemleri içerisinde dinî ve din dışı değerlere sahip olmuştur. Bu takımyıldızı, Türk düşünce sistemi içerisinde hem yazılı metinler hem de sözlü kaynaklar vasıtasıyla görülmektedir. Bu çalışma, Büyükayı Takımyıldızı özelinde Budist Uygurlarda *Yétiken* adıyla görülen inanca dayalı uygulamaları ele almaktadır. Bu uygulamalar, Eski Uygur Türkçesine 14. yüzyılda Çince'den çevrilen ve Çin düşünce sistemi içerisindeki Taoist ve Tantrik fikirleri yansıtan *Yétiken Sūtra* adlı eserde görülmektedir. Bu yönüyle eldeki çalışma, *Yétiken Sūtra* içerisinde yer alan Taoist ve Budist fikirleri ortaya koyma amacından ileri gelmektedir. Ağırlıklı olarak 14. yüzyıla tarihlenen Uygur Budizmi eserleri içerisinde yer alan *Yétiken Sūtra*, bünyesinde hem Taoizm hem de Tibet Budizmi'ne dayalı unsurları barındırmaktadır. Bu unsurlar, eldeki yazı içerisinde ağırlıklı olarak Çin Budizmi içerisindeki Taoist fikirler olup Tantrik Budizm'in etkilerini de yansıtan uygulamaları da içermektedir. Bu uygulamalar, takımyıldızlara ilahlık yükleme, muskalar, ilahlara yakarış, yemek sunuları gibi Taoist uygulamalar ile Tibet ve Çin Budizmi içerisinde öneme sahip Buda ve Bodhisattva kişiliklerini oluşturmaktadır. Ayrıca, Eski Uygurca *Yétiken Sūtra* içerisinde hem Taoizm hem de Tibet Budizmi ile de ortaklaşan özellikler de söz konusudur. Bunlar arasında uzun yaşama sahip olma, hastalık ve sıkıntılardan kurtulma, işinde terfi etme gibi ortaklıklar yer almaktadır. Bu doğrultuda, *Yétiken Sūtra* Budist Uygurların Çin Budizmi kaynaklı dinî etkileri göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Anahtar kelimeler: Büyükayı Takımyıldızı, Yétiken, Beidou, Tantrik Budizm, Eski Uygurlar

The Yétiken Constellation belief in Buddhist Uyghurs**Abstract**

The Ursa Major Constellation has religious and non-religious values within the mythological and astrological belief systems of many civilizations throughout human history. This constellation is seen through both written texts and oral sources within the Turkish thought system. This study deals with belief-based practices as Ursa Major Constellation in the seen *Yétiken* in Buddhist Uyghurs. These practices can be seen in *Yétiken Sūtra*, which from Chinese into Old Uyghur Turkic translated in the 14th century and reflects Taoist and Tantric ideas within the Chinese thought system. In this respect, this article comes from the aim of revealing the appearance of Taoist and Tantric ideas in *Yétiken Sūtra*. *Yétiken Sūtra*, which is among the Uyghur Buddhism works that are mostly dated to the 14th century, includes elements based on both Taoism and Tibetan Buddhism. These elements are mainly Taoist ideas in Chinese Buddhism in the this article and also include practices that reflect the effects of Tantric Buddhism. These practices constitute Buddha and Bodhisattva personalities that are important in Tibetan and Chinese Buddhism, as well

¹ Dr.,Bağımsız Araştırmacı (Ankara, Türkiye), hasanisi21@yahoo.com.tr, ORCID ID: 0000-0001-7269-3596 [Makale kayıt tarihi: 23.07.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808463]

as Taoist practices such as see constellations as gods, amulets, clams and food offerings. There are also features common to both Taoism and Tibetan Buddhism within the Old Uyghur *Yétiken Sūtra*. These include partnerships such as having a long life, getting rid of diseases and troubles, and promoting at work. In this respect, *Yétiken Sūtra* is important in terms of showing Buddhist Uyghurs religious effects originating from Chinese Buddhism.

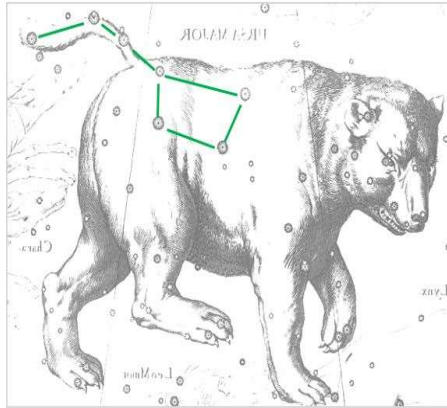
Keywords: Ursa Major Constellation, Yétiken, Beidou, Tantric Buddhism, Old Uyghurs

Giriş

Orta ve Doğu Asya düşünce sistemleri içerisinde göksel varlıklara olan inanç, Çin Budizmi temelli dinî yapılar içerisinde görülmektedir. Yaşanılan coğrafya üzerinde kültürel ve dinî etkileşim ürünü olarak karşımıza çıkan Büyükayı Takımyıldızı, başta Çin olmak üzere, Kore, Japon, Moğol ve Türk gibi kültürlerde çeşitli ritüel biçimleri ile görülmektedir.

Ursa Major veya Büyükayı Takımyıldızı, modern astronomların gökyüzünü böldüğü 88 takımyıldızı unsurundan biridir. Bu takımyıldızı en yaygın bilinen yıldız oluşumlarından biridir. Big Dipper, ayının gövdesini ve kuyruğunu oluşturur. Diğer yıldızlar ayının uzun burnunu ve bacaklarını meydana getirir. Yunan mitolojisinde Büyükayı Hera tarafından bir ayağa dönüştürülen Callisto'yu temsil eder. Callisto'nun oğlu Arcas Hera'yı öldürmeye çalışır ve Zeus olaya müdahale ederek onları gökyüzüne koyar. Mitolojik açıdan Greklere dayandırılan bu takımyıldızı, Latince *Greater Bear* olarak bilinen Büyükayı yıldızının orijinal ismidir. Romalılar bu yıldızı, *Arctos* ya da *Ursa* olarak adlandırmaktadır. Batlamyus, bu takımyıldızını gökyüzünde özellikle kuzey yönünde en parlak yıldız grubu olarak adlandırmıştır. Hintliler, Yedi Yıldız'dan oluşan Büyükayı Takımyıldızına *Yedi Bilge* anlamında *rishi* adını vermiştir (<https://osr.org/tr/takimyildizi/ursa-major/>; <https://www.britannica.com/place/Ursa-Major> Erişim Tarihi: 14.07.2020).

Mitolojik anlatılar içerisinde hakkında bilgi sahibi olduğumuz Büyükayı Takımyıldızı, ayrıca gece vakti hem kara hem denizde giden yolcular, kervanlar ve çobanlar için yol gösterici olması bakımından önemlidir (<https://thenewkorea.wordpress.com/2015/09/17/the-seven-stars-of-the-north-5/> Erişim Tarihi: 14.07.2020).



Resim 1: Büyükayı Takımyıldızı'na İlham Veren Ayı Sureti (<http://www.futura-sciences.us/dico/d/space-constellation-ursa-major-50005604/> Erişim Tarihi: 14.07.2020).



Resim 2: Uzakdoğu ve Orta Asya’da Kuzey Kepçe Yıldızı Adlandırmasına Dayanak Olan Kepçe Figürü
(<http://aven.amritalearning.com/index.php?sub=101&brch=299&sim=1515&cnt=3513> Erişim Tarihi: 14.07.2020).

Resim 1 ve Resim 2’de, bu Yedi Yıldız’ın birleşimi ile kepçe şeklinin ortaya çıktığı görülmektedir. Ayı sembolü ile gösterilen ve ayının kuyruk ve sırt bölümü içerisinde ortaya çıkan bu görünüm, özellikle, Doğu Asya’da *Kuzey Kepçe Yıldızı* (Northern Dipper) adlandırmasına dayanak oluşturmaktadır. Bu bilgi, Çin Budizmi içerisinde bu takımyıldızına olan inancı yansıtan *Běi dòu* 北斗 (Taishō 1307) metni ile de görülmektedir.

Budist Uyгур kültürüne kaynaklık etmesi bakımından Asya kültürleri içerisinde bu takımyıldızının başta Çin, Kore ve Japonya gibi ülkeler yanında Moğol ülkesinde de karşılık bulunduğu görülmektedir. Çin astrolojisinde *Beidou* olarak bilinen Büyükayı Takımyıldızı önemli bir yere sahiptir. Büyükayı Takımyıldızı’nın insan kaderini belirleyen yönü, bu takımyıldızına ibadet etmeyi popüler kılmıştır. Büyükayı Takımyıldızı’na tapma, Çin tarihinin erken dönemlerinde görülür ve bu inanç, Budizm’in Çin’e geldiği dönemde büyük bir yaygınlığa sahip olmuştur (Sørensen, 2011a: 230). Büyükayı kültü, Japonya’ya Shingon Budizmi yoluyla tanıtılmıştır. Japonya’da Büyükayı Takımyıldızı, Çin etkisi ile zamanla bir inanç hâline gelmiştir (Payne, 2016: 293). Japonya’da gökyüzü ile ilgili Budist büyüler, *Onmyōdō* denilen Japon ezoterik kozmolojisinin Taoist etkilerle karşılaşması sonucu gelişen düşünce sisteminden izler taşımaktadır. Taoist karakter gösteren Büyükayı’nın Yedi Yıldız’ı, Tang Hanedanlığı dönemi Çin’inde görülen “uzun yaşam” vaadiyle kendisini sūtralar ve bu sūtralar içerisinde yer alan diyagram ve muskalarla göstermektedir (Kotyk, 2018: 54). Büyükayı Takımyıldızı, Kore’de önemli ilahlardan biridir. Yedi Yıldız kültü, Kore’de Tibet Budizmi ile görülmektedir. Kökeni, Tang Hanedanlığı dönemine giden bu inanç, Kore Budizmi’nde 8. yüzyıldan itibaren etkisini göstermektedir. Kore Budizmi’nde Yedi Yıldız kültü ile ilgili ritüellere bakıldığında, Erken Kore döneminin üç krallığından biri olan Koguryō ülkesinde Büyükayı Takımyıldızı’na ait duvar resimleri bulunmuştur. 13. yüzyılın sonlarında Yedi Yıldız ilahları ile ilgili birçok ritüel, özellikle çocukların yaşam uzunluğunu kontrol etmede popüler duruma gelmiştir (Buswell ve Lopez, 2014: 102). Astrolojik uygulamalar, Moğollarda genellikle yeni doğacak bir çocuğun kötü doğumdan ve kötü gezegen etkilerine denk gelmemesi için kullanılmıştır (Atwood, 2004: 26). Moğollar arasında Büyükayı Takımyıldızı, “Yedi Yaşlı Adam” anlamında *dolugan ebügen* olarak adlandırılır. Bu terim, Moğollar için kaderi tayin eden denetçi ilahlar demektir. Moğol toplumu içerisinde bu ilahlara yapılan yakarış, Çin’de olduğu gibi yemek sunuları gibi uygulamalarla gerçekleşmektedir. “Yedi Yaşlı Adam” figürü,

Moğollarda avlanma, iyi bir ata sahip olma, iyi bir lider olma gibi amaçlar yanında Hormuzta Tanrı ile birlikte olma, Otuz Üç Tanrı Cenneti'nde olma, şeytan ve kötü ruhlardan kurtulma gibi hedefler içermektedir. Ayrıca, genel olarak Moğol toplumunda yerel dinî uygulamalar hem Büyükayı hem de Sanskritçe kökenli yıldızlara bereket, sağlık, uzun yaşam getirici gözüyle bakılmasından dolayı popüler bir durumdadır (Heissig, 1980: 81, 82).

Türk düşünce sistemi içerisinde ise Büyükayı Takımyıldızı, hem dinî hem de din dışı yöne sahiptir.

Yedi Yıldız'dan oluşan Büyükayı Takımyıldızı, gökyüzünde dairevi dolaştığı için bazı Türk kavimleri yıllık takvimlerini de Yedi Han'a göre tayin ederler. Bazı mitolojik inançlara, özellikle de bozkır Türklerinin inancına göre, Küçükayı Takımyıldızı bir arabayı çeken iki at, Büyükayı Takımyıldızı ise bu iki atı kovalayan yedi kurt olarak bilinir. Sembolik şekilde kurt ve atlara dönüştürülen Büyükayı ve Küçükayı Takımyıldızları, diğer Türk kavimlerinde hırsızlar ve at simgesine dönüştürülmüştür. *Yétiken* takımyıldızının hükümdarın arabası olup Kutup Yıldızı'na bağlı bir şekilde mevsimler boyunca gökyüzünde dairesel bir biçimde hareket ettiği ve yıllık takvimi de belirlediği varsayılmaktadır. Görünür hükümdar arabasının bir devrini tamamlaması, bir yıl olarak ayarlanmış ve zaman ölçüsünde kullanılmıştır (Bayat, 2017: 287, 288).

Bayat (2017) tarafından Türk düşünce sistemi açısından hakkında bilgi sahibi olduğumuz *Yétiken* yıldızı, bu bilgiler temelinde din dışı bir görünüme sahiptir. Bu takımyıldızının ağırlıklı olarak göçebe Türk toplumunda yıllık takvimi belirlediği de görülmektedir.

Büyükayı Takımyıldızı'nın gezişi ve aldığı duruşlar, bir takvim ve hava raporu olarak işe yaramıştır. Bu yıldızın kuyruğunun gösterdiği yöne doğru, mevsim değişirdi. Kuyruk doğuda ise bahar, güneyde ise yaz, batıda ise sonbahar ve kuzeyde ise kışın geleceğini haber verirdi. Burcun gerilmesi ve ışıklarının azalması don olayının; daha ışıklı ve parlak olması ise kar yağışı ile sıcaklık ortalamalarının artacağına işaret etti. Küçükayı Takımyıldızı, Kutup Yıldızı'na en yakın olan burçtur. Bütün burç, bu kuyruk üzerinden Kutup Yıldızı'nın etrafından döner. Türkler, bu sebeple Küçükayı burcuna önem verip Büyükayı Takımyıldızı'na da onun bekçisi olarak görmüştür. Orta Asya, Tanrı dağları ve Batı Türkistan bölgelerinde, Büyükayı Takımyıldızı'na iyi bir gözle bakılmış, Küçükayı Yıldızı'nın "Yedi Bekçisi" olarak adlandırılmıştır. Kuzey Asya ve Sibirya halkları, Büyükayı Takımyıldızı'na iyi bir gözle bakmıyordu. Bölge halklarına göre, bütün gezegenler bu burcu kovalamakta ve ondan intikam almak istemektedir. Bütün bu inanışlar, Büyükayı Takımyıldızı'nın yanında gezen, küçük yıldız (Alcor) hakkında söylenmiş efsanelerin etkisinde bu küçük yıldızın diğer gezegenlerden çalıştığını anlatır. Bundan dolayı, Yedi Yıldız'ı birer hırsız ve haydut olarak görmüştür (Gültepe, 2017: 450-453).

Gültepe'nin dile getirdiği görüşler (2017), *Yétiken* Takımyıldızı'na dair yerel inançları da göstermesi bakımından önemlidir.

Türk düşünce sistemi içerisinde *Yétiken* adıyla görülen bu takımyıldızı, İslamî dönem metinlerinde *Yediger* şeklinde görünmektedir. Ayrıca, Arapça ve Farsça gibi dillerin etkisiyle, Türk kültürü içerisinde *Yétiken* yıldızının Arapça *Dübbüekber*, *Benatı-na's* ve Farsça *heft-evreng* ifadeleri ile karşılandığı anlaşılmaktadır. Türk-İslam kültürü içerisinde *Yétiken* yıldızı, en çok *Benatı-na's*~*Benatü'n-na's* kelimesi ile karşılanmaktadır. *Benatı-na's*~*Benatü'n-na's* olarak bilinen bu yıldızla ilgili açıklama "Felekte iki surettir, biri Benat-ı na's'ül-kübradır ki Kutb-ı şimali semtinde Dübb-i Ekber suretinde merkez yedi kutuptan ibarettir, Türkide Yediger ta'bir olunur." (TS, 2009: 4468) şeklindedir.

Modern Türk Dillerinde Yétiken Takımyıldızının Karşılıkları

Türkiye Türkçesi: *Büyükayı* (Türkçe Sözlük, 2005: 337), *Dübbüekber* (2005: 583) ve *Yedikardeş* (2005: 2158).

Türkmen Türkçesi: *Yedigen* (Tekin vd., 1995: 656).

Azeri Türkçesi: *Yéddigardaş* (Altaylı, 1994: 1237).

Gagauz Türkçesi: *Būk Ayı* (Li, 2014: 162).

Tatar Türkçesi: *Cidëgen yoldızlığı* (Çev. Öner, 2014: 72).

Başkurt Türkçesi: *Yētëgen* (Özşahin, 2017: 722).

Çuvaş Türkçesi: *Altăr* (Bayram, 2017: 34), *Almăr çălmă* (2017: 34) ve *Pısăk altăr şaltăr* (Skvortsov, 1982: 31).

Altay Türkçesi: *Ceti kaan* (Naskali ve Duranlı, 1999: 60).

Kazak Türkçesi: *Jetigen* (Koç vd., 2003:177).

Karaçay-Balkar Türkçesi: *Jetegeyle* (Bayat, 2017: 287).

Hakas Türkçesi: *Ceti-karakçı* ve *Ceti-karakşi* (Bayat, 2017: 287).

Yeni Uygur Türkçesi: *Yette tiken* (Henzuçe-Uygurçe Luget, 1974: 28), *Yette kozug* (Nadzip, 1968: 603).

Yakut Türkçesi: *Ulahan arañas sulus* (Pekarskij, 1958: 134).

Kırgız Türkçesi: *Cetigen* ve *Ceti arkar* (Judachin, 1965: 252).

Tuva Türkçesi: *Çetiganıñ çes suñur* (Potopov ve Menges, 1934: 62).

Çalışmanın bu bölümü içerisinde başvuru kaynaklar ve yapılan değerlendirmelerden hareketle, Yong-Söng Li, *Yétiken* yıldızının genellikle *Yedi+İsim* ya da *Ek* birleşmeleri ile oluştuğunu belirtmektedir (2014: 157-165). Bu takımyıldızı, *Yétiken* ismi dışında Modern Oğuz dillerinde *yedi kardeşler*, *yediler* gibi ifadelerle beraber, Türkmence ve Türkiye Türkçesinde *Büyükayı* ve Gagauz Türkçesinde *Būk Ayı* olarak görülmektedir (2014: 162). Zieme, modern Türk dillerinde *Yétiken* isminin genellikle “yıldız, Buda, kardeş, haydut, yaşlı, diken, direk ve çoban” gibi anlamlarda görüldüğünü belirtmektedir (1994: 149). Bazin, Eski Türkçe dönemi yıldız isimleri ile ilişkili çalışmada *Yétiken* ifadesinin genellikle *yeti* ve *yetti* gibi kelimelerden meydana gelmiş biçimlerle kullanıldığını belirtse de bu duruma aykırılık gösteren durumların Yeni Uygurcada *taraza ğultus* “Terazi yıldızı” ve Çuvaşçada *pisak altăr taltăr* “Kuzey Kepçe Yıldız” örnekleri olduğunu belirtmektedir (1963: 579).

1. Budist Uygurlarda Yétiken Takımyıldızı inancı

Türk dinî sistemi içerisinde *Yétiken* Takımyıldızı inancını, Budist Uygurlarda görmekteyiz. 14. yüzyıla tarihlenen *Yétiken Sūtra* adlı metin, doğrudan *Büyükayı* Takımyıldızı olarak bilinen *Yétiken* yıldız grubuna dair inanç ve inanç ritüellerini göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Çince Eski Uygur Türkçesine aktarılan bu eser, tehlike önleyici, hastalık ve doğal afetlerden koruyucu ve kötü doğumdan uzaklaştırıcı yönleri sahip bir eserdir (Wilkens, 2011: 369). Metne dair fragmanlar, ilk kez Arat (1936) tarafından TT VII’de işlenirse de Zieme, Arat’ın okuma hatalarını düzelterek yeni fragmanlardan hareketle, metni BT XXIII’te neşretmiştir (Elverskog, 1997: 93, Yakup, 2008: 12, 13; Zieme, 2005: 115).

Buda sözlerine dayanan Kanon koleksiyonu içerisinde yer almayan daha çok Çin Budizmi içerisindeki Taoist fikirlerin ürünü olan *uydurma sūtra* (apokrif) kategorisindeki bu eser, Eski Uygurca dışında Çince, Moğolca ve Tibetçe gibi versiyonlara sahiptir. Eski Uygurca metnin dayandığı Çince versiyon *Foshuo beidou qixing yanming jing* 佛說北斗七星延命經 adıyla Taishō Tripitaka içerisinde 1307’de 425-426b satırları arasında yer almaktadır. “Buda Tarafından Kuzey Kepçe Takımyıldızı’nın Yedi Üyesine Tapma Yoluyla Yaşamı Uzattığı Söylenen Sūtra” anlamına gelen bu metin (Payne, 2016: 293, 294), Moğolcada *tngri-yin tngri burkan nomlagsan dolugan ebügen neretü sudur nom bitig* adını taşımaktadır. Ayrıca, Moğolca eser yaygın adıyla *dolugan ebügen neretü odun* olarak “Yedi Yaşlı

Adam” bilinmektedir (Franke, 1990: 79, 80). Metnin Tibetçe versiyonu ise *sme bdun zhes bya bas kar ma'i mdo* adıyla görülmektedir (Silk, 2019:227, 240).

Budist Uygur dinî yaşamı içerisinde uzun yaşam, hastalık ve acılardan kurtulma, şan ve şöhrat sahibi olma gibi sloganları bünyesinde barındıran *Yétiken Sutra* adlı eser, sahip olduğu dinî gelenek açısından Taoizm ve Tibet Budizmi'ne dayalı Çin Budizmi'nin özelliklerini taşımaktadır (Yakup, 2008: 12, 13; Zieme, 2005: 115).

1.1. Budist Uygurlarda Yétiken Takımyıldızı inancı geleneği: Çin Ezoterik Budizmi

Sørensen'e göre, Tibet Budizmi, Mahāyāna geleneğine giden, içerisinde büyü ve ritüeller barındıran düşünce sistemidir. Mahāyāna mezhebinin bu kolu, *dhāraṇī*, *mudrā* ve *maṇḍala* gibi büyü tekniklerine dayanmaktadır. Tibet Budizmi, Çin başkenti olan Xian'a Tang Hanedanlığı döneminde, *Subhakarasiṃha*, *Vajrabodhi* ve *Amaghavajra* tarafından getirilmiştir. Bu dönemde Konfüçyüsçü ve Taoist öğretilere de ustalık yapan bu isimler, Çin'de *hanmi* adı verilen Tantracı sistemi kurmuşlardır (2011b: 157, 158).

Capitania, Tang Hanedanlığı döneminde Tibet Budizmi'ne dair pek çok uygulamanın Taoist ritüeller ile işlendiğini belirtmektedir. Kötülüğe karşı koruyuculuk, yağmur yağdırma, cinlerden ve hastalıktan korunma ve kurtulma gibi birçok Taoist uygulama, Çin Budizmi içerisinde işlenmiştir (2011: 530, 531). Copp'a göre, Tang Hanedanlığı döneminde özellikle resimlerle süslenen metinler, Tantrik Budizm'in Çin'deki popülerliğini ortaya koymaktadır. Budist heykelcilikten büyü sözlerine kadar etkisini her alanda gösteren Tibet Budizmi, yeni ritüel teknikleri ile beraber *abhiseka* ve *dhāraṇī* uygulamaları ile Çin'de yoğun bir şekilde hissedilmiştir (2011: 431).

Çin Ezoterik Budizmi içerisinde Büyükayı Takımyıldızı, *Beidou* adlandırmasına sahiptir. Yengel'e göre, takımyıldızlara Çin astrolojisinde insanların davranışlarını belirleyen mitolojik yakıştırmalar verilmesi de Çin astrolojisinde özellikle Taoist etkilerden dolayı, mitolojik ve tanrısal anlamlar yüklenmektedir (2018: 49). Yengel tarafından dile getirilen görüşü sağlamlaştıracak düşünce Mollier (2008) tarafından dile getirilmiştir. Mollier'e göre, *Beidou*, yerel Taoist fikirlerden Budizm'e adapte edilmiştir. Yedi Yıldız, Yedi Tathāgata Buda ile eşleştirilmiştir. Bu Yedi Tathāgata Hekim Buda olan *Bhaiṣajyaguru*'nun tanrısal niteliklerini içermektedir (2008: 141). Yengel (2018) devamında Çin düşünce sistemi içerisinde takımyıldızların sahip olduğu öneme de değinerek Çin inanç sisteminde bu takımyıldızına dayanak olan görüşlere yer vermiştir. Çin inancına göre, bireyin yaşadığı hastalıklar geçmişteki kötü karmalardan kaynaklanmaktadır. Olumsuz karma, bu düşünce sisteminde gezegenler tarafından zarara uğramış bir doğuma işaretler ve bu işaret kişiye yaşamı boyunca hastalık ve felaket getirmektedir. Bu yönüyle, kişinin zarara uğramama adına sığındığı tek yer, gök ve gökteki yıldız ya da gezegenler olmuştur (2018: 49). Bu doğrultuda Pregadio, *Beidou*'nun göğü ve yeri yöneten evrenin karmaşık birliğini sembolize eden bir terim olduğunu belirtmektedir. *Beidou*, Taoist düşünce içerisinde hem *Ying* hem de *Yang* kavramı ile ilişkili olarak Kuzey yönünü sembolize etmektedir. Bu takımyıldızı, ölüm ve yaşam, ödül ve cezalandırma gibi ikili doğaya sahiptir. Taoizm'de bu yıldız, meditasyon ya da ritüelleri yönlendirmesi, kötü ruhları kovma, birinin kaderinde yazılı olanı silme ve gök yolunu hem meditasyon hem de ritüeller ile açma fonksiyonuna (2008: 224) sahiptir.

1.2. Eski Uygurca Yétiken Sūtra'da Büyükayı Takımyıldızı'na dair uygulamalar

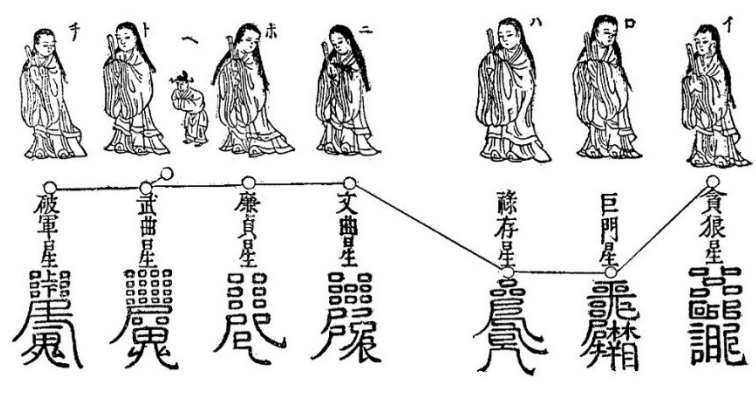
Çalışmanın bu bölümü, Eski Uygurca *Yétiken Sūtra* yoluyla Büyükayı Takımyıldızı'na dayalı inanç uygulamalarını içermektedir. BT XXIII içerisinde Zieme (2005) tarafından işlenen metinde tespit edilen dinî uygulamalar, Türk Budizmi özelinde görülen dinî etkilerin dayandığı geleneği göstermesi bakımından önemlidir.

1.2.1. Takımyıldızlara ilahlık yükleme

Eski Uygurca *Yétiken Sūtra* özelinde tespit ettiğimiz ve metnin Çince versiyonuna da dayanan Taoist özelliklerden biri de, Eski Çin dini içerisinde insan kaderini tayin edici ve denetleyici rolde olan Büyükayı Takımyıldızı'nı oluşturan Yedi Yıldız'a her biri ayrı ilahlık yükleme durumu gelmektedir.

Uygurca metinde, Yedi Yıldız'a dair adlandırmalar *Tamlang* <Çince T'an-lang 貪狼, *Kumunsi* <Çince Chü-men 巨門, *Luusun* <Çince Lu-ts'un 祿存, *Vunkiu* <Çince Wen-ch'ün 文曲, *Limçin* <Çince Lien chen 廉貞, *Vukuu* <Çince Wu-ch'ü 武曲 ve *Pukunsi* <Çince P'o-chün 破軍 şeklindedir (Eberhard, 1936: 99).

Robson'a göre, Çin'de her bir yıldızın sahip olduğu sembolik bir değer vardır. Örneğin, *Pukunsi* yıldızı boşa harcamayı kontrol etme, *Vukuu* yıldızı resmî ilişkileri kontrol etme, *Limçin* yıldızı, tartışmaları ve kavgaları kontrol etme, *Vunkiu* yıldızı kötü rüyaları kontrol etme, *Luusun* yıldızı, 1000 şeytani varlığı kontrol etme, *Kumunsi* yıldızı haksızlığa uğramayı engelleme ve *Tamlang* yıldızı ruhları kontrol etme işlevine sahiptir (2008: 161). Bu yönüyle, Çin ve Uygur kültürlerinde *Yétiken* Takımyıldızının yedi üyesinin her birinin birbirinden bağımsız ancak olumlu bir sonuca ulaştıracak yönü söz konusudur.



Resim 3: Taishō Tripitaka İçerisinde Yer Alan Yedi Yıldız İlahı (<https://21dzk.l.u-tokyo.ac.jp/SAT/satdb2015.php?lang=en> Erişim Tarihi: 14.07.2020).

Her bir ilah, **Resim 3**'te görüldüğü üzere, dişi cinsiyette uzun saçlı, elde asa gibi benzeri bir donanımla *Kuzey Kepçe Yıldızı*'nın gökyüzündeki sıralamasını göstermektedir. Bu sıralama Uygurca metin içerisinde de görülmektedir. Uygurca metne göre, ilk yıldız *[ta]mlaŋ* olup *p[u]kunsji* yıldızına kadar tüm yıldızlar ve bu yıldızların muskaları ve onlara sunulacak tahıllar yoluyla refaha ve mutluluğa erişileceği anlatılmaktadır.

BT XXIII G 009-018: *eŋilki [ta]mlaŋ atl(ı)g yultuz ol: vuusı bo erür: küskü yıllıg kişi bo yultuzka sanlıg tugar: livi aşı üyür tögisi té[ti]r: ada tuda boldukta [bo] nom [bi]tigke [t]apınıp udunup [vuusın] et'özinte tutmuş [k(e)rgek] ulug ögrünç sevinç bolur* “İlk yıldız Tamlang <Çince T'an-lang 貪狼 yıldızıdır. Muskası şudur: Sıçan yılında doğan biri bu yıldızın altında doğar. Onun yemek sunusu,

“kabuğu soyulmuş darı”dır. Tehlike durumunda bu öğretici kitabına ibadet edip muskasını bedende taşımak gereklidir. Böylece, refah ve huzur gerçekleşir.” (Zieme, 2005: 130, 131).

BT XXIII G 073-082: *yétinç p[ukuns]i atl(ı)g yultuz ol vuusı bo erür: yunt yıllıg kişi bo yultuzka [livi] aşı yaşıl burçak [tetir : ada tuda bolçukta] [bo nom bitigke tapınıp] [udunup vuusin et'özinte] [tutmuş k(e)rgek : adası erter] [ulug ögrünçlüg sevinçlig]* “Yedinci yıldız, Pukunsi < Çince P’o-chün 破軍adlı yıldızdır. Muskası budur. At yılında doğan kişi, bu yıldızın altında doğar. Onun yemek sunusu, “sarı fasulye”dir. Tehlike durumunda bu öğretici kitabına tapınıp muskasını bedende taşımak gereklidir. Böylece, refah ve huzur gerçekleşir.” (Zieme, 2005: 134, 135).

Uygurca versiyonda 1’den 7’ye kadar olan yıldız sıralaması içerisinde, kalıp ifadeler söz konusudur. Yedi Yıldız’a dair bilgiler, bu takımyıldızının gökyüzündeki sıralamasından hareketle oluşturulmuştur. Her bir yıldızın adı verilip devamında 12 hayvanlı takvimdeki yıl karşılığı ve bu yıldızlara ait yemek sunuları gösterilmiştir. Bu yıldızların Budist inanırlarca kullanılma durumu, tehlike ve hastalık durumudur. Bedende taşınarak tehlike ve kötülüklerden uzak kalınacağı fikri, Yedi Yıldız’la ilgili tanıtım bölümünün tümünde görülen bir özelliktir.

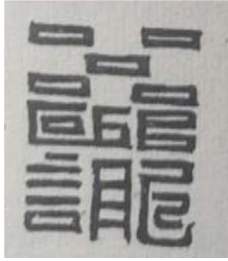
1.2.2. Muskalar

Franke’ye göre, Eski Uygurca *Yétiken Sūtra*’nın dayandığı Çince Kuzey *Kepçe Yıldızı* metni Taoist bir kaynaktan anonim bir şekilde Budist role çekilerek yaşanan dönem içerisinde popüler hâldeki Ezoterik büyü uygulamaları ile insanların dikkatini çekmiştir (1990: 106). Bu popüler inanç, Çin düşünce sistemi içerisinde Taoizm ile sembolleşen yerel inançların etkisini de göstermektedir.

Robson’a göre, Çin geleneğinde *Kuzey Kepçe Yıldızı Sūtrası* olarak bilinen bu metinde yer alan muskalar, insan vücudundaki makro ve mikro kozmığı yansıtan özel yıldızlara atıfta bulunmaktadır. Her yıldızın altında bir muska bulunmaktadır. Bu metinde yer alan muskalar, uygulayıcılarına tehlike ve felaketlerden korunma fırsatı vermektedir. Bu muskalarla kişi, şeytanların kendine musallat olmasından, işinde ilerleme, sağlık ve zenginliğe ulaşma, kolayca doğum yapma gibi faydalara erişmektedir (2008: 150, 151).

Sørensen’e göre, Çin Budistleri, muska ve tılsımlar içeren uygulamaları, Taoizm’den almıştır. Güzelce işlenmiş bu muskalar, koruyucu olduğu düşünülen göksel vücut ya da takımyıldızlarını gösteren astrolojik sembollerden oluşmuştur. Çin Budizmi içerisindeki Taoist muska geleneği, yıldız kümelerinin negatif etkilere karşı doğaüstü güçlerden ileri gelen koruyuculuk inancını yansıtır. Bu doğrultuda, muskalar yıldız şekilleri ile kozmik tehlikeleri yok ederek huzurlu bir dünya vaadiyle inanırlarına seslenmiştir (2011a: 232, 233).

Çin Taoizmi’nin etkisini taşıyan ve Ezoterik Budizm içerisinde de görülen bu muskalar, Uygurca versiyona ait fragmanlarda da yer almaktadır. Uygurca versiyon içerisinde yer alan bu muskaları, Uygurca versiyona dayalı olan Moğolca metinde de görmekteyiz.



Resim 4: Muska I
(Ligeti, 1967: 103)



Resim 5: Muska II
(Ligeti, 1967: 104)



Resim 6: Muska III
(Ligeti, 1967: 104)



Resim 7: Muska IV
(Ligeti, 1967: 104)



Resim 8: Muska V
(Ligeti, 1967: 105)



Resim 9: Muska VI
(Ligeti, 1967: 105)



Resim 10: Muska VII
(Ligeti, 1967: 105)

Bu muskaların her biri, Yedi Yıldız ile ilişkili koruyucu güç olarak görülen nesnelerdir. Tantrik Budizm ile etkisini gösteren büyü metinlerinin vazgeçilmez ögesi olan muskalar, Sørensen'in de belirttiği üzere (2011a: 232, 233), köken olarak Çin toplumu içerisinde beliren Taoist etkilere gitmektedir. Bu muskalar, Uygurca versiyon içerisinde Yedi Yıldız'a dair bilgilerin verildiği giriş bölümünde şu şekilde görülmektedir.

BT XXII G 026-031: *ada tuda boldukta bo nom bitigke tapınıp udunup vuusun et'özinte tutmuş k(e)rgek: adası erter : ulug ögrünçlüg sevinçlig bolur* "Tehlike ve sıkıntı durumunda bu öğreti kitabına ibadet edip bu yıldızın muskasını kendi vücudunda taşımak gereklidir. Böylece, mutlu ve sevinçli bir duruma ulaşılır." (Zieme, 2005: 132).

Yétiken metni içerisinde yer alan muskalar, Uygurca *vuu* < Çince *fú* 符 ifadesi ile adlandırılmaktadır. Robson'a göre, Taoist gelenekte, altın, giysi, kâğıt üzerine süslenerek yazılan muskalar, genellikle vücuda takılmakta, elbiseye asılmakta ve manastırlara gömülmektedir. Muskalar, arzu edilen şeyin gerçekleşmesini sağlayan tehlikeli ya da hastalık verici durumları, kötü ruhları engelleyici gücü olan nesnelerdir. Ezoterik Çince muskalar, esrarengiz yazılara sahiptir. Bazı muskalar, bu yönüyle boyut bakımından insan gözü ile görülebilecek tarzda olabileceği gibi gözle görülemeyecek şekilde de oluşturulmaktadır (2011: 225, 226). Bu yönüyle, Uygurca ve Moğolca versiyon içerisinde gördüğümüz muskaların sahip olduğu nitelik, ifade ettiği değer net değildir. Bu da bu muskaların esrarengiz olduğu fikrini doğrulamaktadır.

1.2.3. Yemek sunuları

Chiang'a göre, Taoizm'de ritüeller, genellikle Tao dini içerisinde efsanevi bir kişilik olan Chen Fuhui ve öğrencilerinin gerçekleştirdiği uygulamalara dayanmaktadır. Bu uygulamalar, yerel tanrılara tapma, bu yerel tanrıların doğum günlerini kutlama gibi faaliyetler içermektedir. Yerel tanrılara tapma ve onlara adaklar sunma faaliyetleri Taoizm'de *jiao* olarak adlandırılmaktadır (2016: 58). Bu terim, Çin

toplumu içerisinde barış ve güvenlik, salgınlardan korunma, kutsanma, ateşten korunma gibi amaçlar için kullanılmaktadır. Taoist bir rahip, aile üyelerinin adını taşıyan sunularla barış ve zenginlik getirecek tanrıları çağırarak bir yenilenme ritüelini başlatmaktadır. Tapınak ritüellerinde ise Taoistler, hem bireysel hem de toplumsal değer adına çeşitli ilahlar, muskalar, büyü sözler ve metinler kullanmaktadır (<https://www.bbc.co.uk/religion/religions/taoism/rites/rites.shtml> Erişim Tarihi: 14.07.2020).

Teiser'e göre, Çin'de Taoizm ve Budizm'in iç içe geçmesi, ritüellere de yansımıştır. Çin ritüellerinde, özel bir ilah ya da özel bir varlığa sunular verme, hastalıklardan kurtulma olarak yorumlanmıştır. Aynı zamanda, bu ilahların kişiye zorluk yaşatan şeytanlarla mücadelenin bu özel varlıklara yemek, tahıl, çiçek, tütsü gibi sunular vererek gerçekleşmesi inancı söz konusudur (1996: 21-22).

Wei ve çalışma arkadaşlarına göre, Çin Taoist geleneğinde tarım ürünleri de sunu olarak ilahlara adanmıştır. Yerel halk, atalardan kalma ritüeller ile çeşitli sebzeleri de sunu olarak kullanmıştır. Yerel halk, ritüeller esnasında tahıllara sıklıkla başvurup bunu bir ibadet durumuna getirmiştir (http://www.okinoshima-heritage.jp/files/ReportDetail_79_file.pdf Erişim Tarihi: 14.07.2020).

Uygurca versiyon içerisinde Çin günlük yaşamında sıklıkla tüketilen tahıllara dayalı ritüeller de görülmektedir. Bu ritüel, tahıl kategorisi içerisinde yer alan darı, fasulye, pirinç gibi besinlerle gerçekleşmektedir. Tantrik Budizm'e dair bir uygulama olmaktan çok Taoist bir ritüel olarak Çin yerli inancını yansıtan Yedi Yıldız ilahlara sunulan tahıl ürünleri şunlardır:

Yıldız Adı	Yemek Sunusu	Tahıl	Türkçe Çeviri
Tamlan	livi aşı	üyür tögisi	Kabuğu soyulmuş darı
Kumunsi	livi aşı	konak tögisi	Kabuklu darı
Luusun	livi aşı	tuturkan	Pirinç
Vunkiu	livi aşı	buğday	Buğday
Limçin	livi aşı	kentir uruğu	Kenevir tohumu
Vukuu	livi aşı	kara burçak	Siyah fasulye
Pukunsi	livi aşı	yaşıl burçak	Sarı fasulye

Tablo 1: BT XXIII'te Yer Alan Yemek Sunusu (Zieme, 2005: 130, 132, 134).

Uygurca versiyon içerisinde, giriş bölümünde her bir yıldızın sahip olduğu muska ve bu varlıklara dua etmede kullanılacak yemek sunusu içerisinde sıraladığımız bu tahılların Çin toplumuna özgü ritüellere dayandığı gerçeği, bu sunuların sahip olunan arzuların gerçekleşmesi noktasında bir vasıta görevi gördüğünü göstermektedir.

1.2.4. Takımyıldızlara yakarma

Eski Uygurca metnin sahip olduğu Taoist etkilerden biri de, gökte insan kaderini denetleyen, tayin eden yıldız ve gezegenlere olan inançtır. Çin toplumu içerisinde öneme sahip *Beidou* kültürü, Uygurlarda da etkisini göstermektedir. Uygurca versiyonda Yedi Yıldız'ın her birine *yükünür biz* “saygıyla ibadet ediyoruz” ifadesiyle yakarış söz konusudur. Her bir yıldız, bir Buda kişiliğinde adlandırma ve sembollere sahiptir. BT XXIII özelinde Yedi Yıldız Tanrı için kullanılan sembolik anlatımlara bakıldığında, *Tamlan* yıldızı için “Siz, Doğu dünyasında Manevi Güç Yoluyla bilinen “Kutlu Zaferi” elde etmiş Budasınız.” (Zieme, 2005: 135); *Kumunsi* yıldızı için “Siz, Harika Mücevher

Dünyasının Olduğu Doğu Ülkesinde “Aydınlanma Işığının Sesi” adlı Buda’nın somutlaşmış şeklisiniz.” (2005: 135), *Luusun* yıldızı için Siz, Doğu Ülkesinde “Mükemmel Altın Işık” Yoluyla Bilinen Buda’nın somutlaşmış şeklisiniz” (2005: 137), *Vunkiu* yıldızı için “Siz, “Pişmanlığın Olmadığı” Doğu Ülkesinde, “En Yüksek Erdemlerle” Bilinen Buda’nın somutlaşmış şeklisiniz.” (2005: 137), *Limçin* yıldızı için “Siz, Tamamen Doğu Ülkesine Yerleşmiş “Bilgelik, Ruh ve Akla Sahip” Buda’nın somutlaşmış şeklisiniz.” (2005: 137), *Vukuu* yıldızı için “Siz, “Dharma’ya Adanma”nın olduğu Doğu Ülkesinde, Dharma Okyanusu’nun Sevincine Sahip Buda’nın somutlaşmış şeklisiniz.” (2005: 137) ve *Pukunsi* yıldızı için “Siz, Vaidürya kalıntıları üzerinde taşıyan Doğu Ülkesinde, Vaidürya adlı Buda’nın somutlaşmış şeklisiniz.” (2005: 137) ifadelerinin olduğu görülmektedir. Bu ifadeler, birer sembolik değer olarak Taoist gelenek içerisinde yer alan *Beidou* kültürünü oluşturan yerel tanrıların Budistleştirildiğini göstermektedir.

Eski Uygurca *Yétiken Sutra* içerisinde tespit edilen Taoist etkiler dışında, Tibet Budizmi’ne dayalı dinî gelenek, metinde Buda ve Bodisattva kişilikleri ve *mantralar* ile görülmektedir.

1. 2. 5. Buda ve Bodisattva kişilikleri

Eski Uygurca *Yétiken Sutra* özelinde görülen Tantrik özelliklerden biri, Çin Ezoterik Budizmi içerisinde öneme sahip Buda ve Bodisattva varlıklarıdır. Bunlar arasında, *Avalokiteşvara* (Guanyin 觀音, Guanshiyin 觀世音), *Mañjuśrī* (Wenshushili 文殊師利), *Samantabhadra* (Puxian 普賢), *Amitābha* (Amituo 阿彌陀), ya da *Amitāyus* (Wuliangshou 無量壽), *Bhaisajyaguru* (Yaoshi 藥師), ya da *Bhaisajyarāja* (Yaowang 藥王) gelmektedir (McBride II, 2011: 215-219). Bu kutsal Buda ve Bodisattva kişilikleri, metinde de görüleceği üzere, Buda’nın vaaz verdiği, verilen vaazın samimi bir kalple uygulanışı ile yaşanacak etkileri ve elde edilecek faydaları göstermesi bakımından önemlidir.

1.2.5.1. Buda Amitābha ve Saf Ülke “Sukhāvātī”

“Sonsuz Işık” anlamına gelen *Amitābha*, Budizm’de kendi Buda ülkesine sahip göksel ya da mitik Buda olarak adlandırılır. *Amida Buda* olarak bilinen bu varlık, Çincece 弥陀 “Mī tuó”, Japoncada *Amida-butsu* ya da *Muryōkō-butsu* ve Korecede *Amit’a pul* olarak görülmektedir (Buswell ve Lopez, 2014: 34).

Keown’a göre, Beş Tathāgata’dan biri olarak görülen *Amitābha*, “Farkındalığın Ayrımına Varma”sı ile bilinmektedir. Sukhāvātī Sūtra’ya göre, *Amitābha* önceki yaşamında *Dharmakara* adlı bir rahipti. Kendisi bir Bodisattva olarak Buda yolunda ilerlerken saf ve süslü bir dünya inşa etmiştir. *Dharmakara*, Budalığa ulaşır ulaşmaz, *Amitābha* Buda olarak bu saf dünyada yani *Sukhāvātī*’de yaşamaya başlamıştır. Bu dünyada onun etrafı, sayısız Bodisattvalar ile çevirili olup yeniden doğum olayında doğumun gerçekleşeceği bir mekân ile çağrışıma sahip olmuştur (2003: 10).

Sanskritçe kökenli *Sukhāvātī* ifadesi ise Çincece 極樂 “Jīlè”, Japoncada *Gokuraku*, Tibetçede *bde ba can* (Buswell ve Lopez, 2014: 866) “Saf Ülke” olarak gösterilmektedir. Bu terim, Mahāyāna mezhebi içerisinde doğrudan *Amitābha* Buda’ya yönelik bir ifadedir. Bu terim, Çincece *jīngtu* ve Japoncada *jōdo* olarak da görülmektedir (Buswell, 2004: 698). “Kutsal Ülke” ve Batı Cenneti” olarak da adlandırılan bu yer, Mahāyāna sūtralarda *Amitābha* tarafından yönetilen *śraddhā* denilen inancı yansıtan ve yeniden doğuşun olduğu bir yer olarak gösterilir. Mutlulukla burada yaşayan kişi, kolaylıkla nirvāṇa’ya ulaşmaktadır (Keown, 2003: 282).

Eski Uygurca metin içerisinde geçen *tamutaki emgektin ozup kutrulup ertinju menjilig yertinçüte abita burhan uluşinta tugar* (Zieme, 2005: 140) “Cehennemdeki acılardan kurtulup mutluluğun had safhaya ulaştığı Amitābha ülkesinde yani Sukhāvātī’de doğar.” ifadesi, bu yönüyle Tantrik Budizm içerisinde temel bir figür olan Amitābha ve Sukhāvātī kültürünün etkisini göstermektedir.

1.2.5.2. Mañjuśrī

Tam ismi *Manjusrikumara-bhuta* olan Bodisattva *Mañjuśrī*, Mahāyāna Budizmi’nde göksel ya da mitik değere sahip bir Tanrıcadır. Kendisinden erken dönem Mahāyāna metinlerinden *Prajña-paramita Sūtra*’da bahsedilir. Kendisi, *prajña* olarak bilinen içsel bilgi ile gösterilmiştir. Sonradan *Mañjuśrī*, Tantrik Budizm’de *Manjusnmula-kalpa* ile ilişkili görülmüştür (Keown 2003: 172). Çin’de *Mañjuśrī* inancı, 4. yüzyılda ortaya çıkıp *Monju* şeklinde Japonya’ya geçmiştir. Çin’de *Mañjuśrī*, *Jamdpal* olarak bilinen Tibet Budizmi’nde önemli bir figür olmuştur (Irons, 2008: 330).

Uygurca versiyon içerisinde yer alan *ol üdün t(e)ñri t(e)ñrisi burhan mançuşiri bodis(a)t(a)vka inçe tep y(a)rılıkadı* (Zieme, 2005: 138) “O vakit, Tanrılar tanrısı Buda, Mañjuśrī’ye şöyle buyurdu.” ifadesi, metnin taşıdığı Budist değeri, Bodisattva *Mañjuśrī* katında söyleme döndüren bir ifade olarak görülmektedir.

1.2.6. Mantralar (Büyülü sözler)

Wallace’a göre, Tantrik Budizm’e dayalı metinlerde *mantra* ve *dhāraṇī* denilen duaların okunması, uzun yaşam, hastalıktan ve şeytanların kötü etkilerinden kurtulma, refaha ve huzura ulaşma, öldükten sonra mutlu bir şekilde doğma gibi amaçlardan ileri gelmektedir (2015: 883).

Apokrif yani *uydurma sūtra* kategorisindeki bu eserde yer alan büyü sözleri, Keyworth’a göre uydurulmuş büyü ifadeleridir. Keyworth’a göre, uydurulmuş bu metinler, *dhāraṇī*lerden arta kalan yazılardan ortaya çıkmış, anlaşılmasız sözler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu metinlerin çoğu, *om* ifadesi ile başlayıp *svāhā* ifadesi ile sona ermektedir. Uydurma sūtralarda bu ifadeler, metne geçerlik ve Budist özellik katmaktadır. Bu metinler, Brahmi ya da Sanskritçe telaffuza yakın bir şekilde uydurulmuş *dhāraṇī* ya büyü sözleri olarak koruyuculuğa sahiptir (2016: 10). Metnin Çince versiyonu başta olmak üzere, diğer versiyonlarında ve özellikle Uygurca versiyonda da uydurulmuş Sanskritçe söz ve *dhāraṇī*leri görmekteyiz. Uygurca versiyonda bu tür ifadeleri, *namo samanta budanan oom çin vuñni svaha* ve *namo samanta budanan oom nimarini agadana para maru tusu svaha* gibi örnekler de buluruz. Apokrif metinler içerisinde yer alan büyü sözlerinin metni Budist seviyeye çekmesi, Çin düşünce sisteminde uydurulmuş Sanskritçe sözler sayesinde gerçekleşmektedir. Bu durum, Çin Budizmi içerisindeki Taoist etkilerden kaynaklıdır. Pregadio’ya göre, Taoizm’de büyü, fiziksel ve mental teknikler ile süper üstü güçler edinme olarak bilinmektedir. Ruhlar ve ilahlar gibi doğüstü güçleri kontrol amaçlı bu kavram, kişinin varlığını sürdürmeyi gösterir (2008: 116). Bu doğrultuda, metindeki uydurma büyü sözlerine rağmen 14. yüzyıla tarihlenen Taoist ve Tantrik fikirlerin birleşimi olan *Yétiken Sūtra* içerisinde, Yedi Yıldız’a dair büyü sözleri okuma yoluyla çeşitli faydalar elde edilmektedir.

1.2.7. Faydalar

Hidas’a göre, Tibet Budizmi içerisinde çok sayıda büyü sözünün vaadi, kötü eylemlerden ve günahlardan arınma, aynı zamanda, olumlu bir konuşma ile doğurganlık vaat etme, eski yaşamların hatırlanması, refah, saygı, mutluluk, güzellik, korkusuzluk, uzun ömürlülük, tam bilinç, yeniden doğuş,

korunma, doğaüstü güçlerin kazanılması gibi faydalar üzerinedir (2015: 131). Bu yönüyle, Tibet Budizmi'nde belirginleşen bu amaçlar silsilesi, Çin Budizmi içerisinde de görülmektedir. Hem Taoizm hem de Ezoterik Çin Budizmi'nin popüler uygulamaları, yaşam süresini uzatmaya dayalı ritüellere sahiptir. Bu ritüel metinlerinden biri de, Çince'den Eski Uygurcaya çevrilen *Yétiken Sūtra*'dır. Metnin Taoist geleneğe ait olduğu eserin Çince başlığı içerisinde yer alan *yán mǐng* 延命 “ömrünü uzatma” ifadesi ile görülmektedir. Bu da ele alınan metnin ait olduğu geleneği gösteren anahtar kavramlardan biridir. Tantrik Budizm'in etkisindeki Çin Budizmi ile Taoizm, tarihsel süreç içerisinde Çin toplumunda aynı dönemde gelişme yaşamıştır. Her iki öğreti grubunda da uzun yaşama, şans ve talihe, refah ve mutluluğa, şeytanların gazabından kurtulma gibi amaçlar söz konusudur.

1.2.7.1. Acılardan kurtulma ve yeniden doğum

BT XXIII G 172-184: *birök kim kayu tözünler oğlu : tözünler kızı ertmişler : tamuta tugup adruk adruk açığ tarka emgek emgendeçiler için : bo nom bitigig eşidip kertgünç köñülin ayasar ağırlaslar tapınsar udunsar : ötrü ol üzütler tamutaki emgektin ozup kutrulup ertinü meyllig yertinçüte abita burhan uluşınta tugar* “Soylu erkek ya da kadınların bu dünyadan göçmüş, cehennemde doğup farklı farklı acılar çeken akrabaları, bu öğreti kitabını duyup bu kitaba samimi bir gönülle ibadet ettiklerinde, cehennemde acılar içerisindeki ruhları azaptan kurtulup sonsuz Mutluluk Ülkesi olan Sukhāvātī'de doğacaktır.” (Zieme, 2005: 138, 139).

Bu metin özelinde görülen faydalardan biri de, kişinin bu dünya ile ilişkisi kesilmiş ölü ruh konumundaki akrabalarının yaşadıkları acıların ortadan kalkmasıdır. Uygurca metin bu öğretiyi duyan kişinin saf bir imanla bu öğretiye ibadet ederek hem kendini hem de ölen akrabalarını kurtarıp *Sukhāvātī*'de doğacağını söylemektedir.

1.2.7.2. Şeytan ve hayaletlerin sebep olduğu korkudan kurtulma

BT XXIII G 185-195: *tözünler oğlu tözünler kızı azu yekke içgekke basındurmuş bolsar : ters tetrü şmnu örletmiş erser : yavız tül tüşeser : ermaz irü b(e)lgü közünser : ögi köñülü ürkser belinleser : birök bo nomug eşidip boşgınsar tutsar : [...]* “Soylu erkek ya da kadın her kim, şeytan ve hayaletler tarafından rahatsız edilse, korkutulsa, kötü düş görse, aklı ve gönlü korksa, bu öğreti kitabını duyup []” (Zieme, 2005: 140,141).

Uygurca versiyon içerisinde ilgili bölüm, hayaletlerin, zombi görünümlü varlıkların kişiye musallat olmasını anlatır. Bu bölüm, metnin devamı noktasında eksikliklere sahiptir. İlgili bölüm, T1307_21.0426a27'de yer alan *jǐ dé hún pò ān nǐng* 即得魂魄安寧 ve *yǒng wú kǒng bù* 永無恐怖 ifadeleriyle tamamlanmaktadır. Bu bölüm, bu öğreti kitabının duyulması durumunda kişinin aklına ve gönlüne hücum eden kötü ruhlu varlıkların ortadan kalkacağını ve tüm korkuların yok olacağını söylemektedir.

1.2.7.3. İyi bir şöhrete ve makama sahip olma

BT XXIII G 196-208: *[kim kayu tözünler oğlu tözün]ler kızı antag y(e)me ugurı yıkı bolup begke eşike inanç tayanç bolgah küseser : et özin emgenip yanturu yana işke yumuşka bardacı bolsar [inçip] [...] [beg-ke] eşike (?) [inanç tayanç] bolup atı [küsi asılı]r : üstelür [ulug ö]grünçlüg sevinçlig bolur* “Soylu erkek ya da kadından biri, bir hükümdar ya da kraliçeye danışman olmak istese, bedenini acılardan kurtarıp onun hizmetine girmek istese, bu öğreti kitabına ibadet edip dilediği şekilde prens ya da kraliçeye yakın olup ünü artar ve mutlu bir şekilde şöhretle yaşar.” (Zieme, 2005: 140,141).

Uygurca versiyon içerisinde yer alan eksiklikler, aynı şekilde T1307_.21.0426b02-03-04 yoluyla tamamlanmaktadır. Burada, prens ya da prenseslerin hizmetinde çalışarak mesleki olarak ilerleme, şan ve şöhrete ulaşma durumu söz konusudur.

1.2.7.4. Hastalıktan kurtulma

BT XXIII G 209-219: *kayu tözünler ogh tözünler kızı a[nçulayu] y(e)me ağır ig agrıg üze [e]girtip ol ig[-intın] agrıgıntın [öned]geli küseser: inçip [ar]ıg evde tütsük [köyürüp] bo nom [bitig]ke [tapınıp u]d[unup] [...] bo nomu[g] [okıp] barça önedgey* “Soylu erkek ya da adın, ağır bir hastalığa yakalanıp bu hastalık ağrılarından kurtulmak istese, temiz bir odada tütsü yakıp bu öğreti kitabını okuyup buna ibadet ederek tüm hastalık acılarından kurtulacaktır.” (Zieme, 2005: 140-142).

Uygurca versiyon içerisinde yer alan bu bölüm, hem Taoizm hem de Tantrik Budizm özelinde hedeflenen hastalıklardan kurtulma arzusuna uygunluk göstermektedir. Her iki öğreti içerisinde de temel hedef popüler bir şekilde hastalık acılarından kaynaklı sıkıntıdan kurtulma, bedeni ve ruhu bu acılardan uzak tutmadır.

1.2.7.5. Zenginliğe ulaşip evlatlarına miras bırakma

BT XXIII G 220-230: *[birök] kim kayu tözün[ler ogh] tözünler kızı [yo]l yongalı ırak bargalı satıg yulug kılğalı sakınsar : tilemiş ed t(a)var üze küsüşin [...]* “Soylu erkek ya da kadın uzak bir yola mal mülk kazanmak için giderse ...” (Zieme, 2005: 142).

Uygurca versiyon içerisinde ilgili bölüm, ticaret temelli elde edilecek zenginliğe işaret etmektedir. Uygurca bölüm, eksiklikler barındırmaktadır. Uygurca bölümün sahip olduğu eksiklikler, metnin Çince versiyonu ile tamamlanabilmektedir. İlgili bölüm, T1307_.21.0426b04’te *ruò yù cǐ jīng xīn jīng gòng yāng* 若遇此經信敬供養 ve *jǐ dé qiú cái chāng suǐ chū rù dà jǐ* 即得求財稱遂出入大 yoluyla tamamlanmaktadır. Bu ifadeler, “O zaman bu öğreti kitabına saf bir gönülle ibadet edip tüm arzularına ulaşip kendisi de evlatları da refah içerisinde yaşayacaktır.” anlamına gelmektedir. Hem Taoizm hem de Tantrik Budizm temelinde popüler yöne sahip bu sözler, hastalık acıları ve şeytanlar kaynaklı sıkıntılardan uzak kalma amaçlı dünyevi arzuları oluşturmaktadır.

1.2.7.6. Doğacak çocuğun kötü etkilerden uzak uzun bir yaşama sahip olma

BT XXIII G 243-253: *[birök kim kayu kunçuylar] ... özi uzun bolur* “Herhangi bir prens ya kadın, ...yaşamı uzun olacak.” (Zieme, 2005: 142).

Uygurca versiyon içerisinde ilgili bölüm, tamamen eksiktir. Metnin sadece baş cümlesi ve son cümlesinin görüldüğü bu bölüm, bir kadının kötü etkiye sahip bir gezegen ayı içerisinde çocuğunu doğurmaması için yapılması gereken uygulamaları gösterip bu doğrultuda doğacak çocuğun şans ve talihe sahip olup uzun bir yaşam süreceğini ifade etmektedir. Eksik kalan bu bölüm, Uygurca versiyonun dayandığı Çince metin ile tamamlanmaktadır. Çince versiyonda T1307_.21.0426b08 içerisinde yer alan *ruò yù cǐ jīng xīn jīng gòng yāng* 若遇此經信敬供養, *jǐ yī dé mǔ zǐ fān jiě è nān xiāo chú* 即一得母子分解厄難消除; T1307_.21.0426b09 *suǒ shēng ér nǚ* 所生兒女, *jiǔ dé duān zhèng cháng mǐng guǒ bào* 皆得端正長命果報 ifadeleri “O zaman saf bir gönülle bu öğreti kitabına ibadet edip kötü ruhlardan kurtulacaksın. Doğacak oğlun ya da kızın şanslı ve talihli olup uzun bir ömre sahip olacaktır.” anlamlarına gelmektedir. Bu yönüyle, Uygurca versiyonda eksik durumdaki bu bölümde,

hamile bir kadının kötü gezegen etkisinden uzak kalma amaçlı, *Yétiken Sūtra*'ya başvurup devamında kazanacağı fayda net bir şekilde görülmektedir.

1.2.7.7. Meşalelerin/Kandillerin yakılacağı vakit

Durrant'a göre, Budizm'de en iyi yemek ve içecekleri doğru zamanda fark edip bunları rahiplere sunma, sunu yapan kişinin yaşamını uzatan ve bu hayatı kaliteli duruma getiren işlevle sahiptir. Budizm'de meditasyona yardımcı roldeki sunular, kandil, tütsü, çiçekler ve büyülü sözlerdir. Bu uygulamalar, cömertlik erdemi ile çoğu zaman egoyu ortadan kaldıran yöne sahiptir. Buda'ya, kutsal bir varlığa ya da bir *guru*'ya sunular sunma, sahip olunan arzuya ulaşmaya niyetlenen aklın ve kalbin göstergesidir (2001: 8).

Kutsal varlıklara özellikle Buda niteliğine sahip kişilere tütsü ve kandiller sunma, Tantrik Budizm ile Taoizm'in uyuştugu noktalardan biridir. Uygurca versiyonun bu bölümünde, ilgili ritüellerin son aşaması olarak yapılacak bu uygulamanın gerçekleşeceği ay ve gün hakkında bilgi verilmektedir.

BT XXIII G 305-320: yétikenke yula tamdurgu künlerig ayu bérelim : [a]ram ay yéti yanıka : ék[int]i ay tört yanıka : üçünç ay éki yanıka : törtünç ay yéti otuzka : béşinç ay bés otuzka : altınç ay üç otuzka : yétinç ay y(é)g(i)rmike : sekizinç ay yéti [y(é)g(i)rmike:] tokuzunç ay y(e)me [tört y(é)g(i)rmike:] onunç ay bir y(é)g(i)rmike : bir y(é)g(i)rminç ay bés y(é)g(i)rmike : ç(a)hşap(a)t ay sekiz yanıka : yula tamturgu künler tükedi : sadu : sadu : “Yétiken için meşale ya da kandillerin yakılacağı günleri söyleyelim: Birinci ayın yedisinde, ikinci ayın dördünde, üçüncü ayın ikisinde, dördüncü ayın yirmi yedisinde, beşinci ayın yirmi beşinde, altıncı ayın yirmi üçünde, yedinci ayın yirmisinde, sekizinci ayın on yedisinde, dokuzuncu ayın yirmisinde, onuncu ayın on birinde, on birinci ayın on beşinde ve on ikinci ayın sekizinde kandilleri yakmak gereklidir. Meşale ya da kandil yakılacak günler bitti: Kutlu olsun! Âmin!” (Zieme, 2005: 146).

Uygurca versiyonda, doğrudan *Yétiken* Takımyıldızı onuruna yapılacak ritüellerin son aşaması bu uygulamadır. Bu uygulama temelinde, önceki bölümlerde çeşitli başlıklarla gösterdiğimiz faydalara erişmek için son ritüel olan kandil ya da meşalelerin belli bir günde yakılması gerekmektedir. Bu yönüyle, hem Taoizm hem de Tantrik Budizm özelinde çalışmanın bu bölümü içerisinde gösterilen inanç türleri, Çin düşünce sistemi içerisinde yan yana yürüyen ve yayılcı bir etki ile Orta Asya'ya ulaşan Taoist ve Tantrik fikirlerin karışımı ile oluşmuş bir inanç sistemini bizlere sunmaktadır.

Sonuç

Budist Uygurlar vasıtasıyla hakkında dinî yönden bilgi sahibi olduğumuz *Yétiken* Takımyıldızı inancı ile ilgili elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Büyükayı Takımyıldızı, bu yıldız grubunun bünyesinde barındırdığı Yedi Yıldız temelinde “yedi” sayısına dayanan birleşimlerle Türk düşünce sistemi içerisinde yazılı metinler yoluyla tanımlanmıştır. Tarihî metinler temelinde, *Yétiken* ve *Yédiger* gibi adlandırmalarla görülen bu takımyıldızı, Arapça ve Farsçanın etkisiyle İslamî görünümde, Arapça *Dübbüekber*, *Benatı-na'sh~Benatü'n-na'sh* ve Farsça *heft-evreng* ifadeleriyle Türk düşünce sistemi içerisinde yer almıştır.

2. Eski Türklerde *Yétiken* ismine karşılık gelen Büyükayı Takımyıldızı, Türk düşünce sistemi içerisinde din dışı bir görünümde daha çok göçebe Türklerin yaşamlarını vakit yönünden kolaylaştıran bir yıldız grubu olarak tanımlanmıştır. Budist Uygurların kültürel ve dinî ilişkilerle geliştirdikleri anlayışla Çin

düşünce sisteminden Türk dinî yaşamına uyarlanan *Yétiken* Takımyıldızı, Uygurlarda *Yétiken Sūtra* olarak bilinen dinî esere konu olmuştur.

3. *Yétiken Sūtra* temelli incelemeler, ilgili metin tanıklığında yer alan dinî öğelerin Taoist ve Tantrik etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Metinde yer alan dinî öğelerin Çin Ezoterik Budizmi temelinde Uygurlarda da aynı etkileri gösterdiği anlaşılmıştır. Bu etkiler, takımyıldızlara ilahlık yükleme, muskalar, Yıldız Tanrılara yakarış, Buda ve Bodisattva kişilikleri özelinde ilgili ritüelleri hızlandırma, büyü sözler kullanma gibi inanç uygulamalarını göstermektedir. Bu ritüeller yoluyla, çeşitli faydalara ulaşma, Taoizm ve Tantrik Budizm temelli Çin Budizmi bünyesinde yer alan karışımları göstermesi bakımından Taoizm ve Tantrik Budizm'in aynı amaçlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu benzerlikler, Taoizm ve Tantrik Budizm'in Çin toplumu içerisinde aynı dönemde gelişim bulmasından ileri gelmektedir. Bu yönüyle, eldeki çalışmada gösterilen dinî uygulamalar ve elde edilecek faydalar, Budist Uygurlar özelinde *Yétiken* kültürünün yaşanılan dönem açısından popüler olduğunu göstermektedir.

Kısaltmalar

BT XXIII	Berliner Turfantexte XXIII.
Çev.	Çeviren.
Ed.	Editör.
T	Taishō Tripitaka.
TS	Tarama Sözlüğü.
TT VII	Türkische Turfan Texte VII.
vd.	ve diğerleri.

Kaynaklar

- Altaylı, S. (1994). *Azerbaycan Türkçesi sözlüğü II*. İstanbul: MEB.
- Arat, R. R. ve Eberhard, W. (1936). *Türkische Turfan Texte VII*. Berlin: ABAW.
- Atwood, C. P. (2004). *Encyclopedia of Mongolia and the Mongol Empire*. New York: Facts On File.
- Bayat, F. (2017). *Türk Mitolojik sistemi 1 ontolojik ve epistemolojik bağlamda Türk Mitolojisi*. İstanbul: Ötüken.
- Bayram, B. (2017). *Çuvaş Türkçesi-Türkiye Türkçesi sözlük*. Konya: Tablet.
- Bazin, L. (1963). Über die sternkunde in alttürkischer Zeit. Wiesbaden: Akademie der Wissenschaften und der Literatur. 571-582.
- Buswell, R. E. (2004). *Encyclopedia of Buddhism*. New York: Thomsen Gale.
- Buswell, R. E. ve Lopez, D. S. (2014). *The Princeton dictionary of Buddhism*. Princeton: Princeton University Press.
- Capitanio, J. (2011). Esoteric Buddhist elements In Daoist ritual manuals of the Song, Yuan and Ming. Ed. C. D. Orzech. *Esoteric Buddhism and the Tantras in East Asia* içinde (ss. 529-536). Handbook of Oriental Studies, Section 4 (China), 24, Leiden: Brill.
- Chiang, P. (2016). *Models in Taoist liturgical texts: typology, transmission and Usage A case study of the Guangcheng yizhi and the Guangcheng tradition in modern Sichuan*. Doktora Tezi. Fransa.
- Copp, P. (2011). Esoteric Buddhism in Song Dynasty Sichuan. Ed. C. D. Orzech. *Esoteric Buddhism and the Tantras in East Asia* içinde (ss. 431-434) Handbook of Oriental Studies, Section 4 (China), 24, Leiden: Brill.

- Durrant, B. (2001). *Buddhist rituals & observances*. Amaravati Publications.
- Ehmetyanov, R. vd. (2014). *Türkçe-Tatarca sözlük*. Çev. Mustafa Öner. Ankara: TDK.
- Elverskog, J. (1997). *Uygur Buddhist literature*. Silk Road Studies I. Brepols.
- Franke, H.(1990). The Taoist elements in the Buddhist Great Bear Sūtra (Pei-tou ching). *Asia Major* III: 75-111.
- Gültepe, N. (2017). *Türk Mitolojisi yeni araştırmalar ışığında*. İstanbul: Kapı.
- Gürsoy Naskali, E. ve Duranlı, M. (1999). *Altayca-Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Heissig, W.(1980). *The Religions of Mongolia*. Çev. Geoffrey Samuel. Berkeley-Los Angeles-California: University of California Press.
- Hidas, G. (2015). Dhāraṇī Sūtras. Ed. J. Silk, O. von Hinüber ve V. Eltschinger. *Brill's Encyclopedia of Buddhism* içinde (ss. 129-137). Vol. I. Literature and Languages. Leiden: Brill.
- Irons, E. A. (2008). *Encyclopedia of Buddhism*. New York: Facts On File.
- Jing, A. (1991). The Yuan Buddhist mural of the paradise of Bhaiṣajyaguru. *The Metropolitan Museum of Art*, 26: 147-166.
- Judachin, K. K. (1965). *Kirgizsko-Russkiy slovar*. Moskova.
- Keown, D. (2003). *Dictionary of Buddhism*. Newyork: Oxford University Press.
- Keyworth, G. A. (2016). Apocryphal Chinese books in the Buddhist canon at Matsuo Shintō shrine. *Studies in Chinese Religions* 2(3):1-34.
- Koç, K., vd. (2013). *Kazak Türkçesi Türkiye Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Akçağ.
- Kotyk, J. (2018). Japanese Buddhist astrology and astral magic Mikkyō and Sukuyōdō. *Japanese Journal of Religious Studies*, 45: 37-86.
- Li, Y. S. (2014). Some star in modern Turkic languages-II. *Belleten* 62-2: 157-202.
- Ligeti, L. (1967). Doluyan ebügen neretü odun-u sudur. *Mongol Nyelvemléktár V Preklasszikus emlékek 3. Jüan-és Ming-kori emlékek klasszikus átírásban* içinde (ss. 103-114). Budapeşte.
- McBride II, R. D. (2011). Popular Esoteric Deities And the spread of their cults. Ed. C. D. Orzech. *Esoteric Buddhism and the Tantras in East Asia* içinde (ss. 129-137). Handbook of Oriental Studies, Section 4 (China), 24, Leiden: Brill.
- Mollier, C. (2008). *Buddhism and Taoism face to face scripture, ritual and iconographic exchange in Medieval China*. USA: Hawai'i Press.
- Nadžip, É. N. (1968). *Uygursko-Russkiy slovar*. Moskova.
- Özşahin, M. (2017). *Başkurt Türkçesi sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Payne, R. K. (2016). The Homa of the Northern Dipper. Ed. David Gray ve Ryan Richard Overbey. *Tantric traditions in transmission and translation* içinde (ss. 284-307). UK: Oxford University Press.
- Pekarskiy, E. K. (1958). *Slovar Yakutskogo yazıka I*. Moskova.
- Potopov, L. P. ve Menges, K. H. (1934). Materialen zur volkskunde Türkvölkern. *MSOS* 37: 165-168.
- Pregadio, F. (2008). *The encyclopedia of Taoism A-Z*. London-New York: Routledge.
- Robson, J. (2008). Signs of power: Talismanic writing in Chinese Buddhism. *History of Religions* 48 (2): 130-139.
- Robson, J.(2011). Talismans In Chinese Ezoteric Buddhism. Ed. C. D. Orzech. *Esoteric Buddhism and the Tantras in East Asia* içinde (ss. 225-229). Handbook of Oriental Studies, Section 4 (China), 24, Leiden: Brill.

- Silk, J. A. (2019). Chinese sūtras in Tibetan Translation a preliminary survey. *Annual Report of the International Research Institute for Advanced Buddhology (ARIRIAB)*. XXII: 227-246.
- Skvortsov, M. İ. (1982). *Çuvaşsko-Russkiy slovar*. Ekonimiki Pri Sovyete Ministrov Çu. ASSR.
- Sørensen, H. H. (2011a). Astrology and the worship of the planets In *Esoteric Buddhism of the Tang*. Ed. C. D. Orzech. *Esoteric Buddhism and the Tantras in East Asia* içinde (ss. 230-244). Handbook of Oriental Studies, Section 4 (China), 24, Leiden: Brill.
- Sørensen, H. H. (2011b). On Esoteric Buddhism In China: A working definition. Ed. C. D. Orzech. *Esoteric Buddhism and the Tantras in East Asia* içinde (ss. 155-175). Handbook of Oriental Studies, Section 4 (China), 24, Leiden: Brill.
- Teiser, S. H. (1996). The spirits of Chinese religion. Ed. Donald S. Lopez. *Religions of China in Practice* içinde (ss. 1-33). USA: Princeton University Press.
- Tekin, T., vd. (2018). *Türkmençe-Türkçe sözlük* (1995). Ankara: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi: 18.
- Türkçe sözlük* (2005). Ankara: TDK.
- Uygurçe-Henzuçe luğet* (1974). Ürümçi: Şincian Halk Neşriyatı.
- Wallace, V. A. (2015). Local literatures: Mongolia. Ed. Jonathan A. Silk. *Brill's Encyclopedia of Buddhism* içinde (ss. 883-892). Leiden-Boston: Brill. 883-892.
- Wilkens, J. (2011). Hatten die alten uiguren einen buddhistischen Kanon?. Ed. Max Deeg, Oliver Freiburger ve Christoph Kleine. *Kanonisierung und Kanonbildung in der asiatischen Religionsgeschichte* içinde (ss. 345-378). Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Yakup, A. (2008). *Die uigurischen blockdrucke der Berliner Turfansammlung, Teil 2: Apokryphen, Mahāyāna-Sūtren, Erzählungen, Magische Texte, Kommentare und Kolophone, Alttürkische Handschriften Teil 12. Verzeichnis Der Orientalischen Handschriften In Deutschland Band XIII, 20*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Yengel, Ş. (2018). *Türk medeniyetlerinde astroloji astronomi ve müneccimlik*. İstanbul: İnkılâp.
- Zieme, P. (1994). Hatte der Große Bär bei den Uiguren neun Sterne? . Ed. K. Röhrborn ve W. Veenker. *Memoriae munusculum. Gedenkband für Annemarie v. Gabain* içinde (ss. 149-154). Wiesbaden.
- Zieme, P. (2005). *Magische texte des uigurischen Buddhismus*. Berliner Turfantexte XXIII. Turnhout: Brepols.
- XIII. yüzyıldan beri Türkiye Türkçesiyle yazılmış kitaplardan toplanan tanıklarıyla Tarama Sözlüğü VI U-Z* (2009). Ankara: TDK.

İnternet kaynakları

- <http://aven.amritalearning.com/index.php?sub=101&brch=299&sim=1515&cnt=3513> (Erişim Tarihi: 14.07.2020).
- <https://www.bbc.co.uk/religion/religions/taoism/rites/rites.shtml> (Erişim Tarihi: 14.07.2020).
- <https://www.britannica.com/place/Ursa-Major> (Erişim Tarihi: 14.07.2020).
- <http://www.futura-sciences.us/dico/d/space-constellation-ursa-major-50005604/> (Erişim Tarihi: 14.07.2020).
- http://www.okinoshima-heritage.jp/files/ReportDetail_79_file.pdf (Erişim Tarihi: 14.07.2020).
- <https://osr.org/tr/takimiyildizi/ursa-major/> (Erişim Tarihi: 14.07.2020).
- <https://21dzk.l.u-tokyo.ac.jp/SAT/satdb2015.php?lang=en> (Erişim Tarihi: 14.07.2020).
- <https://thenewkorea.wordpress.com/2015/09/17/the-seven-stars-of-the-north-5/> (Erişim Tarihi: 14.07.2020).

Eş anlamlı kelime öğretimi açısından Fakir Baykurt'un *Eşekli Kütüphaneci* romanı**İsmail ÇOBAN¹****Faruk POLATCAN²**

APA: Çoban, İ; Polatcan, F. (2020). Eş anlamlı kelime öğretimi açısından Fakir Baykurt'un *Eşekli Kütüphaneci* romanı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 224-236. DOI: 10.29000/rumelide.808484.

Öz

Eş anlamlılık, iki ya da daha çok sayıda göstergenin aynı anlama gelme, ayrı gösterenlerin aynı gösterileni belirtme özelliğidir. Herhangi bir konu ile ilgili eş anlamlı kelimelerin sayıca fazla olması o dilin gelişmişlik düzeyinin göstergelerinden biridir. Ana dili ve yabancı dil öğretiminde kelime öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Eş anlamlı kelimelerin öğretimi, kelime öğretiminin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu nedenle dil öğretimi kitaplarında eş anlamlı kelimelerin öğretime yönelik pek çok etkinlik örnekleri bulunmaktadır. Tarama modelinde yapılan bu çalışmada Fakir Baykurt'un *Eşekli Kütüphaneci* adlı romanı eş anlamlı kelimelerin öğretimi açısından değerlendirilmiştir. Doküman incelemesi yöntemiyle toplanan verilerin analizinde, nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analizden yararlanılmıştır. *Eşekli Kütüphaneci*'de kullanılan eş anlamlı kelimelerden “konuk”, “aygıt”, “ışgören”, “ayrıt”, “ayaktopu”, “sevi” ve “doyumevi”nin geçiş sıklıklarının 4 ve daha fazla kez olduğu tespit edilmiştir. Diğer kelimelerin geçiş sıklıklarının ise 1 ila 3 kez arasında olduğu görülmektedir. 30 farklı kelimenin yerine toplam 80 kez eş anlamlıları kullanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Eş anlamlı kelime, kelime öğretimi, dil bilgisi öğretimi, *Eşekli Kütüphaneci*.

A review of the novel *Eşekli Kütüphaneci* by Fakir Baykurt with respect to the teaching of synonymous words**Abstract**

Synonymy describes in which two or more signs have the same meaning, in other words, different signifiers represent the same signified. The large number of synonymous words related to a certain subject is an indicator of the development level of a language. Vocabulary education holds an important place in teaching the mother tongue and any foreign language. The teaching of synonymous words is a major part of vocabulary education. Therefore, language course books contain many examples of activities aimed at the teaching of synonymous words. In this research, which is based on survey model, the novel *Eşekli Kütüphaneci* by Fakir Baykurt has been reviewed with respect to the teaching of synonymous words. Collected by using document review method, the data were analyzed using descriptive analysis as a method of quantitative data analysis. It was determined that among the synonymous words used in *Eşekli Kütüphaneci*, “konuk”, “aygıt”, “ışgören”, “ayrıt”, “ayaktopu”, “sevi” and “doyumevi” had an occurrence frequency of 4 or more.

¹ Dr. Arş. Gör., Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Artvin, Türkiye), smcöban@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3952-9350 [Makale kayıt tarihi: 24.08.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808484]

² Doç. Dr., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Sinop, Türkiye), farukpolatcan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6897-8932

Occurrence frequency of the other words were found to be varying between 1 - 3 times. 30 different words were replaced with their synonyms for 80 times in total.

Keywords: Synonymous word, vocabulary teaching, grammar education, *Eşekli Kütüphaneci*.

Giriş

Dile eserlerinde yaşama imkânı sunanlar dilin gelecek kuşaklara da aktarılmasında önemli pay sahibidirler. Türk edebiyatında bunu sağlayan, dili yerel konuşma ağızları, standart biçimi ve yabancı etkilerden arınmış hâliyle sunan isimlerden birisi de Fakir Baykurt'tur.

Eserlerinde Türkçenin zengin ve gelişmiş dil kullanımlarını görmek mümkündür. Halk dilinde yaşayan ancak yazı dilinin çeviriminde yer almamış söz varlığının (deyim, atasözü, kalıp söz, ikileme, yerel sözcükler vb.), yazı diline girmesinde önemli rol oynamıştır (Yazıcı Okuyan, 2007). Fakir Baykurt'un Türkçenin kalıplaşmış dil öğelerine eserlerinde sıklıkla yer verdiği görülmektedir. “*Yılanların Öcü* romanında 2,65 sayfada 1 olmak üzere 103 deyim, 8,80 sayfada 1 olmak üzere 31 atasözü, 1 sayfaya 2,31 olmak üzere 632 ikileme ve 1 sayfaya 1,39 olmak üzere 380 yinelemeden oluşmuş ikileme kullanmıştır” (Akyalçın ve Gürcü, 2017, s. 65). “Amaç, anlam, başkan, bilim, dilekçe, gömüt, gömütlük, görev, ilgi, irdelemek, işlem, kesin kesinleşmek, komut vermek, neden, olanaksız, onaylamak, önem, öneri, önermek, özel, varsıl, yaşam, yarar, yararlı yetki, yoksun, yöntem, zorunlu” (Yanardağ, 2005, s. 469) bu kullanımlardan sadece birkaçıdır.

Fakir Baykurt, kelime seçiminde olduğu gibi anlatımda da halkın değerlerine bağlanır. Dil dünyasına girdiği kişilerin söyleyişlerini de en ince ayrıntılarına kadar gözlemler. Onların umutlarını, umutsuzluklarını, acılarını, sevinçlerini, kısaca hayat maceralarını Türkçenin güzel ifadeleriyle sergiler (Yanardağ, 2005, s. 465).

Fakir Baykurt eserlerinde “köy gerçekliğini, köylünün yoksulluğunu, parasızlığı, hayatını idame etmek için çektiği sıkıntılar, sağlık, ulaşım, beslenme, imam ile öğretmen ve ağa ile ırgat çatışması, köylülerin devletle olan ilişkileri, cezaevleri, öğretmenlik anıları ve eğitim sorunu” (Suvağci, 2019, s. 109) konularından beslenmiştir.

Baykurt, önceleri şiirle devam ettiği edebiyat yolunda daha sonra hikâye ve romana yönelir. “Fakir Baykurt, nesir alanına hikâyeci olarak girer. Hikâyeciliği bir süre denedikten sonra romancılığa geçer” (Yanardağ, 2007, s. 227). Fakir Baykurt'un roman, öykü, toplum ve eğitim yazıları, çocuk kitapları ve şiir başlıkları altında sınıflandırılabilir bir çok eseri bulunmaktadır (Efe ve Asutay, 2018, s. 4-5).

Baykurt'un eserlerinden birisi de *Eşekli Kütüphaneci*'dir. *Eşekli Kütüphaneci*'nin yazımı hakkında Baykurt şunları dile getirmektedir: “Yarın bir yolculuğa çıkacağım. Ve Orta Anadolu'da bir zamanlar eşeksirtında köylere kitap taşıyan ve Eşekli Kütüphaneci diye ün yapmış olan Mustafa Güzelgöz'ü arayıp bulacağım ve onunla konuşacağım. Elimden gelirse onun biyografisini yazacağım” (Hızlan, 2001).

Eşekli Kütüphaneci Türk kütüphaneciliğinde yaptıklarıyla ün kazanmış olan Mustafa Güzelgöz'ün hayatını ele almaktadır. Mustafa Güzelgöz, gezici kütüphane faaliyetlerinde akla gelen ilk isimlerdendir. “Güzelgöz bu hizmeti 1957 yılında Ürgüp'e bağlı üç köyde eşeklerden yararlanarak başlatmıştır. 1959 yılında Ürgüp Tahsinağa Kütüphanesi beş merkep (eşek), üç at ve bir katır ile gezici kütüphane hizmeti veren bir kurum hâline gelmiştir” (Öksüzöğlu, 2016, s. 263).

Eserde yazarın üslubu özellikle de kelime tercihleri dikkat çekmektedir. Eserin öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirme -özellikle eş anlamlı kelime- açısından yararlanılabilecek bir kaynak olduğu görülmektedir. Dilin kendi iç zenginliği ve alıntı yoluyla bünyesine kattığı kelimeler sayesinde dilde eş anlamlı kelimeler dikkat çekmektedir. Eş anlamlı kelimeler anlatıma farklılık ve güç kattıkları gibi öğretileri de Türkçe öğretimi süreçlerinde yer almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 5. sınıf okuma kazanımları içerisinde "Kelimelerin eş anlamlılarını bulur." ifadesi yer almaktadır (MEB, 2019).

Eş anlamlı kelimeler, anlamları aynı olan veya birbirine yakın olan kelimelerdir. Dil bilimi açısından aslında anlamca birbirine tıptı tıpına denk düşen çok az kelime vardır. Eş anlamlı sözler, genellikle bazı kelimelerdeki kavram inceliklerinin çeşitli sosyal ve dil kesimlerinde zamanla gölgelenmeye uğrayarak anlamca birbirlerine yaklaşımlarından oluşmuştur (Korkmaz, 2017, s. 128). Eş anlamlılık, sözcük ve tümcelerın özdeş anlamlı olmaları durumudur. Anlam bilimciler tam eş anlamlılığın söz konusu olmadığını, çünkü böyle bir durumun ancak iki sözcük bütün bağlamlarda birbirinin yerine kullanılabilirse olanaklı olabileceğini öne sürerler (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011, s. 118)

Eş anlamlılık, iki ya da daha çok sayıda göstergenın aynı anlama gelme, ayrı gösterenlerin aynı gösterileni belirtme özelliğidir. Örneğın siyah ve kara birçok bağlamda eş anlamlılık gösteren öğelerdir. Eş anlamlılık çoğu kez salt nitelikli olmaktan uzaktır, bu nedenle özdeşlikten çok, anlamca yakınlık belirtir. Çünkü aynı bağlamda hiçbir anlam ayırtısı getirmeden birbirinin yerini alabilecek göstergeler az sayıdadır (Vardar, 2002, s. 94; Altınörs, 2000, s. 30).

Eş anlamlı kelimeler genel olarak birbirlerinin yerlerine kullanılabilirler. Fakat bazı kelimelerde anlam farklılıkları olabilmektedir. Bu nedenle sözlükler hazırlanırken eş anlamlılık analizlerinin titizlikle yapılması gerekmektedir (Doğan, 2011, s. 87). Eş anlamlılık bağlam çerçevesinde düşünülmelidir. Eş anlamlılık tam bir anlam özdeşliğini değil, güçlü bir anlam benzerliğini ifade eder (Sert, 2019, s. 115).

Eş anlamlı kelimelerin tamamen birbirini karşılamadığına yönelik görüşler mevcutken, bazı görüşler de bunun aksini savunmaktadır. "Bloomfield'a göre gerçekte eş anlamlı kelimeler yoktur. Dil alanında yapılan çağdaş araştırmaların ışığında bu görüş çürütülmüştür ve dilde eş anlamlılığın varlığı kanıtlanmıştır. Özellikle yabancı sözcük alışverişi, bir dilde eş anlamlılığı geliştirici olmuştur" (Demirezen, 1991, s. 133). "Bir anlamı karşılamak için başka bir dilde üretilmiş bir kelime birçok kez doğrudan alınarak kullanılmaktadır. Dillerin söz varlığındaki yabancı kelimeler bu durumun sonucudur" (Karadağ, 2013, s. 34). Dilin bünyesindeki yerli kökenli eş anlamlıların bolluğu dilin anlatım gücünü arttırmaktadır (Özden, 2014, s. 162).

Türk dilinde özellikle kullanırın toplumdaki statüsüne, cinsiyetine, yaşına, bağlı olduğu toplumun kültürel özelliklerine, düşünce yapısına, zamana, teknolojinin gelişimine bağlı olarak kavramlara yüklenen karşılıkların değişim göstermesiyle oluşan anlam farklılıkları ve sözcüklerin kullanıldıkları alan, tarz ve üslup özelliklerine göre gösterdikleri farklılıklardan oluşan bilişsel eş anlamlıların fazlalığı göze çarpmaktadır (Pilten, 2008, s. 483).

Tarih boyunca sözcükbilim açısından yapılacak bir inceleme Türkçenin sözvarlığının eş anlamlılar bakımından zenginliğini gösterecektir. Eski Türkçe Dönemi metinlerinde tam eş anlamlılık sayılabilecek olan tün ve kiçe (gece), küç (güç) ve erk sözcüklerinin yanı sıra pek çok Türkçe kökenli eş anlamlılara rastlanır. Örneğın yinçge (ince) ve yuyka (bugünkü yufka), ögmek ve alkamak 'övmek', kut

ve ülüğ 'şans, baht, talih', 'kötü' kavramını yansıtan yabız (yavuz), yablak, anıg sözcükleri, 'tatlı' anlamındaki tatıglıg ve süçig bunlardan ancak birkaçıdır (Aksan, 2006, s. 126; Alyılmaz, 2004).

Türkiye Türkçesindeki eş anlamlı kelimelerin genel özelliklerini şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

1. Bütün dillerde olduğu gibi Türkçede de yüzde yüz eş anlamlılık mümkün değildir.
2. Türkçenin tarihî dönemlerinde eş anlamlı biçimde kullanılan kelime çiftlerinden bazıları Türkiye Türkçesinin söz varlığında kullanılmamaktadır. Eş anlamlılık sözcük ölümüne neden olmaktadır.
3. Eş anlamlı görünen kelimeler arasında zaman içinde anlam nüansı oluşabilir. Lokanta, restoran; ulusalci, milliyetçi; ulusalcılık, milliyetçilik sözcükleri arasında anlam farkı bulunmaktadır.
4. Aynı anlama gelen yerli ve ödünç kelimeler arasındaki ilişki anlamdaşlık biçiminde açıklanmamalıdır.
5. Eş anlamlılık bakımından standart Türkçe ile Türkiye Türkçesi ağızları arasında fark bulunmaktadır (Sarı, 2011, s. 538).

Cumhuriyet'e, Dil Devrimi'ne kadar süregelen yabancı sözcük akımı, yerlileriyle bir arada yaşayan birçok yabancı ögenin dilde tutunmasına neden olmuştur. Tanzimat'tan sonra Fransızcanın, II. Dünya Savaşı'ndan başlayarak İngilizcenin güçlü etkisi Türkçedeki eş anlamlıların bir başka yoldan artmasına yol açmıştır. Bu durumun izleri bugünkü Türkiye Türkçesinde de görülmektedir (Aksan, 2006, s. 126-127).

Bugün Türkiye Türkçesindeki eş anlamlıları, her ögesi Türkçe olanlar ve Türkçesiyle birlikte yabancı öğeleri de yaşayanlar şeklinde sınıflandırmak mümkündür (Aksan, 2006, s. 127). Eş anlamlı kelimelerin öğretiminde de dikkat edilmesi gereken bazı durumlar vardır. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin ve öğretmenin kendisinin oluşturacağı etkinliklerin tekdüzelikten uzak olması gerekmektedir. "Eş anlamlı kelimeleri bir arada verme etkinliği yapılırken sınıf düzeyi dikkate alınmalıdır" (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008, s. 37). Bir kelime öğretilirken, varsa zıt ve eş anlamıyla birlikte öğretilmelidir. Zira bu şekilde kelimelerin anlamı daha kolay kavranır ve daha rahat hatırlanır. Tekrardan kaçınmak için, eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimelerle sözcük öğretimi gerçekleştirilmelidir (Büker ve Zeytinkaya, 2013, s. 189).

Eş anlamlı kelimelerin Türkçe ders kitaplarındaki yeri hakkında yapılan çalışmalar eş anlamlı kelimelerin Türkçe eğitiminde öğretilmesine, kavratılmasına önem verilen bir konu başlığı olduğunu göstermektedir. Gündoğdu'ya (2012) göre eş anlamlı kelimelerin öğretimine yönelik olarak 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'nda 7 etkinliğin bulunduğu ve bunların sözcük öğretimi ile ilgili etkinliklerin %14'ünü kapsadığı tespit edilmiştir (Gündoğdu, 2012). Türkçe dersinde sözcük öğretme yöntemleri içerisinde eş anlamlarını bulma etkinliklerin 65 sözcük ve %17,1'lik bir oranla yer aldığı bilgisine yer verilmektedir (Dilidüzgün, 2014). Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda (2018) ve Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'nda (2017) bulunan sözcük öğretimi etkinliklerinde eş anlamlı kelime bulma etkinliklerine ders kitabında 4 (%4,30); çalışma kitabında 3 (%3,94) kez yer verildiği belirtilmiştir (Bayraktar, 2018, s. 5).

Başar, Batur ve Karasu'ya (2014) göre uygulama ve kalıcılık çalışmalarında eş anlamlı kelimeleri tanıma oranı zıt anlamlıları tanıma oranının yarısından daha az bulunmuş; bu durum öğrencilerin eş anlamlı kelimeleri yeterince tanımadıkları ve eş anlamlı kelimelerin kavratılmasında da sınıf içi etkinliklerle sözcük öğretimine yönelik çalışmanın yapılmadığı ile açıklanmıştır (Başar, Batur ve Karasu, 2014, s. 918).

Kelime hazinesi çalışmalarının bir amacı pasif kelime hazinesini zenginleştirmekse diğeri de aktif kelime hazinesini zenginleştirmektir. Pasif kelime hazinesini geliştirmek için;

- Öğrencinin yazılı ve sözlü metinlerle karşılaşmasını sağlamak,
- Kelime oyunları, bulmacalar, bilmeceler vb. içeren etkinliklerden yararlanmak,
- Sözlük kullanmak gibi çalışmalar yapılmalıdır (Çeçen, 2007, s. 133).

Türkçe dersi kitaplarında geçen kelimelerin öğretimi, öğrencilerin zengin kelime servetine sahip olmasına yeteri kadar katkı sağlamadığı ortadadır. Öğretmen, ders kitabı dışında diğer basılı materyallerden gazete, dergi, broşür, hikâye, roman, çizgi roman vb. kullanımı, bu materyallerde geçen kelimelerin öğretimi ile öğrencilerin kelime hazinesini geliştirme yoluna gitmeli, metin içinde geçen kelimelerin anlamlarını öğrencilerin sezmesini sağlamak için konuyla ilgili resimlerden faydalanmalıdır (Karatay, 2007, s. 149).

Eş anlamlı kelimelerin de öğretiminin sınıf ortamında sınırlı kalmaması gerekmektedir. Öğrencinin öğrendiği bilgilerle okul dışında da karşılaşması, bunlarla gerçek hayatta da karşılaşması gerekmektedir. Öğrencilerin okudukları kitaplar bu durumu desteklemelidir. Bu doğrultuda “*Eşekli Kütüphaneci* romanının eş anlamlı kelimelerin öğretilmesi ve kalıcılığını sağlamadaki rolü nedir?” sorusuna bu çalışmada cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Fakir Baykurt’un *Eşekli Kütüphaneci* adlı romanını eş anlamlı kelimelerin öğretimi açısından değerlendirmek amacıyla tarama modelinde yapılan bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. Tarama modelinde, belirli özellikleri tespit edebilmek için verilerin toplanması amaçlanmaktadır. Modelin en önemli avantajı birçok bilginin bir arada verilebilmesidir (Büyüköztürk vd., 2016).

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesi ile belli bir döneme tanıklık etmiş; fakat artık yaşamayan kimselerin anı, otobiyografi, günlükler, köşe yazıları vb. metinleri hakkında ayrıntılı bilgiler, beceriler elde edilebilir. Böyle durumlarda gözlem ve görüşme yapılamadığından doküman analizi büyük kolaylık sağlar (Ulutaş, 2015, s. 284).

Doküman incelemesi yöntemiyle toplanan veriler nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz kullanılarak değerlendirilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler öncelikle sistematik bir şekilde, açıkça betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler; açıklanıp yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri belirlenir ve bazı sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256).

Araştırma verilerinin güvenilirliğini sağlayabilmek için veriler 2 kodlayıcı tarafından tespit edilmiştir. Elde edilen verilerden yaşanan uyumsuzluklar kodlayıcıların ortak incelemesiyle karara bağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik iki ya da üç araştırmacının veri analizine katılmasıyla sağlanabilir (Dinç, 2013, s. 206).

Yapılan inceleme sonucunda belirlenen eş anlamlı kelimeler, parantez içerisinde eş anlamlılarıyla gösterilmiş; ardından da kelimenin eserde geçtiği bölüme yer verilmiştir.

Bulgular

Eşekli Kütüphaneci adlı romanda kullanıldığı tespit edilen eş anlamlı kelimeleri şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür:

yazıcı (resepsiyon)

*Dimitrios Katsikas, şehrin ortasında bir otelin kapısından girdi. Burası eski yapı küçük bir otel. Tahta yapısı yakınlarda bir onarım geçirmişe benziyor. Orasına burasına beton dökmüşler. **Yazıcı** delikanlı, kaydını yaptıktan sonra onu ikinci kata çıkardı. Kalacağı odayı gösterdi. s. 8.*

*Dimitrios iki günlük yatak parasını ödemek için **yazıcının** önüne gittiğinde borcunun ödenmiş olduğunu öğrendi. s. 24*

gömüt (mezar)

*Benim öyküyü soruyorsun. Karnıma katıp **gömüte** mi götüreceğim; onu da anlatırım, ne olacak? s. 21*

*Öğretmenin biri de benim hesap saz çalışırmış. Eee, saz da günah. Saz çalan adamın babasının **gömütüne** sırtlan girer. s. 44.*

*Yerin üstünde yer mi tükendi? Bizi niçin diri diri **gömüte** sokuyorsun canım, Mustafa Bey? s. 71*

doyumevi (lokanta)

*Dimitrios akşam yemeğini Aziz'le birlikte kaya içine oyulmuş bir **doyumevinde** yedi. s. 22*

*Sazın yanında keman ile dümbelek çalışıyorlar. Hem de **doyumevinde** çalınan saz Refik Başaran'ın sazı gibi çalı sürüntüsüne benzemiyor. s. 22*

***Doyumevinden** çıktıklarında gece epey ilerlemişti. s. 23*

*Mustafa Bey'in sık sık oraya gidip gelmesi gerekiyor. Gitti mi, otelde yatıyor. **Doyumevinde** yiyor. Bu işlerin hangisi parasız döner? s. 74*

*Bir gün gene peri kayalıklarına oyulmuş **doyumevine** gidip eğlendiler. s. 117*

anapara (sermaye)

*Burda kalıp bir dükkân açayım desem, beş on kuruş **anapara** gerekir. Ben nerden bulayım **anaparayı**? s. 24*

yapı (bina)

*Sonra çantasından küçük bir albüm çıkardı. Nineleri kimdir, hangisi hangisidir, Anastasia Teyze kimdir; Larisa'nın genel görünüşü, belediye **yapısı**, Belediye Caddesi, Selanik'te Üniversite Caddesi, üniversite **yapıları**, anıtlar, büyük ağaçlar; cadde üstü kahvelerde oturan erkekler; evlerin penceresini, balkonu çiçeğe boğmuş, hem de her yeri ak kireçle badana etmiş kadınlar; akşamüstü, tam piyasa vakti kız erkek birbiriyle kol kola yürüyen delikanlıların fotoğraflarını tek tek gösterdi. s. 26*

*Aziz Güzelgöz, Ürgüp Belediye **yapısının** merdivenlerinden kuş gibi uçarak indi. s. 121*

yapıt (bina)

*Kimi yerlerde köylüler adamı **yapıt**ların bulunduğu yerlere sokmak istemiyor; ama o yetkililerden aldığı özel izinle girip işini görüyor. s. 82*

mallı (servet)

*Onlar bizi küçümser. Kendilerini **mallı** sanıyorlar. Başka kız beğen! s. 28*

*Kızlarımı bir memura vereceklermiş; ama küçük bir memura değil, müdüre, müfettişe! Çünkü hem **mallı**, hem çok güzelmiş. s. 28*

sevi (seveda)

*“Sen beni kaçıramazsın; çek atını, ben seni kaçıracağım!” dedi. O an anladım ben durumu. Anladım sanıyorum. Şu dünyadan ne **sevi**’ler gelip geçmiş değil mi? Böylesini de ilk görüyorum. s. 29*

*Kitap **sev**isi yüzünden benim Eşekli Kitaplık işine koyulmamın bir nedeni daha var; bu neden beni çok tedirgin ediyordu. s. 46*

*Onda doğuştan maç **sev**isi var. Herkeste kitap **sev**isi olacak değil ya. Olsa ne iyi olur oysa. s. 50*

*Bu iş **sevi**’yle, yani aşkla yapılır ya da yapılmaz! s. 105*

yaşam (hayat)

*Ama gönlü olursa, İstanbul’a da ikimiz birlikte gideriz. Veririz sırt sırta. O da çok iyi bir **yaşam** olur. s. 30*

yanıt (cevap)

*Mustafa sordu Hanife’ye: “Söyle canım, **yanıt**ını bilmek istiyorum. Ne diyorsun?” s. 32*

ayaktopu (futbol)

*Bir yandan da Kaymakam Bey sıkıştırıyor: “Ne oldu, **ayaktopu** takımını kurdun mu evladım?” s. 35*

*Ben de ona, bundan böyle Ürgüp **ayaktopu** takımını çok iyi çalıştıracam diye söz verdim. s. 49*

*İncesu’yla yaptığımız **ayaktopu** maçında altı gol attık. s. 50.*

*Biz de gençler için **ayaktopu** takımı isteriz. Biz de kooperatif isteriz. s. 60*

*Törenden sonra Mustafapaşa ile Taşkınpaşa **ayaktopu** takımlarının maçı vardı. s. 63*

*Yakında burda, tıpkı Ürgüp’teki gibi bir **ayaktopu** takımı kuracağız. s. 73*

*Mustafa Bey 1944’te bu işe atanınca, Kaymakam’ın isteği üzerine kasabanın gençlerini toplayıp biraz **ayaktopu** çalıştırmakla yetinebilirdi. s. 87*

*İşe **ayaktopu** takımına aldığı gençleri okutmakla başladı. s. 87*

varsıl (zengin)

***Varsıl** biri olmadığım hâlde çok mal kestim. Bol bol etleri pişirtip tabaklara doldurduk, yedirip içirdik. s. 38*

*İstanbul’da, Ankara’da ne kadar Ürgüplü hemşerimiz varsa, bu önemli, bu önemsiz, bu **varsıl**, bu yoksul ayırmadan hepsinin adresini topladım. s. 53*

*Doğrusu kız da beni seviyordu. Ama ana babası biraz **varsıldır**. Biz de yoksuluz onlara göre. s. 57*

ayırt (fark)

Mustafa Bey, insanların içinde o güne kadar pek **ayırdında** olmadığı derin bir iyilik özlemi olduğunu sezdi. s. 64

Şimdi üstünden yıllar geçince düşünüyorum da, büyük bir, hatta iki hata yaptığının **ayırdına** varıyorum. s. 92

Ayırdına vardın değil mi; çok önemseydiğim için Halkevlerini, Köy Enstitülerini, dönüp dönüp söylüyorum. s. 112

Haniye Hanım ona yanıt verdi: "Gâvurla Müslüman'ın arasındaki **ayırt**, soğanın zarı kadar..." s. 125

Kapadokya yöresinden kalkıp giden yurttaşların kendilerinden hiçbir **ayırdı** yoktu. s. 135

yarayışlı (faydalı)

Hemşerilerimiz olarak bizi gazetelere, **yarayışlı** dergilere abone yazdırırsanız, ayrıca seviniriz. s. 54

ün (nam, şöhret)

Gün geçtikçe **ün**ümüz büyüyor. Artık kütüphanemize çeşitli dergiler, gazeteler geliyor. s. 56

Eşekli Kütüphaneci'nin **ünü** böyle alıp yürüyünce, Amerikan Elçisi Parker T. Hart da yardımcılarıyla birlikte ziyaretine geldi. s. 84

taşıt (vasıta)

Taşıt denk geliyor mu? Geliyor elbet; kimi zaman kamyon, kimi zaman cip, minibüs, şu bu. s. 61

Toplantılara yetişmek için **taşıt** tutuyorum. s. 91

işgören (hizmetli, müstahdem)

Zile basıp **işgöreni** çağırdı, çıkardı Mustafa Bey'i dışarı. s. 72

İşgören onu yeniden Genel Müdür'ün huzuruna götürdü. s. 72

Devlet Planlama'da Ürgüplü biri vardı. Salim Mermer, küçük bir **işgörendi**. s. 78

Görevlilerden birine nerden geldiğini sordum. Ben Gebze'de **işgörendim**. s. 105

aygıt (cihaz)

O zaman şimdiki gibi fotokopi **aygıtı** yok. s. 53

Üzümler eskisi gibi ayakla değil, pres denilen **aygıtlarla** sıkılıyor. s. 72

İl merkezinden gelen teknik elemanlar sesbüyüten, sesdağıtan **aygıtlarını** birbirine bağlayıp, sağda solda dikili direklere asıyorlardı. s. 101

Haniye'ye hemen **aygıt** bağladılar. Ölçüm biçim yaptılar. s. 109

sesbüyüten / sesdağıtan (hoparlör)

İl merkezinden gelen teknik elemanlar **sesbüyüten**, **sesdağıtan aygıtlarını** birbirine bağlayıp, sağda solda dikili direklere asıyorlardı. s. 101

buyruk (emir)

Eşkele köylere kimseden **buyruk** almadığı hâlde kitap dağıttı. s. 78

konuksever (misafirperver)

*Şu anda Ürgüp'ün dünyada ender güzellikleri içinde, **konuksever** ve çok yaratıcı insanlar olan Ürgüplüler arasında bulunmaktan eşim ve ben derin bir hoşnuthuk duyuyoruz.* s. 85

hoşnuthuk (memnuniyet)

*Şu anda Ürgüp'ün dünyada ender güzellikleri içinde, konuksever ve çok yaratıcı insanlar olan Ürgüplüler arasında bulunmaktan eşim ve ben derin bir **hoşnuthuk** duyuyoruz.* s. 85

yalınlık (sadelik)

*Besbelli değil mi, Mustafa Güzelgöz'ün başarısında insanı şaşırtan başlıca özellik, onun **yalınlığıdır**.* s. 87

önder (lider)

*Köylülere her alanda rehber olmaya başladı. Bölge kalkınma **önderi** seçildi.* s. 88

*Mustafa Bey, "Bölge Kalkınma **Önderi**" seçilince büyük umutlara kapıldı.* s. 89

*Ben bu işleri yaparken, valiler toplanıp beni bölge kalkınma **önderi** ilan etti.* s. 91

ivedi (acele)

*Neden o kadar **ivedi** davrandın? Gerçi çalışacaksın da, değer mi bilecekler?* s. 99

*"Programda bulunmasını arzu ettiğiniz hususlar ve ayrıca çağrılmasını istediğiniz konuklar varsa, bunları bize **ivedilikle** bildirmenizi rica ederim" diye yazıyor.* s. 100

değerbilir (kadirşinas)

*Hem gerçekten **değerbilir**, hem de özverili insanlar olduklarını bana, birbirlerine ve topluma gösterecekler.* s. 100

buluşum (randevu)

*Yanında bizim bilader dikiliyor. Yüksek Uzmanlık Hastanesinin beyin uzmanından **buluşum** almışlar.* s. 109

*Belediye Başkanı Kürşat Numanoğlu'ndan **buluşum** alıp yarım saat kadar konuştu.* s. 120

pastaevi (pastane)

*Kürşat Bey, karşıtlarına şehrin ortasında yeni açılan Nilsu **Pastaevi**'nde dondurma ısmarladı.* s. 133

armağan (hediye)

*Delikanlılar boyunlarına birer kuzu vursun; kadınlarımız **armağan** bohçaları alsın; gençlerimizin düğünlerine gelip gidelim.* s. 136

konuk (misafir)³

³ "konuk" kelimesi kitapta sıklıkla geçtiği için bu örneklerin alınmasında sınırlamaya gidilmmiştir.

Daha Mustafa Bey İngilizce konuşmaya başlar başlamaz bir alkış koptu. Bu alkışı Amerikalı **konuklar** başlattı. s. 85.

Öğleye doğru, beklenen **konuklar** gelmeye başladı. s. 101

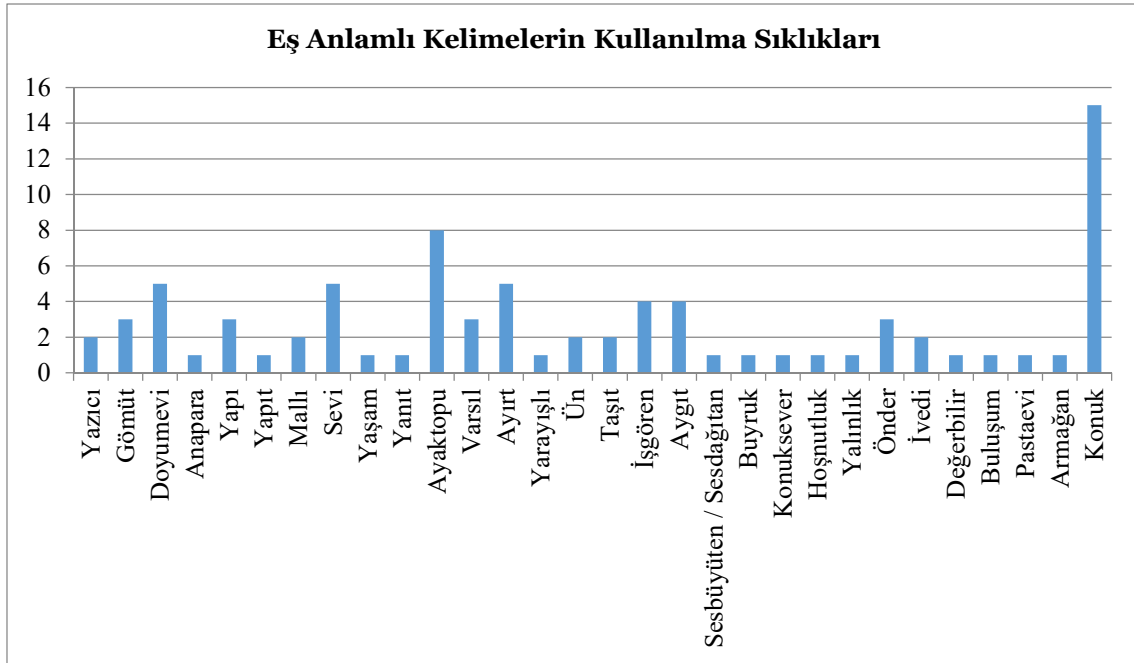
Gidiyorum; çünkü sizin işiniz çoktur. Biz **konuk** için ufak tefek yolluklar, anmahıklar hazırlayacağız. s. 121

Birlikte buyurup gelin. Her zaman gelin, **konuğumuz** olun. s. 123.

Sonuç ve öneriler

Bu araştırmada, Fakir Baykurt'un *Eşekli Kütüphaneci* adlı romanı eş anlamlı kelimelerin öğretimi açısından değerlendirilmiştir. Eserde Standart Türkiye Türkçesinde geçiş sıklıkları yüksek olan bazı ödünç kelimelerin yerine Türkçe kökenli kelimeler kullanımı tercih edilmiştir.

Fakir Baykurt, romanında resepsiyon yerine *yazıcı*; mezar yerine *gömüt*, lokanta yerine *doyumevi*, sermaye yerine *anapara*, bina yerine *yapı* / *yapıt*, servet yerine *mallı*, sevda yerine *sevi*, hayat yerine *yaşam*, cevap yerine *yanıt*, futbol yerine *ayaktopu*, zengin yerine *varsıl*, fark yerine *ayırt*, faydalı yerine *yarayışlı*, şöhret / nam yerine *ün*, vasita yerine *taşıt*, hizmetli / müstahdem yerine *işgören*, cihaz yerine *aygıt*, hoparlör yerine *sesbüyüten* / *sesdağıtan*, emir yerine *buyruk*, misafirperver yerine *konuksever*, memnuniyet yerine *hoşnutluk*, sadelik yerine *yalınlık*, lider yerine *önder*, acele yerine *ivedi*, kadirşinas yerine *değerbilir*, randevu yerine *buluşum*, pastane yerine *pastaevi*, hediye yerine *armağan* ve misafir yerine *konuk* kelimelerini kullanmıştır.



Şekil 1. *Eşekli Kütüphaneci*'de kullanılan eş anlamlı kelimelerin geçiş sıklıkları

Şekil 1'de *Eşekli Kütüphaneci*'de kullanılan eş anlamlı kelimelerden konuk, aygıt, işgören, ayırt, ayaktopu, sevi ve doyumevinin geçiş sıklıklarının 4 ve daha fazla kez olduğu tespit edilmiştir. Diğer kelimelerin geçiş sıklıklarının ise 1 ila 3 kez arasında olduğu görülmektedir. 30 farklı kelimenin yerine toplam 80 kez eş anlamlıları kullanılmıştır.

İnsanları toplum içinde ön plana çıkaran özelliklerden biri kendini güçlü bir şekilde ifade edebilmektir. Bunun için de dil kuralları iyi bilinmeli ve sözcük dağarcığının olabildiğince zengin olması sağlanmalıdır. Sözcük dağarcığı, o dile ait edebî açıdan zengin kitapların okunmasıyla geliştirilebilir.

Türkçe derslerinde öğretimi yapılan eş anlamlı kelimelerin öğrencilerin zihninde kalıcılığının sağlanması öğrencilerin bunları edebî ürünlerde görmesiyle daha kolay hâle gelecektir. Eserde ayrıca Türkçecilik bilincinin de hâkim olduğu görülmektedir. Eserin taşıdığı bu özellikler sayesinde öğretmenler tarafından öğrencilere okuma tavsiyesi olarak verilmesi önünde bir engel bulunmamaktadır. Eserde ayrıca okuma eğitiminin nasıl gerçekleştirilmesi ile ilgili de ipuçlarına rastlanmıştır. Eserin okuma eğitimi açısından incelenmesi de ilgililerine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Aksan, D. (2006). *Anlambilim anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin.
- Akyalçın, N. ve Gürcü, H. (2017). Orhan Pamuk ve Fakir Baykurt'un iki romanında deyim, atasözü ve ikilemeler bakımından söz varlığı. *Journal of Awareness*, 2(3S), 55-67.
- Altınörs, A. (2000). *Dil felsefesi sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Alyılmaz, C. (2004). *Eski Türkçenin söz varlığının düz ve ters dizimi*. Ankara: Kurmay.
- Başar, M., Batur, Z. ve Karasu, M. (2014). Kukset tekniğinin öğrencilerin zıt ve eş anlamlı sözcükleri anlamalarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 909-922.
- Baykurt, F. (2019). *Eşekli kütüphaneci*. İstanbul: Literatür.
- Bayraktar, İ. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan sözcük öğretimi etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Language Research (JLR)*, 2(1), 1-7.
- Büker, M. ve Zeytinkaya, D. (2013). Eş anlamlı ve zıt anlamlı kelime öğretiminin dil edinimindeki yeri ve önemi. *Turkish Studies*, 8(10), 185-191.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çeçen, M. A. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Journal of Turkish Linguistics*, 1(1), 116-137.
- Demirezen, M. (1991). Türkçe'ye İngilizce'den geçen sözcükler ve eşanlamlılık. *Dilbilim Araştırmaları* 1991, 133-136.
- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretme yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 233-258.
- Dinç, E. (2013). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve etik. (3. Baskı). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* içinde (s. 199-228). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Doğan, N. (2011). Türkiye Türkçesi fiillerinde eş anlamlılık. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(19), s. 78-88.
- Efe, M. ve Asutay, H. (2018). Fakir Baykurt'un göçmen edebiyatındaki yeri. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-8.
- Gündoğdu, A. E. (2012). İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi sözcük öğretimi etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 201-217.
- Hızlan, D. (2001). Eşekli kütüphaneci'ye devlet ilgisi. *Hürriyet gazetesi*, 30.01.2001.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Korkmaz, Z. (2017). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Öksüzöğlu, A. F. (2016). Ankara'da gezici kütüphane hizmetini başlatan belge. *Türk Kütüphaneciliği*, 30(2), 263-265.
- Özbay, M. ve Melanhoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özden, H. İ. (2014). Türkiye Türkçesinde eş anlamlılık ve örtmece (tabu) kelimelerin eş anlamlılık içindeki yeri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı I), 160-165.

- Pilten, Ş. (2008). *Türkçede eş anlamlılık*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarı, M. (2011). Türkiye Türkçesinde eş anlamlılık ile ilgili bazı sorunlar. *Turkish Studies*, 6(1), 533-538.
- Sert, G. (2019). Anlam alanı ve anlam ezgisi açısından eş anlamlı durum sıfatları: “muhtemel” ve “olası” örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 93-121.
- Suvağcı, İ. (2019). Fakir Baykurt’un Almanya’yı anlatan hikâyelerinde eğitim sorunu. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43, 105-122.
- Ulutaş, B. (2015). Doküman analizi. (ed. Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt). *Nitel araştırma yöntem, teknik analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 279-297). Ankara: Anı.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Yanardağ, M. F. (2005). *Fakir Baykurt’un hikâye ve romanlarının tema ve yapısı üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yanardağ, M. F. (2007). Fakir Baykurt’un hikâyelerinde tema. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 227-263.
- Yazıcı Okuyan, H. (2007). Fakir Baykurt romanlarına yansıyan Burdur’un söz varlığı. *I. Burdur Sempozyumu: Bildiriler*, 245-252.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin.

Ünlüler ile ilgili kuramlar çerçevesinde Türkçedeki ünlüler

Gönül ERDEM NAS¹

APA: Erdem Nas, G. (2020). Ünlüler ile ilgili kuramlar çerçevesinde Türkçedeki ünlüler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 237-252. DOI: 10.29000/rumelide.813412.

Öz

Dilbilim; ses, yapı ve anlam üçgeni içerisinde dilin bütünlerini ayrıntılarıyla incelemektedir. İncelemenin hareket noktası ses bölümüdür. Seslerin oluşturduğu anlamlı bütünler, yapısal birliktelikler oluşturarak üst yapıları ve anlamları meydana getirmektedir. Ses yapıları, belli kuram ve çalışmalar ışığında dilin hareketli yapısına eş bir biçimde bazen art zamanlı bazen de eş zamanlı olarak ele alınır. Çalışma, ses yapılarını ünlü uzamları esasında geçmişten günümüze belirlenen kuramlar çerçevesinde inceleme amacı taşımaktadır. Geçmişten günümüze bu konudaki ilk bu konudaki tespitlerin işitsel sesbilgisi ışığında gerçekleştiği bilinirken günümüzde ise teknoloji araçlarının sunduğu olanaklarla eklemlene ve işitsel çözümleme ile daha ayrıntılı sonuçlar elde edilebilmektedir. Ses ve ses yapıları dilbilim içerisinde “sesbilgisi (fonetik) ve sesbilim (fonoloji)” başlıkları altında incelenir. Dünya üzerinde konuşulan tüm dillerde ünlüler bulunur. Her bir dil sistemi içerisinde bu ünlülerin dağılımı ve sayısı birbirinden farklılıklar gösterir. Bunun ayırıcına varan dilbilimciler özelde de sesbilimciler dünya dillerindeki ünlü yapılarını hem o dil içinde hem de diğer dillerle ilişkileri bakımından ele almıştır. Çıkan sonuçlar, bazı kuramların gelişmesini sağlayarak dil bütününe en temel verisi olan ünlüler için bizlere fikirler vermiştir. Çalışmada bu kuramların en bilinenleri ele alınarak Türkçedeki ünlü uzamı bu kuramlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bununla birlikte Türkçenin ünlü nitelikleri kadın ve erkek konuşurlara ait ses laboratuvarında alınan kayıtlar ışığında formant değerleriyle çalışmada sunulmuştur. Böylelikle Türkçenin ünlü uzamının nitelik bakımından görünümü çalışmayla vurgulanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Sesbilim, sesbilgisi, ünlüler, ünlü kuramları

Vowels in Turkish within the framework of theories related to vowels

Abstract

Linguistics; examines the sound, structure, meaning and entirety of language within a comprehensive triangle. The starting point of the examination is the part of sound. The meaningful parts formed by the sounds constitute the superstructures and meanings by forming structural unities. Sound structures are discussed in the light of certain theories and studies in line with the dynamic structure of the language, in some cases concurrently and in some cases simultaneously. The study aims to examine the sound structures within the framework of the theories determined from the past to the present, based on vowel space. While it is known that the first determinations on this subject have been realized in the light of auditory phonetics from the past to the present, more detailed results can be obtained by articulation and auditory analysis with the possibilities offered by technological tools. Sound and sound structures are examined under the title of phonetics and phonology in linguistics. There are vowels in all languages spoken around the world.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü (Bartın, Türkiye), gonulerdem2002@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-8100-3884 [Makale kayıt tarihi: 15.09.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide. 813412.

Within each linguistic system, the distribution and number of these vowels differ from each other. Linguists and phonologists in particular, who are aware of this, have discussed the vowel structures in world languages both within and in terms of their relations with other languages. The results by providing the development of some theories brought out some new ideas about the vowels, which are the most basic data of a whole language. In this study, the most well-known of these theories are considered and the vowel space in Turkish has been evaluated within the framework of these theories. In addition, the qualities of vowels in Turkish are presented in the study with formant values in the light of the recordings taken in a sound laboratory of male and female speakers. Thus, the view of the vowel space of Turkish in terms of quality is emphasized by the study.

Keywords: Phonology, phonetics, vowels, theories

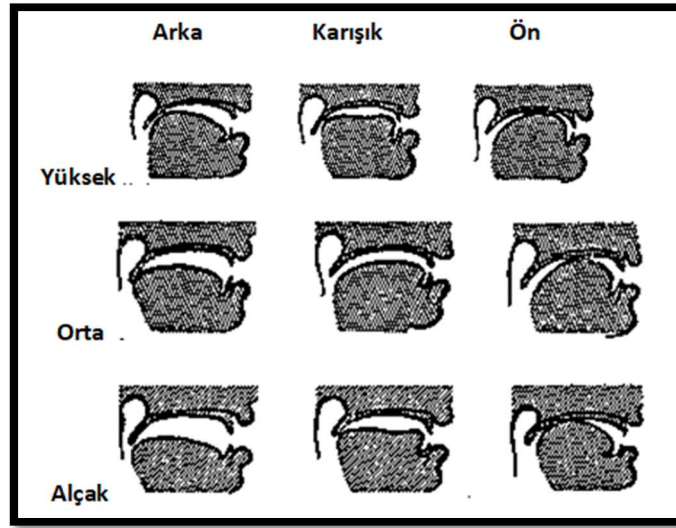
Giriş

Dilbilim, dili oluşturan tüm parça ve parça dışı unsurları inceler. Üç başlık altında ve bu başlıkların da altında birçok bölümde bu incelemeyi yaparken ana inceleme konusu art ve eş zamanlı dildir. Bu üç başlık ses, yapı ve anlam üzerine şekillenmekte ve bunlara bağlı olarak ses için sesbilim, sesbilgisi; yapı için biçimbilgisi, sözdizim ve anlam için ise anlambilim, edimbilim çalışmalarını kapsamaktadır.

Bu çalışmada ele alınacak konular, dilbilimin ses ile ilgili bölümüyle ilgilidir. Dünya üzerinde konuşulan ve tespit edilen tüm dillerde ünlüler bulunur. Bu ünlülerin kendi uzamlarındaki sayı ve özellikleri farklılık gösterir. Ünlülerin sayı ve nitelikleri diller arasındaki ilişkileri benzer ya da farklı yönleriyle (tipolojik) incelenmesini sağlar. Dilbilimin ses kısmını inceleyen sesbilgisi ve sesbilim dalları içerisinde ünlüler temel inceleme konusudur. Çünkü ünlülerin tanımlanması hecelerin de niteliğini sunmasını sağlamaktadır. Birçok dilde ünlüler aynı zamanda heceleri belirtmektedir. Bunun istisnaları da bulunabilir. Hece yapısında hiç ünlü bulunmayan fakat sesletimi sırasında kayan ünlü özelliği gösteren hece yapıları da bulunmaktadır.

Çalışmada ünlüler, dil sistemindeki yerleri ve dillere göre sayılarının niteliksel tanımları öncül kuramlar çerçevesinde incelenmiştir. Ünlüler herhangi bir engele takılmaksızın ağız içerisinde küçük bir bölgede oluşmaktadır. Bu temel bilgi ilk dönem dilbilimciler tarafından da fark edilmiştir. Bu bölgeye “sürekli ünlü bölgesi” diyerek daha sonra ünlü oluşumunda dilin üstlendiği rolle birlikte bu tanımları genişletmişlerdir. En eski dil kuramcıları –ki bu 14 yy geride 7. yüzyıla kadar uzanmaktadır– ünlüleri çene açıklığı esasında damaksıl (ağız), dudak-art damaksıl (dudak) ve boğazsıl-yutaksıl (boğaz) ünlüleri olarak niteleyerek daha önceki ses üretim organı olarak tek gösterilen ağız, ünlü üretiminde daha çok ayrıntılı incelemişlerdir.

19. yüzyıla gelindiğinde Alexander M. Bell (1867), işitme engelli çocuklara konuşmayı öğrettiği sırada İngilizcede bazı sözcüklerin sesletiminin farklılığını ve buna yönelik sesletim önerilerini geliştirmek üzere daha önce belirlenmiş ünlüler dışında “karışık” ünlülerin olduğundan bahsetmiştir. Karışık ünlüleri dilin hareketleri üzerinden inceler. Dilin ağız boşluğundaki daraltma hareketi üzerinden yüksek-alçak ve ön-arka olmak üzere ünlülerin üretimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Daha önceki ünlü tanımlarında bu tür bir sınıflandırma bulunmamaktaydı. Bell (1867) ses yolunu ve ünlü oluşumunu şu biçimde tanımlamıştır:



Şekil 1. Bell'e göre ünlü oluşum noktaları

Kardinal (Ana) ünlü kuramı

İngiliz sesbilimci Daniel Jones (1956,1972) tarafından ortaya atılan bu kuramda “Ünlüler, dil dizgesinin ahengidir ve ağız içinde temel referans noktalarında oluşurlar” görüşü bulunur. Ünlüler, ağzın nispeten küçük bir bölümünde üretilir. İlk çalışmalar bu üretimi iki temel nokta içerisinde değerlendirmiştir. Damak ve art damak olmak üzere damakta en önde boğumlananlar ele alınırken art damak içinse en arkada boğumlanan ünlüler sınıflara ayrılarak incelenmiştir. Bununla birlikte dilin ve dudakların işlevi ilerleyen çalışmalarla birlikte ele alınmıştır. Dil, ağız içinde ses üretim sürecinde ön-arka ve aşağı-yukarı olmak üzere devinim içindedir. Dudaklar da düz ve yuvarlak şekiller alarak bu üretim içerisinde yer alır. Dillerdeki ünlülerin şemalandırılması dilin devinimi esasıyla oluşur. Dilin devinimi sırasında her ünlü için bir nokta belirlenir ve bu noktalar dillerin ünlü uzamını oluşturur; bu bazen dörtgen bazen üçgen şeklinde olabilir. Bu şekiller dildeki ünlü köşelerini belirler. Dilin eğimi bu ünlü uzamlarının oluşumunda etkenlerden biridir. Dilin en yüksek noktasındaki konumu, ünlülerin noktalar halinde işaretlenip ünlü uzamının oluşturulmasında kullanılır. Bu sebeple ünlü sınıflandırmasında dilin en yüksek noktasının belirlenmesi çok önemlidir.

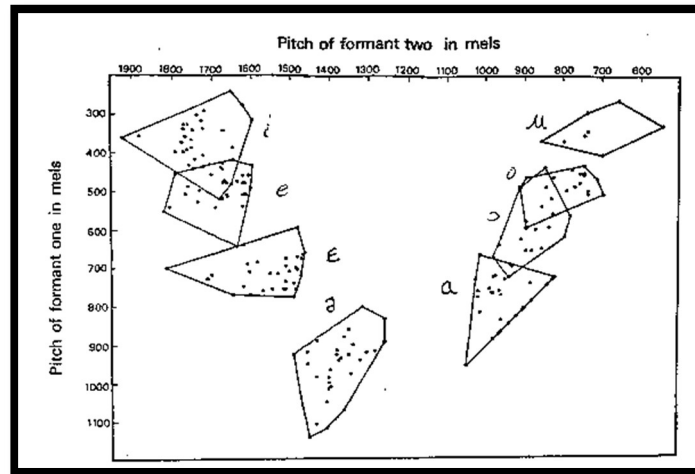
Ünlüler, üretimleri esnasında dilin yüksek-alçak ve ön-arka devinimlerinde bir dörtgen uzamı içerisinde temel ünlüler esasında yerleştirilmiştir. O dönemde Jones'un ünlüleri sesletirken kendi ağız görüntülerini X ışınları yardımıyla belirlemiştir. X ışınlarıyla dilin devinimi belirlenemediğinden kuram, ünlüleri varsayım üzerine dörtgende yerleştirmiştir. Bu kuramda iki ana ünlü bulunur [i] ve [a]. Sebebi de [i] ünlüsünün dilin en yüksek ve ağzın mümkün olan en ön kısmında üretilmesi iken [a] ünlüsünün ise dilin en alçak ve ağzın mümkün olan en arka kısmında üretilmesidir. Kalan ünlüler bu iki ana ünlü arasında eşit biçimde dilin ön-arka ve yüksek-alçak konumları gözetilerek yerleştirilmiştir. Bu ana iki ünlüye ek olarak [u] ünlüsü de yine arka ve dilin yüksek olduğu şeklinde üretilmesinin yanı sıra **yuvarlak** olma özelliğiyle üçüncü ana ünlü özelliği taşımaktadır. Sesbilimciler farklı dillerdeki ünlüleri tanımlamak ve dilleri karşılaştırmak için “Kardinal Ünlü” adını verdikleri temel kaynak ünlüleri kullanırlar. Bu ünlüler ünlü üretim bölümlerinin her bir ucunda üretilen dört ünlüden oluşur: [i], [a], [u] ve [ə]. Bunlar, en köşelerde oluşurken diğer ünlüler bu ünlülerin arasındaki bölümlerde oluşur. Bu kaynak ünlülerden oluşan ünlü uzamı Uluslar arası Ses Alfabeti'ni (IPA) oluşturur.

Bu kuramda ünlü uzamı iki şekilde incelenir birincil Kardinal Ünlüler ve ikincil Kardinal Ünlüler. Her ikisi de sekiz oluşum noktasında üretilen toplam on altı ünlüden oluşan bu sistemde Jones kendi sesiyle kayda aldığı ünlüleri numaralarıyla dörtgende göstermiştir. Birincil ünlüler numara sıralarına göre şunlardır: 1 [i], 2 [e], 3 [ɛ], 4 [a], 5 [ɑ], 6 [ɔ], 7 [o], ve 8 [u]. Birincil ünlüler ile birlikte dudakların aldığı şekil de işin içine katılarak oluşturulan ikincil ünlüler bulunur. Aşağıda oluşum noktalarına göre ünlüler bulunmaktadır (Jones, 1956:131-134).

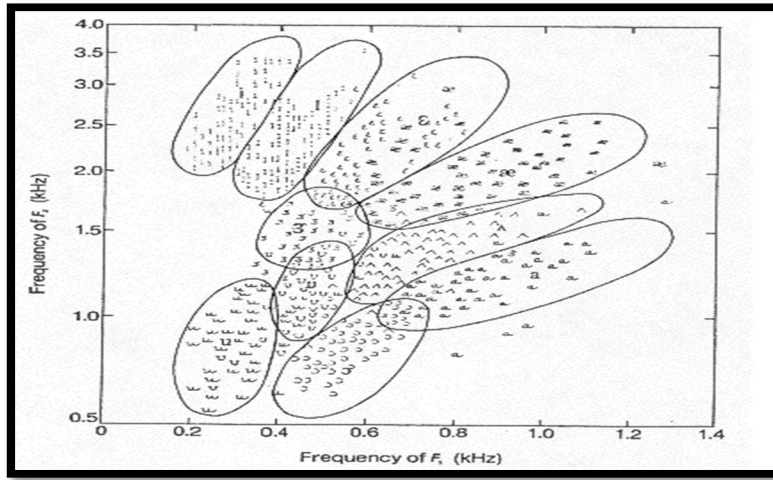
Birincil Kardinal Ünlüler			İkincil Kardinal Ünlüler	
	Ön	Arka	Ön	Arka
Kapalı	i	u	y	ɯ
Yarı-kapalı	e	o	ø	ɤ
Yarı-açık	ɛ	ɔ	œ	ʌ
Açık	a	ɑ	ɶ	ɒ

Tablo 1. Birincil ve İkincil Kardinal Ünlüler

Jones'un öğrencileri olan Ladefoged (1967), Peterson ve Barney (1952) Kardinal ünlüleri daha sonra nicelik bakımından da incelemişlerdir. Amerikan İngilizcesindeki ünlüleri kapsayan ve Mel ölçeğinde hesaplanan ünlülerin Jones tarafından belirlenen ölçütlere uyup uymadığı incelenmiştir. Buna göre alınan kayıtlarda ünlüler F1 ve F2 değerleriyle ünlü dörtgeniyle büyük ölçüde örtüşmektedir. Bir dörtgen vardı ve bu bazı sapmalar dışında işlevseldi.



Şekil 2. Ladefoged'in Mel ölçeğine göre ünlü ölçümü



Şekil 3. Peterson ve Barney'in ünlü formant ölçümü

Kardinal Ünlü Kuramı, daha önceki ünlü tanımlarını daha bilimsel ve ölçülebilir bir noktaya taşıması bakımından öncül ve önemlidir. Bununla birlikte dilin devinimini ve dudakların durumunu kapsamadığı için sınırlılıklara sahiptir. Belirlenen birincil seslerin sayısının neye göre belirlendiği açık olmaması ve burada kullanılan ünlü dörtgeninin köşelerini oluşturan ünlülerin hiçbir dile ait olmaması, belirlenen bu sayının da rastlantısal olduğunu göstermektedir. Bu dörtgenin önemi, dil içinde ve diller arasında bir ünlü tanımlama yapmada sesbilimciler tarafından kullanılıyor olmasıdır.

Bir dildeki ünlü sayımcasını (envanterini) belirlemek ve Kardinal ünlülerle olan ilişkisini çözmek, ünlülere verilecek sembollerin belirlenmesi bakımından önemlidir. Konuşma sesleri içinde ünlünün Kardinal ünlüye olan uzaklığı +/- değerlerle belirlenmektedir. Dörtgen içinde yeri bu sistemle belirlenen ünlünün yazıdaki transkripsiyonu daha kolay yapılabilir. Bu kuram, Türkçe gibi ikili veya üçlü ünlü sistemine (difong, trifong) sahip olmayan dillerde ünlü uzamını belirlemede kolaylıkla kullanılabilir. Kuramın sesbirimden öte altsesbirimlerin (özellikle lehçe ve ağız çalışmalarında) tespitinde ve dörtgen içindeki konumunda ise F1 ve F2 değerlerinin belirleyici olduğu bir gerçektir. Örnekle açıklanırsa bir yöreden derlenen ve Standart Türkçe yapısından farklı olan “gordüm” sözcüğü için [o] sesi tam anlamıyla [o] veya [ö] seslerini temsil etmemektedir. Dörtgen içindeki yerinde ise [o], [o]’dan biraz daha gelişmiş anlamı taşır. Böylelikle bu sesi tanımlayacak sembolün oluşması için basit bir yol izlenmiş olur. İşitilen seslere dörtgendeki kardinal ünlülere göre verilen +/- değerlerle söz konusu seslerin çevre sesleri de gözetilerek yapılacak çözümlemeyle sembolleri bulunabilir.

Peterson ve Barney'in ünlüler ile ilgili çalışmaları

İngiliz Dil Okulu'ndan Peterson ve Barney (1952) öncülleri Jones'un çalışmalarını takip eden ve İngilizcedeki ünlülerin üretimini inceledikleri çalışmalar yapmışlardır. Örneklem alanı olarak Amerikan İngilizcesini seçen araştırmacılar “h...d” (had, hid, head vb.) ile oluşturulmuş birbirine yakın 10 sözcüğü 33 erkek, 28 kadın ve 10 çocuğa sesleterek ölçümlerde bulunmuşlardır. Ölçüm için alınan ses kayıtları FO, F1, F2 ve F3 değerleri bakımından incelenmiştir. Deneyin bu kısmı sesi üretenlerle ilgilirken diğer kısmında ise işitsel sesbilgisi bakımından ölçümler yapmak amacıyla alınan bu ses kayıtları 70 dinleyiciye dinletilerek sözcüklerde geçen ünlülerin algılanma düzeyleri de tespit edilmek istenmiştir. Toplam 71 konuşmacıdan alınan ses kayıtlarına göre ünlü frekans değerlerini şu şekilde belirlemişlerdir:

		i	ı	e	æ	o	ɔ	u	ü	ʌ	ʊ
Fundamental frequencies (cps)	M	136	135	130	127	124	129	137	141	130	133
	W	235	232	223	210	212	216	232	231	221	218
	Ch	272	269	260	251	256	263	276	274	261	261
Formant frequencies (cps)											
F_1	M	270	390	530	660	730	570	440	300	640	490
	W	310	430	610	860	850	590	470	370	760	500
	Ch	370	530	690	1010	1030	680	560	430	850	560
F_2	M	2290	1990	1840	1720	1090	840	1020	870	1190	1350
	W	2790	2480	2330	2050	1220	920	1160	950	1400	1640
	Ch	3200	2730	2610	2320	1370	1060	1410	1170	1590	1820
F_3	M	3010	2550	2480	2410	2440	2410	2240	2240	2390	1690
	W	3310	3070	2990	2850	2810	2710	2680	2670	2780	1960
	Ch	3730	3600	3570	3320	3170	3180	3310	3260	3360	2160
Formant amplitudes (db)											
L_1	M	-4	-3	-2	-1	-1	0	-1	-3	-1	-5
	W	-24	-23	-17	-12	-5	-7	-12	-19	-10	-15
	Ch	-28	-27	-24	-22	-28	-34	-34	-43	-27	-20

Tablo 2. Peterson ve Barney'in ölçümüne göre ünlü formant değerleri

Yukarıdaki tabloda M (erkek), W (kadın) ve Ch (çocuk) olmak üzere konuşmacılara ait formant değerleri bulunmaktadır. Buna göre Jones'un belirlediği Kardinal Ünlü Sistemi'ndeki gibi ünlülerin belirlenmesi tek ve durağan değildir. Akustik bakımdan oldukça fazla çeşitlilik ve farklılık bulunmaktadır. Bununla birlikte dinleyicilerin sözcükleri algılaması ve sözcükler içerisinde hangi ünlüleri karıştırdıkları incelenerek tabloleştirilmiştir:

		i	ı	e	æ	o	ɔ	u	ü	ʌ	ʊ
Vowels intended by speakers	i	10267	4	6	...	...	3	...	...	...	...
	ı	6	9549	694	2	1	1	...	...	...	26
	e	...	257	9014	949	1	3	...	...	2	51
	æ	...	1	300	9919	2	2	...	...	15	39
	o	...	1	...	19	8936	1013	69	...	228	7
	ɔ	...	...	1	2	590	9534	71	5	62	14
	u	...	...	1	1	16	51	9924	96	171	19
	ü	...	...	1	...	2	...	78	10196	...	2
	ʌ	...	1	1	8	540	127	103	...	9476	21
	ʊ	...	...	23	6	2	3	...	...	2	10243

Tablo 3. Dinleyicilerin uyarıcı sözcüklere verdiği tepkiler

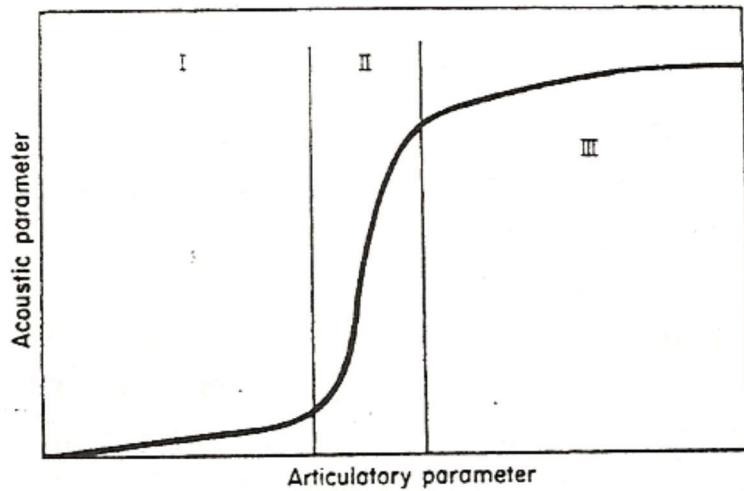
Birbirine sesletim bakımından benzeyen 10 sözcük içerisinde en çok "hod" "hawed" sözcüğü ile karıştırılırken, en az "hid" "hud" olarak algılanmıştır. Bununla birlikte dinleyicilerin en doğru ayırt ettikleri sözcükler "heed", "who'd" ve "herd" iken en az "hod" ve "head" sözcüklerini doğru ayırt etmişlerdir. Buna sebep olan etken ise ünlülerin çevresindeki komşu seslerin sesletime olan etkisidir.

Türkçede bu çalışma tek heceli sözcüklere uygulandığında formant değerlerinin farklılığı bu çalışmadaki gibi olacağından bu yönüyle bu çalışmadan ayrılır. Türkçede ikili ve daha çok ünlülü bir hece yapısının bulunmayışı, aynı zamanda tek heceli yapılarda uzun ünlünün bulunmayışı bu tür bir çalışmanın yapılması özellikle dinleyici algısı bakımından yüksek farklılıkların çıkmasına engeldir. Bu tür bir çalışma Türkçede yalnızca benzer sesler içerisinde ünlülerin nasıl üretildiğine yanıt aramak için yapılabilir. Dinleyiciler için İngilizcedekine benzer bir algı farklılığına sebep olacak tekli hece yapısı Türkçe için bulunmaz.

Nicelik (Quantal) kuramı

Nicelik Kuramı, Stevens (1972,1989) tarafından akustik olarak konuşma seslerinin üretiminin fizyolojik verilerle açıklamak için ortaya atılmıştır. Yani sesbilimsel (fonolojik) bir soruna sesbilgisel (fonetik) bir yanıt arama amacı taşımaktadır. Sayısız sesbirim seçeneği içerisinde dillerin neden bazı sesbirimleri daha fazla seçtiğine açıklık kazandırmak için deneysel çalışmalarda bulunan Stevens dillerin büyük bir kısmında [a, i, u] ünlülerinin ortak olduğu görüşünden hareketle bu ünlülerin tercih edilme sebebinin onların üretimindeki kolaylıkları olduğu savını güçlendirecek sesbilgisel veriler sunmuştur. Bu seslerin Jones'tan bu yana biliniyor olması sesbilimsel bir veriyken bu ünlülerin dünyada birçok dil tarafından neden tercih ediliyor oluşuna sesbilgisel bir yanıt kuramda ele alınmıştır. Ünlülerin seçiminde üretime dayalı kolaylığın sezgisel olma durumu bu kuramın sağladığı verilerle daha bilimsel düzleme yerleşmiştir. Buna göre üretimi daha kolay olan sesbirimler diller içinde daha yaygınken üretimi zor olanlar daha az tercih edilmektedir.

Bu kurama göre ses yolundaki en küçük değişiklik, üretimin çıktısı olan sesin akustik özelliğini etkiler. Bu etki, akustik ve eklemleme içerisinde sürekli bir doğrusallıkta gerçekleşmez (K. N. Stevens, 1989:4):



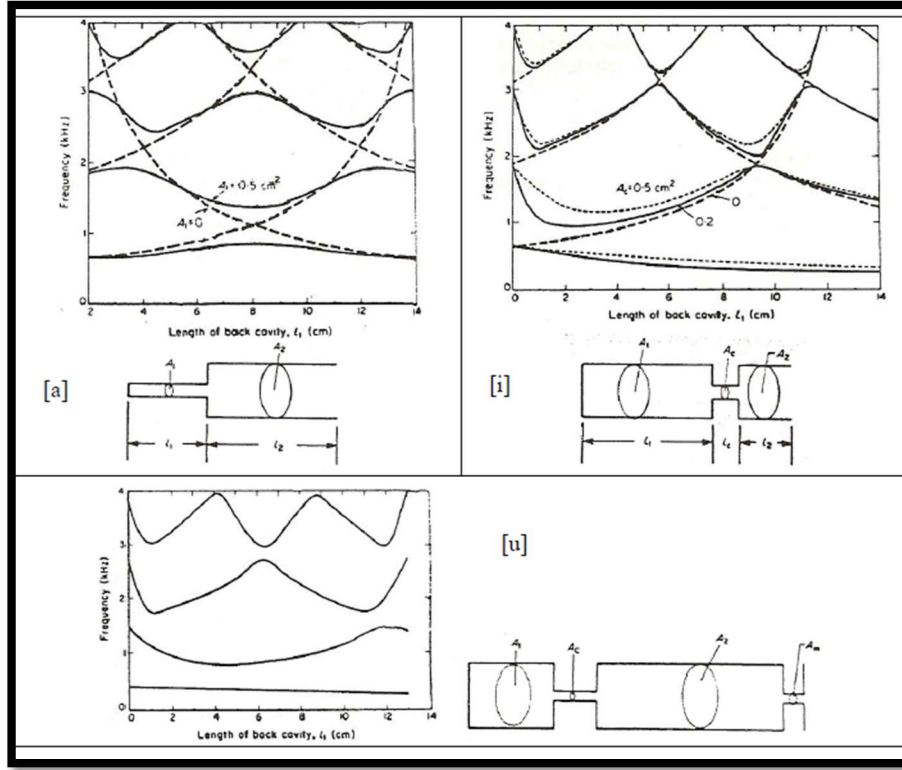
Şekil 4. Stevens'a göre akustik-eklemleyici özellikler arasındaki ilişki

Yukarıdaki şekilde I ve III. Bölgeler arasında hem akustik hem de eklemleme farklılıkları bulunur. Bu değişikliğin sebebi kurama göre eklemlemedeki değişikliklerin ses çıktısına olan etkisinden değil, her iki bölge arasındaki dilsel karşıtlıklardan dolayıdır. Bu bölgelere Kuantal (nicelik) bölgeleri denmektedir ve bu bölgeler karşıt sesleri içermektedir. Bir sesin üretiminde hassas eklemlemeye ihtiyaç yoktur. Eklemlemede oluşan bir eğim bu sebeple çıktının algılanabilirliğini doğrudan etkilemeyebilir. Çıktı olarak sesin üretilmesinde ise sürekli bir eklemlemeye ihtiyaç vardır. Bu eklemleme; gırtlaktaki daralma derecesi (ötümsüzler için açık, ünlüler için daha az açık, gırtlak sesleri için kapalı), ses yolundaki daralma derecesi (daralma sırası bakımından, ünlüler- kayan ünlüler- sürtünmeliler-patlamahlar) ve ünlülerin eklemleme (daralma) yerleri bakımından incelenir.

Ünlülerde bu kuram, formant ölçümlerine dayalı çıkan sonuçlarla belirlenir. Formantların birbirine yarım oktavdan daha yakın olduğu ya da birleştiği durumlarda bu sesler tek formant olarak algılanır.

Birçok ünlünün ayrımı bu yarım oktav eşiği üzerinde bulunur (Örn. “but” ve “bot” sözcüklerinde ünlülerin formantları birbirine yarım oktav kadar yakındır).

İki formantın birleştiği akustik kuantal bölgeler vardır. [a, i, u] temel ünlüleri için bunlar Stevens (1989) tarafından şu şekilde ölçülerek belirlenmiştir:



Şekil 5. Temel ünlülere ait Kuantal bölgeler

Şekilde [a] ünlüsünün F1 ve F2'nin çakışmasıyla oluştuğu görülmektedir. Bu sesin üretiminde ses yolundaki ön ve arka boşluklar eşit uzunluktadır. [i] ünlüsünde ise damakta oluşan daralma sonucu F2 ve F3 çakışmaktadır. [u], F2'nin genişleyerek F1'e yaklaştığı bölgede üretilir. Üretimlerindeki bu kolaylık söz konusu üç ünlüyü diller arasında tercih edilir kılmakta, bu sebeple de kuantal (niceliksel) sesbirim olmalarını sağlamaktadır.

Dillerde ses üretiminde kolaylık sağlayan kuantal (nicelik) bölgeleri bulunur ve diller bu sesleri daha çok seçme eğilimindedir. Bu bölgelerde oluşturulan parçalı birimler diller arasında ortaklığı sağlayacakken bu bölgeler dışında kalan parçalı birimler bu ortaklığın dışında kalacaktır.

Jones'un kuramından bu kurama dek ortak olan konu diller arasında bazı seslerin üretim kolaylığı bakımından ortaklığı ve farklılığıdır. Bu kuramda da Jones'un kuramına benzer geliştirilebilir yönler bulunur. Bununla birlikte diller arasındaki özellikle akustik benzerlikler kuramda belirtilenden daha fazladır. Karşıtlıklar arasındaki mesafe, bu kuramda değinilmeyen konular içerisindedir. Bir sesbirimin oluşumunda birden fazla eklemleme durumu da kuram içerisinde değerlendirilmez. Eklemleme eğilimin etkisi ayrıntılı ele alınmamaktadır. En önemli katkısı ise sezgisel olarak bilinen bazı sesbirimlerin tercih sebeplerinin ölçüme dayalı ispatıdır.

Stevens'in kuramı daha sonra Keyser ve Kawasaki (1986) ile yaptığı çalışmalarla genişletilerek sesbirimlerin üretimindeki çoklu eklemlemeler de ele alınmıştır. Hem eklemlemedeki çeşitlilik hem de sesin şiddeti sesbirimler üzerindeki çalışmalara dâhil edilmiştir. Örnek olarak birden fazla ayırt ediciliğe sahip “sen” ve “ten” gibi iki sözcükte eklemleme yeri bakımında (biri dış diğeri dış yuvası) ve sesin şiddeti bakımından farklılıkları –ünsüzler için- da incelenmiştir. Dillerdeki sesbirimlerin ayırt edici özelliklerinin güçlendirilmesi ve daha çok öne çıkarılması gerekliliğini savunmuşlardır (Örn. “tel” ve “del” sözcüklerinde ötümlülük dışında sesletim ve soluklanma farkı belirgindir. /t/ sesbiriminin sözcükte sesletiminde araya kısa bir /h/ gibi bir hava kabarcığı girerken bu durum /d/’nin sesletimi sırasında oluşmaz, bu da sesbirimler içindeki bu küçük ayrımların bile önemini göstermektedir).

Uyarlanabilir dağılım kuramı (Theory of adaptive dispersion)

Ünlüler, aralarındaki işitsel farklılıkları en yüksek düzeye çıkaracak biçimde sesbilgisel uzamda dağılım göstermektedir. Liljencrantz ve Lindblom (1972)’un geliştirdikleri bu Kuram da tam olarak bunu savunmaktadır. Ünlülerin işitsel farklılıklarının çok belirgin olması onları dinleyiciler tarafından daha doğru algılanabilir kılmaktadır düşüncesi kuramın hareket noktasıdır. Bu sebeple ünlü uzamındaki karşıtlıkları, geliştirdikleri formüllerle formant değerleri bakımından ölçmüşlerdir. Ayrıntılı ölçümlerle hedefledikleri, ünlülerin birbirleriyle olan farklılıkların çokluğunu gösterebilmektir. Ünlüler, bulundukları dillerdeki ünlü uzamlarında kenarlara yayılma eğilimindedir. Diğer kuramlara göre UDK dillerde normalde bulunandan daha çok ünlü ve ünlü karşıtlığı düşüncesini destekler. Diğer kuramlarda belirtilen [a, i, u] ünlülerinin seçimine farklı bir tanım sunar. Bu ünlüler akustik olarak oldukça farklıdır ve bu sebeple de dinleyiciler tarafından karşılaştırması yapılamaz. Bir ünlü uzamındaki ünlüler, bu uzamda eşit dağılım eğilimindedir. Yaygın seçimli ünlüler ünlü uzamlarındaki boşluklara rağmen nispeten daima eşit dağılımdadır (L ve L, 1972):

i	u	i	u	i	u
		e	o	e	o
		ε	ɔ	ε	ɔ
a		a		a	
Arapça	İspanyolca	İtalyanca			
Nyangumata	Swahili	Yoruba			
Aleut dilleri	Cherokee dilleri	Tunika dilleri			

Şekil 6. Ünlü dağılımları ve bunları kullanan dillere örnekler

i	i	u	i	y	ɨ	ɯ	u
e	e	ɣ	ɪ	ø	ə	ɤ	o
a	a		ɛ	æ	ɐ	ʌ	ɔ
			æ	a	ɑ	ɒ	

Şekil 7. Diğer ünlülere göre diller arasında çok tercih edilmeyen ünlüler (Flemming: 1996, 1997, 2001, 2011).

Algısal ayırt ediciliğin en yüksek düzeyde işlev olmasını sağlamak için belirli bir dildeki bazı seslerin “seçilmiş” olduğunu öne süren UDK, algısal karışıklığın gerekliliğini de ünlü sayılarıyla açıklar. Bu karışıklığı işitsel algıya dayalı Hz frekans ölçümü olan Mel ölçeği kullanarak ortaya çıkarır. Ayırt ediciliği formant değerinde ölçmek için şöyle bir formül geliştirmişlerdir:

$$r_{ij} = \sqrt{(x_i - x_j)^2 + (y_i - y_j)^2}$$

Bu formülle ünlüler arasındaki algısal ayırt edicilik hesaplanmaktadır. Formülde geçen x= ünlüye ait F1 değeri, y= ünlüye ait F2 değerini, x ve y altında belirtilen i ve j ise iki farklı ünlüyü ifade etmektedir. Bu formülle elde edecekleri sonuçlardaki amaç; frekans değerleri arasındaki aralığın F1 ve F2’ye etkisi ve F1- F2’nin ulaşabilecekleri en üst ve alt sınırları hesaplamaktır.

Formant yoğunluğuna bağlı ünlü dağılımlarında birçok dilde köşe ünlüler [a, i, u] olarak bulunmaktadır. Bu ünlülerden [u] bazen bulunmaz bunun sebebi F1 değerinin yüksekliğidir. F1 değeri yüksek olan sesbirimler daha yoğunken [u] ünlüsünde hem F1 hem de F2 düşüktür. Bu sebeple seçimliliği diğer iki sesbirime göre düşüktür. Diğer iki ünlü ise –neredeyse- üzerinde çalışılan tüm dillerde bulunmaktadır:

- [i, a, o], Piraha, Axeninca Campa dillerinde
- [i, e, a, o], Navajo, Klamath dillerinde
- [i, e, a, o, u], Tokyo Japoncasında

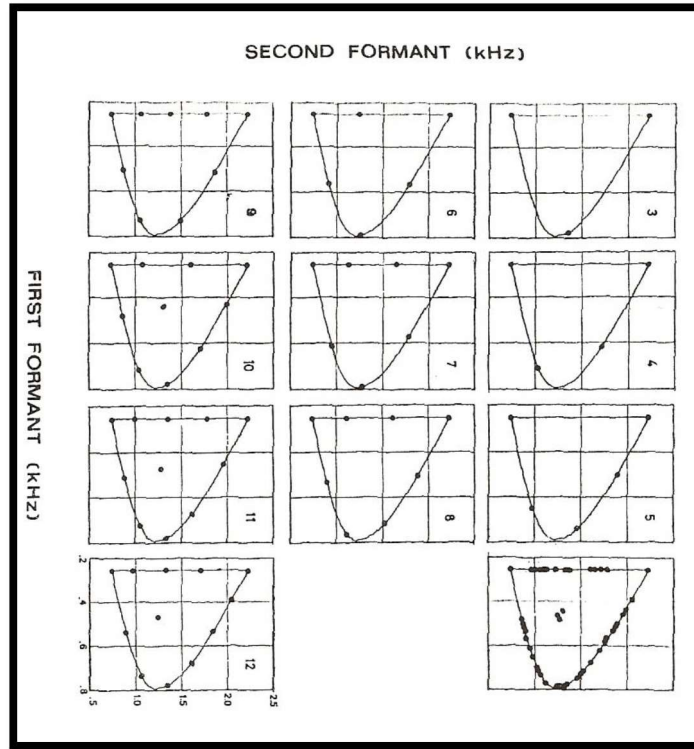
UDK’de iç üretimli ünlülerin 10 ve biraz üstü olduğu tahmin edilmektedir. Her ünlünün diğer ünlüye olan uzaklığı ayırt ediciliğini güçlendiren özelliğidir. İç üretim ünlüler, köşe ünlülere göre birbirine yakın üretim noktalarında olduklarından ayırt edicilikleri düşük bu sebeple de hesaplamaları diğer ünlülere göre daha güçtür.

i	y	u
e	ø	o
	a	

i	ĩ	u
e	ə	o
	a	

Şekil 8. İç üretim ünlüleri

UDK’ye göre ölçümlerle belirlenen en uygun –varsayım- ünlü uzamları şu şekilde verilmiştir:



Şekil 9. UDK’de olası tüm ünlü uzam örüntüleri

UDK’ye göre bu ünlü uzamları içerisinde en doğru örüntü 3 ve 6 numaralı sistemlerdir. Daha geniş sayımcalar ise 7 ve sonrasındaki örüntülerdir. Ünlü sayımcası arttıkça algısal ayırt edici özelliklerin belirlenmesi de zorlaşmaktadır. Bu yönüyle UDK ünlü sistem yapılarını belirlemede önemli kuramlardan biridir.

UDK’nin ünlülerle ilgili ele almadığı konular da bulunmaktadır ki bunlar kuramın zayıf yönleridir. Dillerdeki ünlü sayımcalarının farklılığı üzerine bilgi içermez. Bununla birlikte aynı sayıda ünlüsü bulunan diller arasındaki farklı dağılımları da açıklamaz. Diğer kuramlarda ele alınan eklemleme (artikülasyon) bu kuramda ele alınmaz.

İki kuram da (Quantal ve UDK) ortak bir görüşte birleşmektedir: sesbilgisi (fonetik) dilbilim içinde “sözlü” fizikî bir çıktıdır ve dili incelemekten çok konuşmaya odaklıdır. Bu kuramlar ise sözlü iletişim mekanizmalarının sonuçlarının üst dilbilimi nasıl etkilediğini açıklamaya çalışır.

Tüm kuramların ortak çıktısı seçimli ünlü kavramıdır. Ünlülerin diller arasında seçimli oluşunu ise akustik ve eklemleyici kolaylığa bağlamaktadırlar.

Türkçedeki ünlüler

Türkçe ünlü sayısı bakımından Dil Yapılarının Dünya Atlasında (WALS) büyük kategorisinde yer almaktadır. Yukarıdaki kuramlarda bahsi geçen köşe ünlüler olan [a, i, u] Türkçede bulunurken iç türetilmi ünlü sayısı da fazla yapıdadır.

Ünlü sınıflandırmasında belirlenen genel ölçütlere göre Türkçedeki ünlüler de çene açıklığı, dudak şekli ve dilin devinimine göre sınıflandırılmaktadır. Sesbilim bakımından 8 ünlüsü bulunan Türkçede sesbilgisi bakımından bu sayı artmaktadır. Sesbilim bakımından ünlüler:

- Çene açıklığı bakımından (geniş: [a, e, o, ö], dar: [ı, i, u, ü]).
- Dudak biçimi bakımından (düz [a,e, ı, i], yuvarlak: [o, ö, u, ü])
- Dilin devinimi bakımından (arka: [a,o,u], orta-arka: [ɨ] ve ön: [e,i, ö, ü] olarak sınıflandırılır.

Sesbilgisi bakımından ise –kısa- ünlüler Türkçede şu şekildedir (E. Erguvanlı, Taylan, 2015:17):

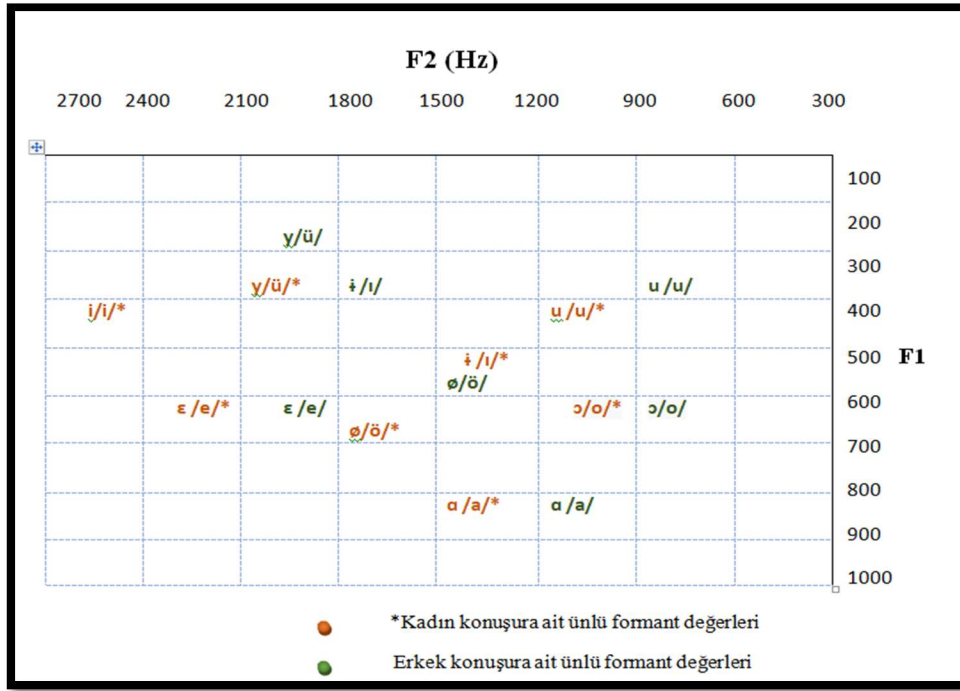
ÖN			ARKA	
	Düz	Yuvarlak	Düz	Yuvarlak
Yüksek	i	y	u	u u
Orta	e	ø		o o
Orta-alçak	ɛ			
Alçak			a a	

Tablo 4. Türkçedeki sesbilgisel ünlüler ve özellikleri

Bununla birlikte Türkçedeki sesbilimsel ünlülerin sayıca çok ve karışık gruplardan alınmış formant değerleri de bulunmamaktadır. Bu sebeple bu çalışma kapsamında ses laboratuvarında Shure KSM 32 model ses kayıt mikrofoni aracılığıyla bir kadın ve bir erkek konuşmacıya ait ses kayıtları ünlü sesletimi gözetilerek alınmıştır. Alınan bu ses kayıtlarının ses aralığı metronom ile eşit biçimde kayda geçirilmiştir. Elde edilen veriler PRAAT ses çözümleme programında formant değerleri bakımından incelenmiştir. Buna göre iki konuşucuya ait ünlü formant değerleri ve tablosu şu şekildedir:

ERKEK			KADIN	
	F1(Hz)	F2 (Hz)	F1 (Hz)	F2 (Hz)
/a/	810	988	906	1372
/e/	618	1989	646	2349
/ı/	350	1592	547	1402
/i/	275	2377	350	2640
/o/	624	750	647	975
/ö/	529	1480	640	1629
/u/	361	856	377	968
/ü/	226	2033	339	1904

Tablo 5. Türkçedeki sesbilimsel ünlülerin kadın ve erkek konuşmacıya dayalı formant değerleri



Şekil 10. Ünlülerin kadın ve erkek konuşura ait formant dağılımları

Uluslar arası Sesbilgisi Alfabeti (IPA)'nde ünlülerin belirlenen formant değerleri tek erkek konuşucuya aittir–Türkçede belirlenen formant değerlerini karşılaştırmak bakımından- ve şu tabloda belirtilmiştir (Catford, 1988:161).

Vowel (IPA)	First Formant frequency (f_1 (Hz))	Second Formant frequency (f_2 (Hz))
i	240	2400
y	235	2100
e	390	2300
ø	370	1900
ɛ	610	1900
œ	585	1710
a	850	1610
æ	820	1530
ɑ	750	940
ɒ	700	760
ʌ	600	1170
ɔ	500	700
ʊ	460	1310
o	360	640
u	300	1390
u	250	595

Tablo 6. Bir erkek konuşurdan elde edilen IPA formant değerleri

WALS'e göre diller arasındaki karşılaştırmalı tablolara göre Türkçe ünlü bakımından iki grupta büyük kategorisindedir. Bunlar 564 dil içerisinde yapılan değerlendirmeler sonucu elde edilen verilerdir. Çalışmayla ilgisi bakımından bu iki başlık ünlü sayıları ve ön-yuvarlak ünlülerin bulunmasıyla ilgili başlıklardır. Buna göre ünlü sayıları bakımından Türkçe büyük kategorisinde yer almaktadır (Maddieson, 2013b):

Değer	Gösterim
Küçük (2-4 ünlü)	93
Ortalama (5-6 ünlü)	287
Büyük (7-14 ünlü)	184
Toplam dil	564

Tablo 7. WALS'e göre ünlü sayıları bakımından diller

Ön-yuvarlak ünlülere sahip olma bakımından da Türkçe 562 dil içinde dar ve yarı-dar ön yuvarlak ünlülere sahip diller arasında bulunmaktadır (Maddieson, 2013h):

Değer	Gösterim
Ön yuvarlak ünlüsü olmayan	525
Dar –yarı dar ön yuvarlak ünlüsü bulunan	23
Yalnızca dar ön yuvarlak ünlüsü bulunan	8
Yalnızca yarı dar orta ön yuvarlak ünlüsü bulunan	6

Tablo 8. WALS'e göre ön-yuvarlak ünlüler bakımından diller

Sonuç

7. yüzyıldan günümüze sözcük ahengini oluşturan ünlülerin oluşumu ile ilgili birçok görüş ortaya atılmıştır. Bunların kırılma noktası ise D. Jones'un "Kardinal Ünlü Kuramı"dır. Jones kendisinden sonra gelen ve birçoğu öğrencisi olan sesbilimcileri de bu Kuram'ı konusunda yetiştirerek farklı ve daha gelişmiş kuramların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Genel olarak tüm bu kuramlar, ünlülerin diller arasındaki seçiminin nedenini bulmak üzerine fikirler sunmaktadır. Bazı kuramlarda bu neden eklemleme kolaylığına bağlanırken bazı kuramlarda ise dinleyicinin algısal seçiciliği gerekçe gösterilmektedir. Genel yargı ise ağız içerisinde en önde üretilen [i] ile en arkada üretilen [a] ünlülerinin temel ünlüler olduğu yönündedir. Bu ünlüler ile birlikte dudak oluşumu esasıyla [u] ünlüsü de formant değeri bakımından üçüncü asıl ünlü olarak kabul edilir. Geri kalan tüm ünlüler sesbilimsel ve sesbilgisel olarak bu ünlülerin üretim noktaları çevresinde oluşmaktadır. Bu genel kabul önce bir sezgi ile ardından teknolojik ses çözümlemelerinin verileriyle bilimsel bir gerçekliğe dönüşmüştür.

Bu bağlamda Türkçe de bu asıl ünlülere sahip birçok dil gibidir. Bununla birlikte Türkçede temel ünlü sayısı fazladır. Bu ünlülerin dağılımı da bu kuramlar çerçevesinde ana üç ünlüye göre yapıldığında Türkçenin ünlülerinin üçgenden öte dörtgen oluşturduğu görülür. Bu durumu sağlayan da Türkçede ön ve arka yuvarlak ünlülerin bulunmasıdır. Çalışmada erkek ve kadına ait sesler laboratuvar ortamında eşit ses hızıyla kaydedilmiştir. Ünlülere ait bu sesler PRAAT ses çözümleme programında F1 ve F2 değerleri gözetilerek çözümlenmiştir. Yapılacak çalışmalarda sözcük içi ünlü gösterimleri için

F3 değeri de gösterildiğinde ölçümlerin karşılaştırması sesbilgisel olarak daha ayrıntılı olabilecektir. Burada amaç tek başına ünlülerin sesletimindeki formant ölçümlerini belirlemektir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda ünlü nitelikleri, çevre sesler etkisiyle birçok konuşmacıdan alınacak kayıtlarla tek ve çok heceli sözcüklerin sesletimini kapsamalıdır. Bu çalışmada yalın olarak verilen ünlü çözümlemeleri, çevre seslerin etkisiyle şekillenmiş ünlü değerlerinin çözümlenmesiyle zenginleşerek sesbilimsel (fonolojik) bilginin sesbilgisel (fonetik) çıktısı olarak alan yazına kazandırılmalıdır.

Kaynakça

- Bell, A. M. (1867). *Visible Speech*. London, Methuen
- Catford, J.C. (1988). *A Practical Introduction to Phonetics*. Oxford University Press.
- Flemming E. (1996). *Evidence for constraints on contrast: The dispersion theory of contrast*. Hsu, Chai Shune (ed.) *UCLA Working Papers in Phonology* 1.
- Flemming E. (1997). Phonetic Optimization: Compromise in Speech Production, *University of Maryland Working Papers in Linguistics 5: Selected phonology papers from H-OT-97*.
- Flemming E. (2001). Scalar and categorical phenomena in a unified model of phonetics and phonology. *Phonology* 18(1).
- Flemming E. (2011). The grammar of coarticulation (English draft). In M. Embarki and C. Dodane (eds.) *La Coarticulation: Indices, Direction et Representation*.
- Jones, D. (1956). *Cardinal Vowels*, Linguaphone Institute, London.
- Jones, D. (1972). *An Outline of English Phonetics* (9th ed.). Cambridge: W. Heffer & Sons Ltd
- Stevens, K.N. (1972). The quantal nature of speech: Evidence from articulatory-acoustic data. In Denes, P.B. and David Jr., E.E. (eds.), *Human Communication, A Unified View*, 51-66. New York, McGraw-Hill.
- Ladefoged, P. (1967). *Three areas of experimental phonetics*. London: Oxford Univ. Press
- Liljencrantz, J., & Lindblom, B. (1972). Numerical Simulation of Vowel Quality Systems, The Role of Perceptual Contrast. *Language*, 48, 839-862.
- Maddieson I., (2013b). Vowel quality inventories. M.S. Dryer and M. Haspelmath (Haz.), *The World atlas of Language Structures Online* içinde. Almanya: MAx-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie.
- Maddieson I., (2013h). Front rounded vowels. M.S. Dryer and M. Haspelmath (Haz.), *The World atlas of Language Structures Online* içinde. Almanya: MAx-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie.
- Peterson, G. E., ve Barney, H.L. (1952). Control Methods Used in a Study of the Vowels. *Journal of the Acoustical Society of America*, 24, 175-184
- Stevens, K.N. ; Keyser, S.J. and Kawasaki, H. (1986). *Toward a Phonetic and Phonological Theory of Redundant Features, in Invariance and Variability in Speech Processes*, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 426-463. Lawrence Erlbaum Associates.
- Stevens, K.N. (1989). On the quantal nature of speech. *Journal of Phonetics* 17, 3-46.
- Taylan, Erguvanlı, E. (2015). *The Phonology And Morphology Of Turkish*. İstanbul: Boğaziçi ünv. Yay.

Açık Erişim Kaynakları

extension://ohfgljdgelakfkefopgklcohadedgpjf/https://web.stanford.edu/class/linguist205/index_file s/Handout%208%20-%20QT%20&%20Adaptive%20Dispersion.pdf

https://player.slideplayer.com/12/3511685/#

<https://wals.info/>

Ötekiler ve uyanış: Ömer Seyfettin'in *Ashab-ı Kehfimiz* Hikâyesi ve E. M. Forster'in *A Passage to India* Romanı

Abdullah Nejat TÖNGÜR¹

APA: Töngür, A. N. (2020). Ötekiler ve uyanış: Ömer Seyfettin'in *Ashab-ı Kehfimiz* Hikâyesi ve E. M. Forster'in *A Passage to India* Romanı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 253-263. DOI: 10.29000/rumelide.808690.

Öz

E. M. Forster'in *A Passage to India* (1924) ve Ömer Seyfettin's *Ashab-ı Kehfimiz* (1918) adlı eserleri 20.yüzyılın ilk çeyreğinde, o zaman İngiliz İmparatorluğunun bir sömürgesi olan Hindistan'ın Chandapur isimli hayali bir şehrindeki ve Osmanlı İmparatorluğunun başkenti İstanbul'daki siyaset, toplum, kültür ve hayatı yansıtmakla beraber farklı milletlere, etnik kaynaklara, ırklara, dillere ve dinlere mensup insanlar arasındaki ilişkilere de ışık tutar. Bu çalışmanın amacı bu iki eseri konuları ve olay örgüsü itibarı ile karşılaştırmak ve benzerliklerini ortaya koymaktır. Aynı zamanda çalışmaya konu olan eserlerin olay örgülerinin geçtiği, çok milletli, çok kültürlü, çok dilli ve çok dinli devletler olan Osmanlı İmparatorluğunun ve İngiliz İmparatorluğunun coğrafi, sosyal, kültürel, etnik, dilsel ve dini farklılıkları da dikkate alınmaktadır. Ayrıca emperyalizm, sömürgecilik, milli kimlik ve ötekileştirme bağlamında bu iki eser incelenerek Hindistan'daki önemli mevkileri işgal eden ve İngiliz-Hint Kulübünün hayatlarının merkezine koyan az sayıdaki sömürge idarecisinin kendi ülkelerinde ırkçılığına, aşağılamalarına ve 'ötekileştirmelerine' katlanmak zorunda kalan Hintliler ile halâ Osmanlı İmparatorluğu egemenliğinde yaşamakta olan Osmanlı Kaynaşma Kulübüne üyesi olan değişik milletlerin mensupları tarafından ve bazı Türkler tarafından kendi ülkelerinde 'öteki' muamelesi gören Türklerin durumu da araştırılmaktadır. Bu anlamda ele alınan bir başka konu da *Ashab-ı Kehfimiz*'deki 'İnsanlık' gazetesindeki yazının ve *A Passage to India*'da Aziz'in yargılanmasının Türkleri ve Hintlileri içinde bulundukları duruma nihayet itiraz ettiren ve isyan ettiren olaylar olduğu savıyla bu olayların gelişim sürecini ve Ömer Seyfettin'in ve E. M. Forster'in bu olaylara yaklaşımını ortaya koymaktır.

Anahtar kelimeler: Öteki, E. M. Forster, *A Passage to India*, Ömer Seyfettin, *Ashab-ı Kehfimiz*

Others and awakening: Ömer Seyfettin's *Ashab-ı Kehfimiz* and E. M. Forster's *A Passage to India*

Abstract

E. M. Forster's *A Passage to India* (1924) and Omer Seyfettin's *Ashab-ı Kehfimiz* (1918) reflect the politics, society, culture and life and shed light upon the relationships between people of different nationalities, ethnicities, races, religions, languages and cultures in Chandapore, a fictional city in colonial India and Istanbul, the capital city of the Ottoman Empire in the first quarter of the 20th century. The aim of the study is to compare and show the similarities of the works as for the themes covered and their plots in spite of the geographical, social, cultural, ethnical, linguistic and religious differences of the multinational, multicultural, multi-language and multi-religious Ottoman Empire and British Empire where the plots unfold. Besides, Indians who are subjected to racism,

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği (İstanbul, Türkiye), nejattongur@maltepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1204-4399 [Makale kayıt tarihi: 17.07.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808690]

humiliation and othering by a few colonial officials who man the prominent posts in India and who put the Anglo-Indian Club in the center of their lives as well as the Turks who are treated as the other in their own land by the people of different nationalities and some Turks from the Ottoman Merging Club (Osmanlı Kaynaşma Kulübü) will be within the scope of the study with an analysis of the works within the context of imperialism, colonialism, national identity and othering. With the assumption that the article in the newspaper, 'Humanity' (İnsanlık) in *Ashab-ı Kehfimiz*, and the trial of Aziz in *A Passage to India* are the events which led the Turks and the Indians to protest and to rebel, another relevant concern of the study is to describe the events and Ömer Seyfettin's and E. M. Forster's attitude to those events.

Keywords: The other, E. M. Forster, *A Passage to India*, Ömer Seyfettin, *Ashab-ı Kehfimiz*

Giriş

"Millî Edebiyat" akımının önemli yazarlarından biri olan Ömer Seyfettin (1884-1920) çok genç yaşta vefat etmesine rağmen önce Balkan Savaşında savaşmış ve esir düşmüş bir subay olarak sonra da yazar ve öğretmen olarak Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerine tanıklık etmiştir. Milliyetçi duygular ile bezenmiş *Efruz Bey*, *Yalnız Efe*, *Harem*, *Yüksek Ökçeler*, *Gizli Mabel*, *Beyaz Lale*, *Asilzâdeler*, *İlk Düşen Ak*, *Mağçupluk İmtihani*, *Yarınki Turan Devleti* ve *Türklük Mefkûresi* gibi çok sayıda eseri Türk edebiyatına kazandırmış ve pek çok eseri ölümünden sonra ve tekrar basılmıştır. Özellikle *Başını Vermeyen Şehit*, *Kütük*, *Pembe İncili Kaftan*, *Bomba*, *Beyaz Lale*, *Nakarat*, *Hürriyet Bayrakları*, *Çanakkale'den Sonra*, *Mefkûre*, *Aleko Bir Çocuk*, *Kaç Yerinden*, *Primo Türk Çocuğu*, *Kaşığı* ve *Falaka* gibi hikâyelerinde Türklük bilinci, Türkçenin önemi ile Osmanlı Devleti'nin siyasi durumuna ve sorunlarına ilişkin farkındalık oluşturma çabası özel yer tutar. İngiliz yazar Edward Morgan Forster (1879-1970) ise *Where Angels Fear to Tread* (Meleklerin Uğramadığı Yer), *The Longest Journey*, *A Room with a View* (Manzaralı Bir Oda), *Howards End* ve ölümünden sonra basılan *Maurice* adlı romanlarının yanı sıra hikâyeleri, mektupları, makaleleri ve seyahat yazıları ile bilinen ve İngiliz Edebiyatının en çok okunan ve çalışılan yazarlarından biri olup eserlerinden bazıları Türkçeye çevrilmiştir. Forster da I. Dünya Savaşında ve sonrasında İskenderiye-Mısır'da Kızılhaç'ta çalışarak ve 1921'de Hindistan'da bir mihracenin yanında özel sekreter olarak görev yaparak, İngiliz İmparatorluğunun resmi sıfatlarını taşımıştır. Eserlerinde öne çıkan hümanist düşünceleri yanı sıra 1912-1913 ve 1921'de iki kere yolculuk yapıp bir sürede yaşadığı Hindistan'da İngiliz imparatorluğuna, İmparatorluk görevlileri ve Hintlilerin ilişkilerine, Hindistan'ın bağımsızlık mücadelesine ve sınıf farklılıklarına dair gözlemleri ve düşünceleri romanlarında önemli yer tutar.

Ömer Seyfettin, *Ashab-ı Kehfimiz* (1918) adlı uzun hikâyesinde, Dikran Hayikyan adlı bir Ermeni gencinin bakış açısıyla, II. Meşrutiyet Döneminde ve Balkan Savaşları devam ederken kurulan ve ortak dil, ortak din ve ortak ülkü amaçlı bazı çalışmalar yapan Osmanlı Kaynaşma Kulübü ekseninde, Osmanlılık, imparatorluk, Türklük kavramlarını araştırır. *Ashab-Kehf*, Hz. Muhammet ve Hz. İsa arasındaki dönemde yaşayan Hristiyan yedi gencin ve bir köpeğin toplam 309 yıl bir mağarada uyuyakalmasını anlatan hikâyedir (Çelik, 2017, s. 194-195). Ömer Seyfettin'in eserine ilham vermesinin sebebi ise eserin sonunda "Türk milletindeki 'Türklük' bilincinin uyanması ve 'milliyet'e dair bir farkındalığın oluşmasının, Ashâb-ı Kehf'in uykusundan uyanmasına" benzetilmesi yani "Türk milletinin 'milliyet/Türklük' bilincinden uzak oluşu, Ashâb-ı Kehf'in uykuda yüzyıllar geçirmesi olarak" düşünülmektedir (Erdem ve Demir, 2019, s. 121). Hatta Baytimur (2015) Ömer Seyfettin'i "toplumu uykudan uyandırma görevini üstlenen bir kültür işçisi misyonunu yüklenmiş ve pek çok

edebî türde yazarak büyük bir mücadeleye girişmiş” bir yazar olarak tanımlayarak *Ashab-ı Kehf* ile bağdaştırır (s. 179).

Öte yandan E. M. Forster'un aslında büyük ölçüde 1913'de bitirdiği *A Passage to India* romanı 1924'de yayınlanmış ve roman Türkçeye hem *Hindistan'a Bir Geçit* hem *Marabar'a Yolculuk* adlarıyla çevrilmiştir. *A Passage to India* romanının başlığı Amerikalı şair Walt Whitman'ın *Çimen Yaprakları* (Leaves of Grass) şiir kitabının 'Passage to India' başlıklı şiirinden alınmıştır. Romanda, 1947'ye kadar İngiliz İmparatorluğunun bir sömürgesi olan ve henüz Hindistan, Pakistan ve Bangladeş olarak bölünmemiş altkıtadaki hayâli Çandapur şehrindeki İngiliz İmparatorluk görevlileri ve yerel halk arasındaki ilişkiler ve İngiliz sömürgesi olan Hindistan'da ivme kazanan İngiliz karşıtlığı sergilenir. Aslında Kuchta'nın da (2003) altını çizdiği gibi bu romanda Forster, İngiliz İmparatorluğunun Hindistan'dan niçin çekilmesi gerektiğini anlatır (s. 308). Müslüman bir Hintli doktor olan Aziz'in Çandapur'a şehir hâkimi ile nişanlanmak amacıyla gelen Adela Quested adlı İngiliz bir kadını taciz ettiği yolundaki asılsız suçlamalar eksenindeki olayların anlatıldığı romanda, sadece İngilizlerin girebildiği İngiliz-Hint Kulübü ve bu kulübün İngiliz sömürge idarecilerinin hayatındaki yeri de önem kazanır.

Emperyalizm ve sömürgecilik

Çok milletli, çok kültürlü, çok dilli ve çok dinli devletler olan Osmanlı İmparatorluğunun ve İngiliz İmparatorluğunun coğrafi, sosyal, kültürel, etnik, dilsel ve dini farklılıkları nedeniyle bu iki eseri karşılaştırmak ve benzerliklerini ortaya koyabilmek için emperyalizm ve sömürgecilik kavramlarını tanımlamak, Osmanlı İmparatorluğunun ve İngiliz İmparatorluğunun bu tanımlara ne kadar uyduğunu araştırmak ve böylelikle bu eserlere hâkim olan havayı ve yazarların bakışlarını anlamak gerekir. Bazı yazarlar imparatorluğun ve sömürgeciliğin eş anlamlı olarak kullanıldığını söylemektedir (McLeod, 2000; Loomba, 1998). Ancak sömürgeciliğin emperyalizmden en önemli farkının özellikle Avrupalı bir milletin başka bir milletin/topluluğun topraklarını ya da sahipsiz toprakları işgal etmesi ve yerleşmesi olduğu, emperyalizmin ise daha ziyade bu işgali meşru çıkarmak ideolojisi olduğu (McLeod, 2000), bir devletin bir başka ülke toprağındaki otoritesi olduğu (Boehmer, 1995) ve metropolitan bir merkezin uzak bir diyardaki uygulamaları, teorisi ile tutum ve davranışları olduğu (Said, 1993) belirtilir.

Osmanlı Devleti özellikle 15. yüzyıldan itibaren üç kıtada toprakları olan büyük bir imparatorluk olarak elbette ki bu tanımlara uygun olarak fethettiği yerlerde otoritesini kurmuş ve yönetim kademelerini oluşturmuştur. Öte yandan İngiltere özellikle 12. yüzyılda başlayıp 18. yüzyılda tamamlanan süreçte Birleşik Krallık olarak üniter yapısını tamamladıktan sonra 20. yüzyılın başında beş kıtada toprakları ve sömürgeleri olan bir imparatorluğa dönüşmüştür. Her ne kadar iki devletin de büyümesinde güçlü orduları, güçlü donanmaları ve savaşları finanse edecek güçlü ekonomik yapıları etkili olsa da Birleşik Krallığı farklı kılan Portekiz, İspanya, Hollanda, Fransa ve Belçika gibi ülkelerle birlikte coğrafi keşifler, yeni silahlar ve teknolojik gelişmeler sayesinde köle ticaretinden, deniz aşırı ticaretten ve sömürgelerinden elde ettiği muazzam gelirler olmuştur. Hindistan özelinde ise İngiltere'nin 17. yüzyılın başında 'East India Company' ile ülke üzerinde kurduğu baskı, zamanla tüm kıtada ekonomik, ticari, eğitim, askeri, yönetim ve hukuk sistemlerinin tamamen Birleşik Krallık çıkarlarına göre düzenlenmesine yol açmıştır. Her ne kadar Hindistan'da 1857'de İngiliz sömürge idaresine karşı patlayan ilk isyan kanlı bir şekilde bastırılmış olsa da bağımsızlık ve milliyetçilik hareketleri gittikçe ivme kazanmaya başlamıştır. *A Passage to India*'da Hindistan'da 1885'de kurulan Hint Ulusal

Kongresi ile başlayan ve Gandhi'nin 1915'de başlayan ve 1920lerden sonra güçlenen bağımsızlık mücadelesine dair ipuçları doğrudan bahsedilmese de metinde görülmektedir (Bhaduri, 2018).

Osmanlı İmparatorluğu, 1683'deki II. Viyana Kuşatmasından sonraki süreçte 1699'da Karlofça Anlaşması ile toprak kayıplarına başlamış ve 20. yüzyılın ilk çeyreğinde Osmanlı İmparatorluğu emperyalist gücünü kaybetmiş ve dağılmanın eşiğine gelmişken İngiliz İmparatorluğu halâ dünyanın her yerindeki sömürgeleriyle toprak büyüklüğü ve nüfus olarak dünyanın en büyük devleti olarak en güçlü döneminde idi. 1947'de Hindistan'ın ikiye ayrılarak da olsa İngiliz İmparatorluğundan ayrılması ile sonlanan sürece tanıklık eden Forster'ın romanına benzer şekilde Osmanlı İmparatorluğunda yükselen milliyetçi ve ayrılıkçı hareketler ile 1908'de ilan edilen II. Meşrutiyet ve 1912-1913 Balkan Savaşları doğrudan Ömer Seyfettin'in *Ashab-Kehfimiz* adlı uzun hikâyesine yansır. Dolayısıyla iki yazarın bu eserlerinin en önemli benzerliği imparatorluk topraklarında ivme kazanan milliyetçilik hareketlerine ve imparatorluğun son zamanlarındaki siyasi gelişmelere ve reformlara tanıklık etmeleri ve imparatorluk tebaası ve imparatorluğun kurucu unsurları arasındaki ilişkilere dair gözlem, duygu ve düşüncelerini eserlerine yansıtmalarıdır.

Ötekiler ve milli kimlik

Bu bağlamda her iki eserde de hem karakterlerin değişiminde hem olayların gelişiminde milli kimlik ve ülkedeki 'öteki' olarak ortaya çıkan kişilerle ilişkiler önem kazanır çünkü Şen-Sönmez'in (2017) belirttiği gibi "milliyetçilik kimliği ağırlıklı olarak 'öteki'nin üzerinden tanımlanır" (s.675). "Çoğu zaman ileri sürülen kimlik hasımlık üzerine – ters yönde – inşa edilir" diyen Maalouf da (2005) "bir kişinin belli bir gruba ait oluşunu belirleyen şeyin temelde başkası olduğunu" belirtir (s. 19, 26). Özellikle sömürgelerde yaşayan herkes bir şekilde 'öteki' olduğu için (Loomba, 1998, p. 52), karşılıklı ilişkilerde kimin hâkim kimin 'öteki' olacağı aynı imparatorluk topraklarında yaşayanların ekonomik, sosyal ve dilsel üstünlüğü ile belirlenir. Ulu'ya (2007) göre "kimliğin anti tezi olan 'öteki', 'ben/biz' olmayan, istenmeyen, ötelenendir. 'Öteki', bu çerçevede, 'biz' tarafının bittiği yerde başlar; 'biz'in dış sınırır ... 'ben/biz' kimliğini değiştiren/ dönüştüren yapıcı bir unsurdur. Öteki bu tutumuyla hem kendini konumlandırır hem de berikini inşa eder" (s. 302).

Osmanlı İmparatorluğu, 15. yüzyıldan itibaren üç kıtada elde ettiği topraklarını ve yaklaşık 600 yıl süren büyük gücünü *Ashab-ı Kehfimiz*'in olay örgüsünün cereyan ettiği 20. yüzyılın başına gelindiğinde büyük ölçüde kaybetmiştir. Solak'ın (2009) belirttiği gibi "Türkler, oldukça geniş bir coğrafyaya yayılmış olan Osmanlı İmparatorluğu'nun aslı unsuru olmalarına rağmen, yönetici elite asgarî oranda katılmışlar; hatta asırlarca süregelen devlet politikaları neticesinde unutulmuş bir unsur olarak kalmışlardır" (s. 422). Hatta "İstanbul Müslüman/Türkler, kendilerinin dışındakilere -Türk olsalar bile- 'öteki' olarak ifade edebileceğimiz bir dışlayıcılıkla yaklaşırlar" (Solak, 2009, s. 424). *Ashab-ı Kehfimiz*'de de Osmanlı İmparatorluğunun hâkimiyeti altında yaşayan diğer milletlerinin ve dinlerin mensupları 'öteki' değil bizzat bu devletin kurucusu olan ve kendilerinin dilleri ve kültürleri hem bazı soydaşları hem diğer milletlere mensuplar tarafından küçük görülen ve bu anlamda kurucusu olduğu devlet içinde 'öteki' konumunda olan ve dilleri ve mili kimlikleri hor görülen Türklerdir.

Ashab-ı Kehfimiz, Hayikyan'ın günlüğüdür ve Hayikyan kendi düşüncelerini ve kulübün kurulma sürecini anlatırken önce II. Meşrutiyet'in ilanının sonra da Balkan Savaşlarının İstanbul'a nasıl yansıdığını da kendi açısından aktarır. Böylelikle dönemin siyasi gelişmeleri ve savaşların milliyetçilik duygularını nasıl değiştirdiğini ve geliştirdiğini anlamak mümkün olur. Şen-Sönmez'in de (2017) değindiği gibi imparatorlukların tarihe karışmalarının en önemli sebeplerinden birisi milliyetçilik

hareketleri olduğu için, Ömer Seyfettin hikâyesinde bu konuyu ön plana çıkarır ve hikâyede “Osmanlıcılığı savunanlar ve millî kimliği yok sayanlar ironik bir üslupla hicvedilirken 31 Mart ayaklanması sırasında millet kavramı yerine ümmet kavramını koyanlar cehaletleri ile eleştirilir” (s. 675, 681). Aslında bu eserde o yıllarda Osmanlı aydınları arasında süregelen ve “Tanzimat dönemi ve sonrasında Osmanlı toplumunun Batı karşısında geri kalmışlık sorununa çare olarak düşünülen” ‘Baticılık’, ‘Osmanlıcılık’, ‘İslamcılık’ ve ‘Türkçülük’ tartışmalarının yansımaları görülmektedir (Taş & Göksüçukur, 2019, s. 467). Abdullah Cevdet, Celal Nuri İleri, Ahmet Rıza Bey ve Kılıçzade Hakkı Bey’in düşünceleriyle etkilediği Baticılar, dini kişisel alana indirerek tamamen Batılılaşmayı savunmakta idiler. Gerçek İslam’a ve ‘Asr-ı Saadet’e’ dönmeyi ve arınmayı savunan İslamcılar arasında Muhammed Abduh ve Mehmet Akif ön plana çıkmaktaydı. Hüseyinzade Ali, İsmail Gaspıralı, Yusuf Akçura, Ziya Gökalp gibi isimler ise ulus-devlet modeli ile dilde sadeleşmeyi savunmaktaydı (Taş & Göksüçukur, 2019, s. 474-485). Ömer Seyfettin, özellikle dil konusundaki düşünceleri ve İstanbul Türkçesinin kullanılması yolundaki tavsiyesi nedeniyle Türkçü kanada yakındır. Osmanlı Devleti ile Türk Milletini birbirinden ayıran Seyfettin (1914), Osmanlıca diye bir lisanı kabul etmediği gibi Osmanlı adında bir milletin de olmadığını söyler. Ömer Seyfettin’e (1914) göre bu ayırımı yapmayanların amacı Türk milletinin varlığını reddetmektir.

Hikâye, 30 Ağustos 1918’de Moda’da başlasa da olay örgüsü 10 yıl geriye gider. Hayikyan, II. Abdülhamit’in devrilip Selanik’e sürgüne gönderilmesinden sonra İstanbul’a hâkim olan havayı anlatarak başlar. Babası bir Ermeni komitacı olan Hayikyan, 23 Temmuz 1908’de ilan edilen II. Meşrutiyet’in, iki ay öncesine kadar hasta adam olarak nitelenen Osmanlı’nın artık iyi olmayacağına inandığı için Ermenistan’a özerklik verilmesinin ve Kürtlerle Türkleri Ermenileştirmenin uygun olacağı düşüncesindedir. Artık düşüncelerinin değiştiğini ve tüm Osmanlı milletlerinin kalbinin “Hür Osmanlılık” için çarptığını, tüm bu milletlerin Amerika gibi bir arada mesut yaşayabileceklerini inandığını söyleyerek “Osmanlıyım. Osmanlı kalacağım” demektedir (Seyfettin, 2017a, s. 62). Özellikle iktisadi anlamda birliğin önemli olduğuna inanmakta olan Hayikyan, bu düşüncelerinin geneli yansıtmadığını ve Osmanlılık düşüncesine diğer milletlere mensup kişilerin karşı çıktığını ve milliyetlerinden vazgeçmek pahasına Osmanlı milletine sahip çıkanların sadece Türkler olduğunu fark eder. Türk millî kimliğini bazı Türkler kabul etmeyip daha kucaklayıcı olduğunu düşündükleri Osmanlı aidiyetini ön plana çıkarmaya çalışmaktadır. Aslında 31 Mart Vakasına, Derviş Vahdeti ile bazı isyancıların asımlarına şahitlik eden Hayikyan, Ermeni bir gazeteci kimliğiyle isyan zamanı görüştüğü bir çavuşun Türklüğünü kabul etmeyip kendini Müslüman olarak tanımladığını hatırlar. Pek çok Türkün kendi milliyetlerini inkâr ettiğini, idealleri olmadığını düşünür. Türk olduğu halde kendini Türk olarak tanımlamayan Çavuş aslında kendini aydın olarak tanımlayanlardan millî kimlik ve bilinç anlamında farklı değildir. Demir’in de (2007) altını çizdiği gibi diğer milletlerden olanların büyük çoğunluğunun aslında Osmanlı bağlılığı olmadığı gibi tam tersi kendi milliyetçi gayeleri doğrultusunda “kendilerine ait olduklarını varsaydıkları mekânları elde etme[ye]” çalışmakta “bu durum, bireylerdeki Türk kimlik algısına zarar veren, bunu geciktiren bir kabul” olarak ortaya çıkmaktadır (s. 205-206).

Ömer Seyfettin, ‘Osmanlı Milleti’ hayali kuran bir başka karakter olan Muslihiddin Efendiye, ayrı bir hikâye gibi yazılmasına rağmen aslında *Ashab-ı Kehfimiz*’in bir bölümü olan *Tathisu Frenkleri* başlıklı hikâyede yer verir. O da tıpkı Hayikyan gibi “kaynaşmış, imtizaç etmiş, tıpkı Amerikalılar gibi ayırsız gayırsız bir millet yapmak” istemektedir ve “Osmanlılık gayesini, bu insanî ve umumî ideali tebellür ettirmek” amacındadır (2017b, s. 125). *Şimeler* isimli hikâyesinde de Ömer Seyfettin, ‘gayet büyük bir adam’ olarak alay ettiği karakterin Türkiye, Türk ve Turan kelimelerine gösterdiği tepkiyi ve kendisini Osmanlı olarak tanımlamasını eleştirir. Türklük bilinci olmayan ve milli kimliğini inkâr eden bu kişi

'Mağşûşü'l-millîye' olarak kabul ettiği Türk-Osmanlı nüfusuna "millî ve dinî bir mefkûre vermek insanlığa karşı bir hıyanetti" diyerek milli kimliği reddeder (2017c, s. 154). *Piç* adlı hikâyede ise 'Frenk Nihat' denilen ve "Türklüğe dair ne varsa tahkir eder, Türkçe konuşmayacak kadar nefreti[n]de taassup" gösteren bir karakter çizer (2017d, s. 237).

Hayikyan, zamanın aydınlarından olarak değerlendirilen Niyazi Bey ile tanıştığında, Osmanlı'nın bütün etnik unsurları birleştirip kaynaştıracak bir Osmanlı milleti oluşturma yolunda çalışacak Osmanlı Kaynaşma Kulübü kurmaya çalıştıklarını öğrenir. Hayikyan önce tereddüt etse de kulüp kurucusu Türklerin kendi kimliklerini, dillerini ve aidiyetlerini reddettiğini görünce, amacı yeni bir Osmanlı Milleti kurmak olan ve Temmuz 1909'da faaliyetlerine başlayan Kulübe katılır. Kulübün idare heyetinde bulunan az sayıda Türk'ün yanında isimleri Salihü'l-ayni Efendi, Nikefor Koştanof Efendi, Nikolaviç Efendi, Mina Efendi, Moiz Bori Efendi, Diyamandis, Hayikyan, Câsimül-Kürdî, Louis Durant Bey olan, Yahudi, Levanten, Rum, Ermeni, Arnavut, Arap, Romen ve Sırp üyeler bulunmaktadır. Bu kulübün amacı her milletten Osmanlı'nın katılımıyla millî hislerin kaybolması, yeni bir vatan kavramının meydana getirilmesi, herkese ortak bir lisan öğretilmesi, tarihsiz ve dinlerinden kopmuş bir milliyetin oluşturulmasıdır. Ortak dil olarak Esperanto, İbranice ve Latince önerilir ama Rum Diyamandis buna karşı çıkar. Hayikyan, Volapük ve İdo (Ydo) lisanslarını örnek vererek yapay dillerin tutmayacağını bunların yerine çok kolay bir dil olan Ermenicenin ortak dil olarak kullanılmasını önerince Türk üyeler karşı çıkmak yerine Türkçeden vazgeçmeye hazır bir tavır sergilerler. Öte yandan, Türk üyelerden biri dinin de ayrıştırıcı olduğu savıyla Osmanlı milletinin tek bir dini olması gerektiğini, bu dinin İslam'ın, Musevilik'in, İsevilik'in, Saibîlik'in dışında başka bir olan Din-i İbrahimi olmasını önerir. Yine Türk üyeler, Osmanlıları kaynaştırmak için ilk yapılacak işin "bilâ-tefrik-i cins ü mezhep" kız alıp kız verme olacağını iddia ederler. Bu kulüp aynı zamanda gazeteler ve kitapçıklar yayınlarak, konferanslar düzenleyerek ve şubeler açarak 'Milletim nev-i beşerdir, vatanım ruy-i zemin' ilkesini gerçekleştirmeye çalışacaktır. Türkler diğer Osmanlı'nın diğer milletlerine karşı bir ayrımcılık ya da diğerlerini 'ötekileştirmedikleri' gibi kendi dillerinden ve dinlerinden vazgeçmeye hazır görünürler.

Mayıs 1910 ortalarında iki yıllığına Marsilya'ya giden Hayikyan, 22 Nisan 1912'de döndükten sonra kulübe uğradığında kendisi yokken yirmi kadar toplantı yapıldığını ama hiçbir sonuç alınamadığını öğrenir. Zaten kendisi ve yedi Türk üye hariç toplantılara gelen de kalmamıştır. Kulübün Türk üyeleri bu kulübün amaçlarını gerçekleştirme düşüncesine kendilerini o kadar kaptırmışlardır ki ne Rumların "İstanbul'u, İzmir'i falan zapt edip bu on dört milyon [Türk] 'Kızılırmak'ın sağ tarafına atmak; Ermenilerin fikri, Büyük Ermenistan'ı teşkil edip, ne kadar Türk varsa hepsini 'Kızılırmak'ın sol tarafına atmak" olduğunu anlayamamışlardır (Seyfettin, 2017a, s. 91). Bu kulübün Türk üyeleri gerçeklerden o kadar kopuktur ki üyelerden Hoca Bali Efendi İstanbul'daki Azerbaycan Türklerini Acem sanmaktadır. Ekim 1912'de başlayan Balkan Savaşından kulüp üyelerinin haberi bile olmaz, kısır tartışmalarına devam ederler. Kulüp üyeleri kendi dünyalarına o kadar dalmışlardır ki "Asker sevkıyatına hiç bakmıyorlar, hatta o kadar gürlütüleri işitmiyorlardı bile..." (Seyfettin, 2017a, s. 94). Hâlbuki Balkan Savaşı devam ederken azınlıkların Osmanlı'nın yenilgisine hazırlandıkları ve bu durumdan gayet mutlu oldukları açıktır. Bulgarlar Kral Ferdinand'ın Ayasofya'da taç giyme törenini hayal ederken, Rumlar 'İstanbul'un asıl sahibi' dedikleri Konstantin'i beklemektedirler. Bu durumu bilen Hayikyan'a göre Türklerin ancak büyük bir mağlubiyetle kendilerine gelebilecekler ve milliyetçilik hisleri uyanırsa da diğerlerinin sonu pek hoş olmayacaktır.

A Passage to India'ya konu olan olaylar da aynı zaman dilimine denk gelir. Ancak artık dağılma döneminde olan Osmanlı İmparatorluğunun aksine İngiliz İmparatorluğu bütün kıtalarda işgal ettiği

toprakları ile devasa sınırlara ulaşmış ve bu yüzden de topraklarında gerçekten güneş batmayan bir devlet haline gelmiştir. Aslında koca kıtada sayısı 1000 civarında olan İngiliz imparatorluk görevlisi (Ferguson, 2003, s. xvi), romanda söz edildiği gibi sayıları yaklaşık 170 milyon nüfuslu Hindistan'ın yönetimini, adalet, güvenlik ve eğitim sistemlerini ve ticaretini idare etmektedir. Ancak tipik bir sömürgeci devlet olarak, kendilerinin sahip olduğunu varsaydıkları üstünlüğünü, vahşi, kötü, geri kalmış, gelişmemiş gibi sıfatlarla etiketledikleri sömürgelerinin kendilerinden aşağıda olduğu varsayımına dayandırdıkları için kendilerini evrenin merkezi olarak görmekte ve sömürge halkını 'öteki' olarak hakir görmektedirler (Tyson, 2006, s. 419). Poyraz ve Arıkan da (2003) 'ötekileştirmenin' karışıklık ile yapılageldiğini "böylece Avrupa ötekinin vahşi/ yamyam olduğunu vurgulayarak kendisini uygar olarak tanımlamaktadır" demektedir (s. 68).

Forster'ın romanı üç Hintlinin "İngilizler ile arkadaş olmak mümkün mü?" sorusuna cevap arayışı ile başlar ve Christensen'in (2006) saptadığı gibi "İngilizlerin sömürgecilik uygulamalarının radikal bir eleştirisine" dönüşür (s. 158). Hindistan dil, din, etnisite, yemek tercihleri, gelenekler ve yaşam biçimi açısından çok büyük farklılıklara mekân olan bir ülke olmasına ve bu topluluklar arasındaki çatışmalar ve çekişmeler de romanda yer alsa da esas sorun sömürgeci İngilizler ve yerli halk arasında yaşanmaktadır. Romanda da her etnik kökenden ve dinden Hintli, kendi ülkelerinde 'öteki' oldukları için İngiliz İmparatorluğunun kurucusu ve hâkimi olan İngilizlerin ırkçılığa varan ayrımcılığından ve sömürgeci idaresinin uygulamalarından mustariptir. Romanda İngilizlerin Hintliler ile ilişkisini betimleyen birinci unsur Hindistan'da bulunan İngilizlerin Hintliler araya koydukları fiziksel ve sosyal mesafe ile tepeden bakıcı ve ayrımcı tavırlardır. Evleri bile şehirdeki diğer evlerden ayrı bir yerde tepenin üzerindedir ve şehrin geri kalanı ile tek ortak noktası gökyüzüdür (Forster, 1984, s. 2).

İngilizler ile Hintlilerin ilişkilerinde en belirgin özellik, İngilizlerin Hindistan'a geldikten sonra sömürgeci ve egemen olduklarını idrak edip Hintlilere de bu durumu hatırlatmaya ve ötekileştirmeye başlamalarıdır. Hamidullah, İngiltere'de iken kendisine çok iyi davranan ailenin birlikte büyüdüğü çocuğu Hindistan'da başka bir şehirde görev yapmaya başlar ama Hamidullah yanlış anlaşılma endişesi ile arkadaşını aramaktan çekinir. İngiliz erkeklerinin olumsuz anlamda değişmesi en fazla iki yıl alırken İngiliz kadınlarının olumsuz tavırlar takınması altı ayı bile bulmamaktadır. Özellikle şehrin Sağlık Müdürü olarak nitelendirilebilecek ve aynı zamanda doktor olan Binbaşı Callendar, polis müdürü McBryde, hâkim Ronny Heaslop ve şehir valisinin karısı Mrs. Turton, Hintlilere karşı ırkçı, ayrımcı, ötekileştirici davranış ve tavırları ile ön plana çıkarlar. "Örnek bir emperyalist" olan Ronny, Hintlilerle tek bağının astlarıyla resmi işleri olduğunu, başka şekilde onlarla ilişkisi olamayacağını söylerken bir yandan da Hintliler için yaptıklarının "değerinin bilinmediğine inanır" (Christensen, 2006, s. 167). Kuchta'nın da (2003) işaret ettiği gibi 'Köprü Partisinde' Vali'nin eşine Hintli kadınları göstererek 'hadi işe' demesi de İngilizlerin Hintlilere bakış açısını gösteren bir örnektir (s. 313). Hintlileri eleştirmek, aşağılamak ve ötekileştirmek için hiçbir fırsatı kaçırmayan Ronny, Aziz'in gayet iyi niyetle kendi gömlek yakasını Fielding'e verdiğini bilmeden, Aziz'in sarkan yakasını görünce bunu Hintli ırkının detaya önem vermemesi ve gevşekliği olarak yorumlar (Forster, 1984, s. 75). Ronny'nin yirmi beş yıllık görev süresince öğrendiği en önemli hususlardan birisi, "Hintlilerle resmi ilişki kurulabileceği, nezaket gösterilebileceği ama hep felaketle sonuçlandığı için asla samimi olunmaması" gerekliliğidir (Forster, 1984, s. 158). Aziz'in özel hayatı olabileceğini hiç düşünmeden yerli yersiz çağıran Callendar da, Ronny gibi astlarına hiç güvenmez ve koyu tenli ırkların açık tenlilere karşı bir ilgisi olduğu yolundaki varsayımını mahkemede Aziz'in suçluluğuna kanıt olarak seslendirir (Forster, 1984, s. 212). Öte yandan Polis Müdürü McBryde ise, kendisi de Karaçi doğumlu olduğu halde 30. Enlemin güneyinde yaşayanların tamamının doğuştan suça eğimli oldukları yolunda bir kanaate sahiptir (Forster, 1984, s. 160-161). Mrs. Turton ise mahkeme süresince Hintlilere duyduğu yoğun

nefreti dile getirirken bu gibilerin Marabar Mağaralarına kadar sürüne sürüne gitmelerini ve yol boyunca onlara herkesin tükürmesinin gerektiğini söyler (Forster, 1984, s. 210).

Okul müdürü Cyril Fielding ise tamamen hümanist düşüncelere sahip olduğu için sürekli kendi çevresinde eleştirilme pahasına Hintlilere uzak durmamaktadır. Vali'nin düzenlediği 'Köprü Partisinde' Hintlilerle sohbet eden ve onlara dostluk gösteren, hasta olduğunda Aziz'i evinde ziyaret eden, Aziz'i evine çaya davet eden, Aziz'in masumiyetine inanıp İngilizlere karşı onu savunan tek kişi Fielding olur. Hintlilere tavır göstermeyen ve onlara nezaket gösteren diğer iki karakter olan Mrs. Moore ve Adela Quested ülkeye yeni geldikleri için henüz vatandaşlarının kaba, tepeden bakan ve ötekileştirici tavır ve hareketlerini tekrar etmemektedirler. Mrs. Moore camide Aziz'e rastlayınca son derece kibar davrandığı için Aziz onun yeni geldiğini tahmin eder. Aslında Mrs. Moore'un Hindistan'da mutsuz olmasının önemli sebebi de "diğerlerine vermekten, diğerlerini anlamaktan, diğerlerini anlamaya çalışmaktan ve esas görevinin ötekilere yardım etmek olmasını düşünmesinden dolayı bitap düşmesidir" (Melfi, 2019, s. 121). Adela, sürekli "gerçek Hindistan'ı" görmek istediği ve zaman zaman Hintlilerle kısa da olsa görüşmekten kaçınmadığı için 'yerlilerin' samimi olduktan sonra kendilerine saygı duymadığını düşünen diğer İngiliz hanımlarının eleştiri oklarının hedefi olur (Forster, 1984, s. 21). Mrs. Moore cami ziyaretinden ve orada bir doktorla tanışmasından söz edince "sesinin tonuyla bir Hintliden bahsettiğini ima etmediği" için oğlu Ronny, İngiliz bir doktordan söz ettiğini sanır ve bu nedenle uzun uzun Aziz'in annesine nasıl hitap ettiğini, bir saygısızlık yapıp yapmadığını sorgular (Forster, 1984, s. 23-24).

Milletlerarası evliliği savunan Osmanlı Kulübü üyelerinin aksine, Çandapur'daki İngilizlerin Hintliler ile evlilik yapması ihtimali bile yoktur. Fielding'in gayet iyi bildiği gibi Hintlilerle dostluk eden çok az sayıda İngiliz'in İngiliz kadınlar ile ilişki kurma şansı kalmaz. Bir İngiliz kadının Hintli bir erkek ile evlenmesi hiç kabul edilebilir bir durum olmadığı gibi bir İngiliz kadının iki Hintli ile aynı yerde bulunması bile sorun olmaktadır. Adela Quested'in taciz edildiği iddiasının büyütülmesinin en önemli sebebi ise taciz şüphelisinin Hintli bir Müslüman olan Aziz olmasıdır.

Osmanlı İmparatorluğunda yaşayan milletlere mensup kişilerin oluşturduğu Kaynaşma Kulübünün aksine Forster'ın romanında İngiliz-Hint Kulübüne üye olmak şöyle dursun Hintlilerin misafir olarak bile içeri girmesine bile izin verilmemektedir çünkü İngiliz-Hint kulübü hem alan olarak hem de ırk açısından İngiliz-Hint topluluğunu "öteki" olarak ayıran bir habitat görevi görür (Crane, 2011, s. 19). İngiliz-Hint kulübünde İngilizler kendi alıştıkları yemekleri yiyip, polo, bilardo oynayıp, tiyatro oyunları sergiler. Hatta bu oyunlarda rol alanlar da kulüp üyeleri olduğu için itibarlarını korumak için Hintli uşakların bile bu temsilleri görmesine izin verilmez. Türklerin milliyetçiliğinin ayıplandığı Osmanlı Kulübünün tam tersine İngilizler bir temsilin sonunda İngiliz Milli Marşını büyük bir ciddiyet ve inançla hep beraber söyleyip İmparatorluk mensubu olmaktan duydukları gururu haykırırlar. Kulübe şehrin ileri gelen Hintlilerin bile girişi sadece şehir valisinin "Batı ve Doğuyu birleştirme" amacıyla düzenlediği ve son derece başarısız sonuçlanan 'Köprü Partisi' ile mümkün olur (Forster, 1984, s. 21). Ancak bu partinin amaçlandığı gibi köprü görevi görememesinin asıl sebebi öncelikle "çok zor, çok kişisel ve biraz da korkutucu bir iş olan bireylerin 'ötekiliklerini' kabul etmeleri, bilmeleri ve ortama dâhil etmeleri" gerektiğini bilmemeleridir (Melfi, 2019, s. 119).

Uyanış

Hem *Ashab-ı Kehfimiz*'de hem *A Passage to India*'da birbirinden farklı iki olay bardağı taşıır ve 'ötekilerin' yani kendi ülkelerinde çoğunluk olan Türklerin ve Hintlilerin *Ashab-ı Kehf* misali

uyanmalarına ve isyan etmelerine neden olur. Maalouf'un (2005) "zaten çoğu zaman kendinizi en fazla saldırıya uğrayan aidiyetinizle tanımlamaya eğilimlisinizdir" (s. 27) tespitindeki gibi milli kimliklerine, dillerine ve dinlerine yapılan saldırılardan, horlamalardan ve aşağılamalardan bıkan Türkler ve Hintliler nihayet isyan noktasına gelirler.

Ashab-ı Kehfimiz'de, kulüp üyeleri bir dergi çıkarmaya karar verirler ve önerilen sekiz isim arasından kura çekince 'İnsanlık' çıkar. Hayikyan'ın dergideki ilk yazısının başlığı "Memalik-i Osmaniye'de ırken, cinsin bir tane olsun Türk Yoktur!" olur ve Anadolu'da Müslüman olsa da hiç Türk olmadığı gibi kendini Türk sananların da aslında Ermeni ya da Rum olduğunu iddia eder. Türk üyeler bu yazıdan en ufak bir rahatsızlık duymadıkları gibi tam tersi Dikran'ı kutlarlar. Ama bu yazılara tepkiler gecikmez ve Hayikyan'ın tahmini doğrultusunda Anadolu'nun pek çok yerinde galeyana gelen Türklerin ve "Türk Yurdu", "Türk Ocağı", "Türk Gücü", "Altın Ordu", "Yeni Turan" ve "Türk Birliği" cemiyetlerinin şiddetli protesto telgrafları gelmeye başlar. Türk üyeler hiç önemsemeseler de Hayikyan bu telgrafları inceleyince "varlığı inkâr olunan büyük bir milletin bir tayfundan daha müthiş olan mukaddes, âli hiddeti kabarıyor, taşıyordu" diye düşünür (Seyfettin, 2017a, s. 104). Büyük bir protesto gösterisi düzenlenir ve binlerce kişi katılır. Ateşli konuşmalardan sonra okul ve Darülfünun öğrencilerinin, adında Türk olan derneklerin ve meslek örgütlerinin atıldığı büyük bir geçit resmi düzenlenir. *İz'an* gazetesinde 'Ashab-ı Kehf' başlığıyla bu gösteriler anlatılır. Kaynaşma kulübünün üyelerini Ashab-ı Kehf olarak niteler ve mağaralarındaki uykularından nihayet uyandıklarını ve 'Yok!' dedikleri milletin binlerce evladı millî iştiaqlarını haykırarak mağaralarının önünden" geçince gördükleri manzara karşısında çok şaşırdıklarını yazar. Arapların, Ermenileri ve Rumların milli kimlikleri ve dinleri konusunda ne kadar tutucu oldukları ve İstanbul düşmek üzere iken bu insanların nasıl Osmanlı devletinin aleyhine çalıştıkları bilinmesine rağmen Osmanlıları kaynaştırma iddiası gütmenin ne kadar anlamsız olduğunun altı çizilir. Zaten bundan sonra Kaynaşma Kulübü dağılır hem Türk üyeler hem Türk olmayanlar kendi yollarına giderler.

Forster'in romanında ise Hintlileri uyandıran ve harekete geçiren başka bir talihsiz olaydır. Aziz'in maddi ve manevi pek çok zorluğa katlanarak düzenlediği Marabar Mağaraları gezisi, başından itibaren yaşanan şanssızlıklar nedeniyle amacına hitap etmekten uzaklaşır ve Adela'nın mağaralardan birinde Aziz'in kendisini taciz etmekle suçlaması ile Aziz tutuklanır ve yargılanır. Her ne kadar mahkemede Adela suçlamasını geri çekse de bu durum şehirde tansiyonun artmasına neden olur. Zaten Muharrem ayı nedeniyle Müslümanlar ve Hindular arasında yaşanan sorunlar nedeniyle gergin olan şehir halkı *Ashab-ı Kehfimiz*'e benzer şekilde uyanır ve hem mahkeme esnasında hem Aziz'in beraat etmesinden sonra İngilizlere yoğun tepki göstermeye başlar. Hatta kalabalıkların kendilerine saldırabileceğini düşünen İngilizler kulüpte toplanırlar. Aziz de tüm iyi niyetine rağmen sürekli hor görülme bıkışken bir de taciz suçlaması ile tutuklanıp yargılanınca İngilizlerle her türlü irtibatını kesmeye karar verir. İki yıl sonra Fielding ile bir başka eyalette bir araya gelen Aziz artık Hindistan'ın bağımsızlığına inanan ve savunan ve tüm farklılıklara rağmen Hindistan'ın tek millet olacağını düşünen biri haline gelir. Aziz'e göre Hintlilerin tek yapması gereken Avrupa'da bir savaş daha çıkıp İngilizler çekilene kadar beklemektir (Forster, 1984, s.315-316).

Sonuç

Görülmektedir ki birbirlerine çok yakın zamanda yazılan her iki eserde de çok uluslu, çok dilli, çok dinli ve çok kültürlü iki imparatorluğun 20. yüzyıl başındaki siyasal durumunun ve toplumsal olayların yansımalarını bulmak mümkündür. Her iki imparatorluk topraklarında da milletler arasındaki bir takım çekişmelerin, sorunların, isyanların ve hatta savaşların etkileri eserlerde izlenmektedir. Uzun

yıllar Osmanlı İmparatorluğu idaresinde yaşamış Balkan devletleri, Osmanlı Devleti ile savaşta iken, Osmanlı Kaynaşma Kulübünün Türk olmayan Rum, Ermeni, Sırp, Arnavut ve Sırp üyeleri arasında da çekişmeler gözlenmekte, hatta Hayikyan Kürtlere nefretini dile getirmektedir. Aynı şekilde Forster'ın romanında Müslüman Hintlilerden Aziz ve Mr. Haq Hinduları kötülemekte, Müslümanlar ve Hindular arası çatışmalar romanda önemli yer tutmaktadır. Osmanlı Devleti bu yıllarda ekonomik ve siyasi sebeplerle dağılmanın eşiğine gelmiş iken İngiltere İmparatorluğu artan milliyetçilik hareketlerine rağmen hala pek çok sömürgesi ile varlığını sürdürmektedir. İki devlet arasında incelenen eserlere yansıyan en önemli fark, hâkir görülen ve ötekileştirilen milletlerdir. *Ashab-ı Kehfimiz*'de devletin kurucusu olmasına rağmen Türkler ve aidiyetleri, hem bazı Türkler tarafından hem diğer milletlere mensup kulüp üyeleri tarafından devletin başkentinde hor görülmektedir. *A Passage to India*'da ise İngiliz sömürge idaresi ve ailelerinin küçük gördüğü milletler aslında Hindistan'ın gerçek sahibi olan dil, din, kültür farkı olmadan tüm Hintlilerdir. Her iki eserde de sonunda ashab-ı kehf misali uyanan, isyan eden ve başkaldıran Türkler ve Hintliler olur. Milliyetçilik ve bağımsızlık fikirlerinin beslediği uyanıştan Türkler altı-yedi yıl sonra Türkiye Cumhuriyeti devletinin temelini atarken, Hindistan 1947'de iki parçaya bölünürken bağımsızlığını kazanır.

Kaynakça

- Baytimur, N.M. (2015). Ömer Seyfettin'in şiirlerinde uluslaşma bilincinin yansımaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 174-192.
- Bhaduri, L.S. (2018). History and passage to India – A study. *The Indian Review of World Literature in English*, 14(1), 26-30.
- Boehmer, E. (1995). *Colonial and post-colonial literature: Migrant metaphors*. Oxford: Oxford University Press.
- Christensen, T. (2006, Spring). Bearing the white man's burden: Misrecognition and cultural difference in E.M. Forster's *a passage to India*. *Novel*, 1, 155-178.
- Crane, R. (2011). Reading the club as colonial island in E.M. Forster's *a passage to India* and George Orwell's *Burmese days*. *Island Studies Journal*, 6(1), 17-28.
- Çelik, H. (2017). Ashab-ı kehf kıssası ve içerdiği mesajlar. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 189-217.
- Demir, A. (2007). Ömer Seyfettin'in hikâyelerinde millî kimlik inşa unsuru olarak mekân. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi ICANAS 38, 10-15 Eylül 2007, Ankara. 195-207.
- Erdem, M., & Demir, A. (2019). Metinsel-aşkınlık bakımından ashâb-ı kehf'in Türk dili ve edebiyatına yansımaları. *Millî Folklor*, 121, 16-29.
- Ferguson, Niall. (2003). *Empire: How Britain made the modern world*. London: Penguin.
- Forster, E.M. (1984). *A passage to India*. New York: A Harvest/HBJ Book. (İlk basım 1924).
- Kuchta, T. (2003, Summer). Suburbia, resentment, and end of empire in *a passage to India*. *Novel*, 1, 307-329.
- Loomba, A. (1998). *Colonialism postcolonialism*. London: Routledge.
- Maalouf, A. (2005). *Ölümcül kimlikler*. (Çev. Aysel Bora). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları (İlk basım 1998).
- Melfi, M.A. (2019, Spring). The solidity of the self: turning and returning in *a passage to India*. *REN* 71(2), 113-132.
- McLeod, J. (2000). *Beginning postcolonialism*. Manchester: Manchester University Press.
- Poyraz, T., & Arıkan, G. (2003). Avrupa-Türkiye ilişkileri ve dönemselsel olarak değişen 'öteki' tanımları. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 61-71.

- Said, E. (1993). *Culture and imperialism*. London: Chatto & Windus.
- Seyfettin, Ö. (1914). Türkçe'ye kimler Osmanlıca der? *Türk Sözü*, 1(7).
<https://turkcetarih.com/tarihte-turkler/turk-dili-turkce/turkceye-kimler-osmanlica-der/>
- Seyfettin, Ö. (2017a). *Ashab-ı kehfimiz*. (Haz. N.H.Polat). Ötüken. (İlk basım 1918).
- Seyfettin, Ö. (2017b). *Tatlısu Frenkleri*. *Ashab-ı kehfimiz*. (Haz. N.H.Polat). Ötüken. (İlk basım 1918). (s. 121-141).
- Seyfettin, Ö. (2017c). *Gayet büyük bir adam*. *Ashab-ı kehfimiz*. (Haz. N.H.Polat). Ötüken. (İlk basım 1918). (s. 142-149).
- Seyfettin, Ö. (2017d). *Gayet büyük bir adam*. *Şimeler*. *Ashab-ı kehfimiz*. (Haz. N.H.Polat). Ötüken. (İlk basım 1918). (s. 150-166).
- Solak, Ö. (2009). II. Meşrutiyet romanında 'Türk' ve Türklük. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 419-429.
- Şen-Sönmez, Ü. (2017). *Ashâb-ı kehfimiz* adlı hikâyede II. Meşrutiyet devri fikir hareketlerinin yansımaları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 673-689.
- Taş, K., & Göksüçukur, B. (2019). Osmanlı dönemi batıcılık, İslamcılık, Türkçülük fikir akımları ve din. *Dini Araştırmalar*, 22(56), 463-488. DOI: 10.15745/da.583546
- Tyson, L. (2006). *Critical theory today*. New York: Routledge.
- Ulu, Y.S. (2019). Ömer Seyfettin'in öykülerinde devlet ve iktidar algısı. *TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 7(19), 291-305.

Bir edebî tenkit örneği olarak Selim İleri'nin "Seni Çok Özledim" adlı eseri**Funda ÇAPAN ÖZDEMİR¹**

APA: Çapan Özdemir, F. (2020). Bir edebî tenkit örneği olarak Selim İleri'nin "Seni Çok Özledim" adlı eseri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 264-271. DOI: 10.29000/rumelide.808692.

Öz

Daha çok roman, öykü, deneme ve anı türünde kaleme aldığı eserleriyle tanınan Selim İleri'nin "Seni Çok Özledim" adlı kitabında, edebî eserleri titizlikle değerlendirmesi dikkate değerdir. Bu tür yazılarında Selim İleri, edebî eserleri, yazarları, edebiyat-sanat çevrelerini, klâsik eserlerin kendisinde bıraktığı tesirleri, hayat-edebiyat ilişkisi bağlamında ele alır. Hayattaki her güzel şey gibi edebî eserler de insan üzerinde tesirler bırakırlar; edebiyat, hayata dair insana dair değerlerin bir bakıma yansımasıdır. Bu bağlamda, Selim İleri gibi zengin kültür birikimi ve yazar hassasiyetiyle edebiyat meselelerini gündeme getiren yazarların edebî tenkit alanındaki yazıları ayrı bir önem taşır. Bu bakımdan çalışmamızda, Selim İleri'nin bir yazar olarak, edebî eserleri nasıl bir bakış açısıyla tenkit ettiğine ve edebî metinlerde hangi hususiyetlere önem verdiğine dair bilgilerin yanı sıra eser-yazar-okur arasındaki sanatsal bağ kurma çabaları üzerinde durduk.

Anahtar kelimeler: Edebiyat, eser, okur, yazar, eleştiri

In Selim İleri's work "Seni Çok Özledim" language and literature views**Abstract**

In the book "I Miss You Very Much" by Selim İleri, who is known for his works mostly in the genre of novels, stories, essays and memoirs, it is noteworthy that he meticulously evaluated literary works. In this kind of writings, Selim İleri discusses literary works, writers, literature-art circles, the effects of classical works on him in the context of life-literature relationship. Literary works, like all good things in life, have an impact on people; In a sense, literature is a reflection of human values about life. In this context, the writings of writers such as Selim İleri, who bring up literary issues with his rich cultural background and author sensitivity, are of particular importance. In this respect, in our study, we focused on the information about Selim İleri's criticism of literary works as a writer and the characteristics he attaches importance to in literary texts, as well as his efforts to establish an artistic connection between the work-writer-reader.

Keywords: Literature, work, reader, writer, criticism

Giriş

Eleştiri, intikad, kritik gibi edebiyat terimlerinin yerine kullanılabilen tenkit, edebiyat eserlerini değerlendirmek, incelemek, yargılamak, tanıtmak, bu eserlerin üstün veya eksik yanlarını ortaya çıkarmak amacıyla kaleme alınan yazılardır. Dil ve edebiyata dair tenkit yazılarında, tenkitçinin hassasiyeti, bilgi, kültür ve deneyimi, hedef kitle, edebiyatın gelişim seyrini etkileme gibi özellikler

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Yozgat, Türkiye), funda.capan.ozdemir@bozok.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3950-4842 [Makale kayıt tarihi: 21.08.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808692]

önem kazanır. Bu bakımdan Tahsin Yücel'in eleştiriye "bir okuma deneyiminin aktarılması" olarak yorumlaması dikkate değerdir (Karataş, 2004: 139).

İngiliz edebiyatında eleştiri; sanat eserlerini ve tekniklerini açıklayıp değerlendiren mantıklı ve sistematik, kamuoyuna karşı sorumlu bir inceleme olarak anlaşılırken; Alman edebiyatında eleştirmenin hedefi, okur kitlesini etkilemek ve edebiyat hayatının gelişimini aynı zamanda stratejik bir şekilde yönlendirmektir (Aytaç, 2016: 83). Gürsel Aytaç'a göre, edebiyat eleştirisinin tarihi gelişiminde üç ana nokta arasında durmadan yer değiştirmesi, dikkati çeker: Bunlardan birincisi, kamuoyunun mantık dünyasına, ikincisi sanata (ve estetik gelişime) ve üçüncüsü de halkın ilgi alanlarına yönelmesi; onun hoşça vakit geçirme, iman tazeleme ve siyasî yapılanma ihtiyacını tazelemesidir (Aytaç, 2016: 85).

Eleştirinin birinci temel biçimi, kuralcı-akılcı ise, ikinci temel biçimi ise edebiyatın bağımsızlığı ilkesinden kaynağını alan tarzıdır ve Alman edebiyatında "deha estetiği" olarak adlandırılır ki bu anlayış, sanatın en iyi eleştiricisi yine sanattır anlayışını benimseyen bu eleştirinin kendisi de "üretici" ve "edebî" olma özelliğine sahiptir. Yazar ve şairlerin başkalarının edebî eserleri üzerine yazdığı eleştiriler bu kapsama girer (Aytaç, 2016: 86). Selim İleri'nin "Seni Çok Özledim" yapıtında da bu türden bir sanat seçkinciliğini esas alan, çağın ve okurların eğilimlerini fark eden bir sanatsal duyarlılık söz konusudur.

Selim İleri'nin "Seni Çok Özledim" adlı eseri, birinci basımı 1986 tarihinde İstanbul'da yayımlanan, yazarın 1978-1986 yılları arasında kaleme aldığı bilhassa klâsik eserlere dair tenkidî görüşlerini kapsar. Bu eserinde Selim İleri, yazarları ve edebî eserleri, kendisinde bıraktığı tesirler, edebiyat ve sanat çevrelerinden edindiği izlenimler ve hayat-edebiyat ilişkisi bağlamında değerlendirir. Bu bakımdan sanatkâr hassasiyeti, zengin kültür birikimiyle edebiyat meselelerini gündeme getiren Selim İleri'nin edebî tenkit alanındaki yazıları ayrı bir önem taşır. Çalışmamızda, Selim İleri'nin bir yazar olarak, edebî eserleri nasıl bir bakış açısıyla tenkit ettiğine ve edebî metinlerde hangi hususiyetlere önem verdiğine, üstün ve eksik gördüğü özelliklere dair bilgilerin yanı sıra eser-yazar-okur arasındaki sanatsal bağ kurma çabalarını değerlendirdik.

Selim İleri ve yazarlar-eserleri

Selim İleri'de tenkit fikrinin gelişiminde; onun sanata ve edebiyata olan düşkünlüğünün yanı sıra okuduklarının, dinlediklerinin ve araştırdıklarının etkisi altında kalan; araştırmacı yönü kuvvetli bir yazar oluşu mühimdir. Selim İleri'nin "Seni Çok Özledim" adlı kitabında, Oğuz Atay'ın yaşamının son dönemlerinde kaleme aldığı bir metin için "Bu, Oğuz Atay'ın bize son armağanıydı. (İleri, 1986: 33)" cümlesi, İleri'nin yazarlara ait eserleri ne denli içselleştirdiğinin; onları kendi yazarlık serüveni ve Türk edebiyatı için birer kazanım olarak düşündüğünün açık bir ifadesidir.

Selim İleri, çocukluğundan itibaren okumayı alışkanlık haline getiren; okuduklarıyla hayatı arasında etkili bir bağ kurabilen bir yazardır. Okuduğu kitaplar, onda kimi zaman mutluluk; kimi zamansa hüznün duygusu bırakır. Kitaplar arasında seçici oluşu ve beğenileri, yazarı çok küçük yaşlardan itibaren geliştirmiştir:

Çocukken çok severek, defalarca okuduğum bir kitabın adı *Çocuklara Altın Masallar*'dı. Öyle sanıyorum ki hemen hepsi Fransız edebiyatından seçilip kısaltılarak dilimize çevrilmiş bu masallar, bende derin bir mutluluk bırakmıştı.

Çocukluğun kitapları bir yerde yitiyor. *Çocuklara Altın Masallar*'ı yıllar sonra Sahaflar'da buldum; şimdi yaşlılık günlerim için saklıyorum (İleri, 2001: 7)."

Selim İleri, bilhassa klâsik eserler üzerinde önemle durur. Başta Ahmet Midhat Efendi olmak üzere, ilk romancılarımızın Türk edebiyatının gelişim süreci için büyük çaba harcadıklarını düşünür. İlk romancılarımız, romana giden yolda geleneksel edebiyattan, masallardan, halk hikâyelerinden, tarihî metinlerden, Divan şiirinin anlatıma dayalı bazı özelliklerinden yararlanmışlardır. Selim İleri, bu yazarlara saygı duyar (İleri, 2001: 8). Edebî eserler üzerinde yazdığı tenkit yazılarının amaçlarından birisi de bu gibi eserleri gündeme getirmektir (İleri, 2001: 9).

Selim İleri, her yazarın yazma serüvenindeki amacının sadece "beğenilmek" olmadığını düşünür. İleri'ye göre, yazarlar her şeyden evvel yazdıklarının "okunması" için onları kaleme almışlardır. İleri, bilhassa beğendiği, Türk edebiyatının ve Türk kültürünün eşsiz birer hazinesi olarak gördüğü eserleri, gündeme getirerek onları, "tanıtmak" ve "yaşatmak" gayesindedir. Selim İleri'ye göre, yüz yıl önce yazılmış eserler ile okur arasında içsel bir yakınlık, bir bağ söz konusudur: "Yüz yıl önce yazılmış bir romanın kişileri, gönlünüzü dinleyin, kimileyin çevremizdekilerden çok daha yakındır bize. İlerideki sayfalarda şöyle bir görünüp, ama izler bırakarak kaybolacak Bihter'ler, Suad'lar, Hakkı Celis'ler, Mümtaz'lar bende hâlâ yaşıyor. Günler var ki, onlarla buluşuyor, onlarla görüşüyor, onlarla konuşuyorum. Kalbim onlara ne çok şey borçlu! (İleri, 2001: 10)"

Selim İleri, klâsik yazarların yapıtları üzerinde durmayı bir görev olarak düşünür (İleri, 1986: 148). İleri, kitapların meydana geliş koşullarını göz önünde bulundurmayarak yapılan değerlendirmelere, eksik yorumlara ve haksızlıklara esef eder. Eleştirmenlerin bu gibi hatalarından duyduğu rahatsızlık, Selim İleri'yi edebiyat meselelerini gündeme getiren tenkit yazıları yazmaya mecbur bırakmıştır; çünkü her şeyden evvel edebî eserleri yazma serüvenini iyi bilen Selim İleri, eserler üzerine yaptığı yorumlarda, onların yazılış dönemlerine ait şartları göz önünde bulundurur: "Bir yazarı ve yapıtını kavramak, alımlamak, kavrayıp alımladıklarımızı da yazıya geçirerek başkalarına açıklamak, her şeyden önce yazarın ve yapıtının meydana geliş koşullarıyla çok yakından ilintilidir. Namık Kemal'in İntibah'ına, Sezai'nin Sergüzeşt'ine, acemi, zayıf roman diyebilmek; o dönemlerde bu romanları aşmış yetkin romanlarımız da vardı... demekle eşanlamlıdır. Herkes biliyor ki yoktu. Sonra düşünün, Namık Kemal romanının adını bile seçmekle özgür değildi. İşte bu tarz sorunların roman yazmamış eleştirmenlerimizce saptanamadığını gördüğümünden, düşüncelerimi yazmaya çalışıyorum (İleri, 1986: 148)."

Selim İleri'nin bilhassa roman sanatında gördüğü eksikliklerden biri, eserlerde "içtenlik" fikrinin olmayışıdır. İleri'ye göre, Türk romanı, insanı, genellikle psikoloji dışı düzlemlerde aramış, psikolojisinin dışında yansıtmayı ön görmüştür. Buna göre, hem iyi hem kötü olabilen, yaşamın akışında değişen, toplumsal koşullarla nitelik kazanan ya da kaybeden roman kişileri de tek boyutlu olarak anlatılır. Selim İleri, roman kişilerinin tek boyutlu anlatılmasına, içsel dünyalarına layıkıyla nüfuz edilememesine esef eder: "Çünkü bize hiçbir zaman gizlerini söylemezler. İç dökmezler, acı çektiklerinde bile kayıtsız gibidirler... Bu kapalı bir toplum oluşumuzdan kaynaklanmaktadır. Bizi oluşturan, toplumumuza töresini hazırlayan, beş aşağı beş yukarı kapalı iktisattır. Burada 'içtenlik' diye bir sorun da zaten söz konusu edilemeyecektir (İleri, 1986: 53).

Tanzimat devri

Selim İleri, "Samipaşazade Sezai'nin Değeri" başlıklı yazısında, Rüşen Eşref'in *Diyorlar ki* adlı eserine dikkati çeker. Bu eserde, Samipaşazade Sezai "yer yer çok ince bir alaycılığa" ve "kavrayışsızca bir söyleme" kurban edilmiştir (İleri, 1986: 124). Selim İleri, Ruşen Eşref'in bütün eski edebiyatçılarımıza, kendilerine göre yenilikler için savaşılmış sanatçılarımıza haksızlık ettiğini ifade eder. Selim İleri, Samipaşazade Sezai'yi, yazarlık yaşamı boyunca, romantizmle gerçekçilik, gerçekçilikle ihtilalciliğe yatkın bir kalem kavgacılığı içinde düşünür. Selim İleri, Samipaşazade Sezai'nin yenilik edebiyatımızın ilk büyük sanatçı yazarı olarak yorumlarken Tanzimat yazarları arasında mukayese yapar: "Ahmet Midhat Efendi'nin yaygınlaşma çabasına karşılık, o, Namık Kemal'in iz'inde yürümüş, ama metinlerinde yazınsal gerçeklikler, inandırıcılıklar açısından daha incelikli olabilmiştir. *İntibah*'la *Sergüzeşt* yan yana okunduğunda, Sezai'nin bir edebiyat gerçekliği yaratılmak için nasıl mücadele ettiğini kavrarız. *Sergüzeşt*'te duyumsayış öndedir; düşüncenin kuru kuruya aktarılması yerine, romantizmden esintilerle metin bütünlenir. Namık Kemal'de yer yer karşımıza çıkan –handiyse-meddah ağzı, Sezai'de tamamıyla susturulmuştur (İleri, 1986: 126)."

Selim İleri, Samipaşazade Sezai'nin *Sergüzeşt* adlı romanında, çeşitli toplumsal katmanları birarada değerlendirmesi ve eleştirmesi, kısa öykülerinde yazınsal gerçekliğin daima ölçüp biçmesi, siyasal yazılarında bir sağduyu elden bırakmayı bakımından Sezai'yi edebiyatımızın saygın bir yazarı olarak kabul eder. Selim İleri, Samipaşazade Sezai hakkında yorum yaparken, edebiyatımızın bir sorununu da gündeme getirir. Selim İleri'ye göre, memleketin baskıyla donatılmış olması, sanatla uğraşmak isteyen kişiyi o kadar çok durdurmuş, kösteklemiştir ki bu sebeple Sezai de sonunda yazmaktan ve bilhassa "yaratımsal verim"den caymıştır (İleri, 1986: 132). Buna göre Selim İleri, memleketteki baskı ortamının sanatın ve sanatçının önünde, sanatsal üretkenlik bağlamında bir engel olarak düşünür.

Selim İleri'ye göre ilk romancılarımız, eserlerinde acıma duygusunun ötesine geçememişlerdir; sadece kapalı toplum düzeninin çelişkilerini "bilinçsizce" saptayabilmişlerdir (İleri, 1986: 147). Selim İleri'ye göre Ahmet Midhat Efendi, insan acılarını hiçbir zaman derinlemesine hissedemeyen bir yazardır. İleri'ye göre, kimi eserlerinde toplumsal farklardan ya da bireysel sorunlardan kaynaklanmış insan acılarını yansıtır; fakat bu acılara ya çok yalınkat çözümler bulur, ya da gelgeç izlenimlerle yetinir. Bu bakımdan Selim İleri, Sezai'nin bir duyarlılığı sonuna kadar götürmesini, eserlerinde iç güzelliğe önem vermesini yüceltir: "Sezai toplumumuzda hemen hiç kavranamayacak olan iç güzelliğine 'Pandomima'da da yer verir... Samipaşazade Sezai, edebiyatında hep acıma duygusunu öne çıkararak, yazınsal bildirisini bu yönde odaklandıracaktır (İleri, 1986: 128)."

Ahmet Midhat Efendi'nin takipçisi olan Hüseyin Rahmi Gürpınar, Selim İleri'ye göre, Türk toplumunun "asıl" genel görünümü saptayabilmiş bir romancıdır. Selim İleri, Hüseyin Rahmi'nin edebiyat tarihimiz açısından gerçek anlamıyla incelenmesi gerektiğine inanır (İleri, 1986: 148). Selim İleri'ye göre Hüseyin Rahmi Gürpınar, Nietzsche'yi yerleştiren ve yaşamı biraz da bu filozofun gözünden görmek isteyen, bize özgü yaşamının en doğal biçimde ifade ediliş olanaklarını arayan, toplumsal hayatımızı çok geniş bir perspektiften irdeleyen, eserlerinde olağanüstü canlı sahneler yer veren ve bu gibi özellikleriyle Türk romanı açısından benzersiz kalmış bir yazardır (İleri, 1986: 149-150).

Selim İleri, Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın eserlerini yorumlarken, edebiyatımızda denetimler, özdenetimler, sanatın özgürlüğü ve bağımsızlığı meselelerine dikkati çeker. Selim İleri'ye göre Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın yazarlığında "denetim", olumsuz etkiler bırakmıştır. Selim İleri, Hüseyin

Rahmi'nin "Ben Deli miyim?" adlı romanı dava edildiğinde, Hüseyin Rahmi'nin savunmasını nakleder: "Roman, ahlakın aynasıdır; onun objektifi, gördüğü manzarayı alır. Müddeiumumî istiyor mu ki roman gördüğü çirkinlikleri, yaraların kokusunu değiştirsin, riya, cehl ve taassuba âlet olarak hakikati diri diri gömdürmeğe razı olsun?.. Fakat, o zaman hikâyenin, sanatın lüzumu kalır mı? Hayır efendim, hayır! Hiçbir hükümet, hiçbir memleket; sanatı asaletinden soyup, yalancı şahitlik derecesine indiremez. (İleri, 1986: 151)." Selim İleri, Hüseyin Rahmi'nin bu görüşlerine tamamen hak verir. Bu bakımdan, Hüseyin Rahmi'yi günümüz romancısından çok daha cesur görür. Selim İleri, Hüseyin Rahmi'nin bazı kitaplarına yazdığı önsözlerde denetleyici yasaların sanat eseri idrak edilmeden hazırlandığına işaret eder ve bu sorunun hâlâ güncelliğini koruduğunu ifade eder (İleri, 1986: 151). Bu bağlamda Selim İleri, sanat eseri açısından "müstehcen yayınlar" sorununu, Hüseyin Rahmi'den günümüze kadar hiç açılım kazanamamış bir darlığın, dargörürlüğün uzantısı olarak yorumlar (İleri, 1986: 195).

Servet-i Fünûn devri

Selim İleri, Servet-i Fünun dönemi yazarlarından Halit Ziya Uşaklıgil'in *Aşk-ı Memnu* adlı romanını, aradan geçen senelere rağmen "aşılammış" bir eser olarak yorumlar. İleri'ye göre, Halit Ziya, döneminin edebiyat anlayışını, roman kavrayışını adeta bir devrimle değiştirmeyi, "kendi bildiğini okumayı" göze almıştır (İleri, 1986: 14). İleri'ye göre, meddah hikayesinin bütün izleri *Aşk-ı Memnu* ile birlikte silinmiştir. Bu bağlamda Selim İleri, Tanzimat dönemi romancıları ile Halit Ziya'yı mukayese eder: Yazarlık yaşamı boyunca duygularının bilmecesini çözmüş kişileri yazmak isteyen Halit Ziya, bir nevi geleneğe ve ahlaki kaygılara tutsak düşer. Buna karşılık, Tanzimat romancıları, bireyin duygularında "muamma" aramak yerine kişilerini kartonlaştırmak için çaba harcamışlardır (İleri, 1986: 14). *Sergüzeşt* romanında ise, duygularının bilmecesini, romanda değil, roman öncesinde ve sonrasında çözmek, denenmiştir (İleri, 1986: 14).

Selim İleri, *Aşk-ı Memnu*'nun baştan sona ruhsal çözümleme üzerine kurulu olduğunu ifade eder ve roman sanatında psikolojinin ağırlık kazandığı iç görünüme ayrı bir önem verir (İleri, 1986: 16). İleri'ye göre, sanatta kural koymak ne kadar yanlışsa, sadece dış görünümle yetinerek roman yazmak da bir o kadar yanlıştır: "İç düşünceler, bireysel izlenimler, duygulanımlar... Dış görünümle yetinerek roman yazılabilir mi? Sanatta kural koymak kadar yanlış ne olabilir? Yazılır tabii, yazılmıştır da. Gelgelelim ben iç görünüm tutkunuyum. Bir roman ille de iç görünümle söz açmalı." (İleri, 1986: 16).

II. Meşrutiyet devri

Selim İleri, Halide Edib Adıvar'ın Handan adlı romanını diğer tenkit yazılarındaki gibi bilhassa psikolojik yönden tahlil eder. Handan'ın bütün duygulanışlarını yorumlayan Selim İleri'ye göre Handan, gerçek duygularını yaşamamış insandır. En sonunda geçmişindeki erkekleri hep birarada hisseden Handan, bilinç dışı özgürlüğünün etkisiyle en sonunda Refik Cemal'e âşık olur. Refik Cemal de tekdüze yaşamında parçalanmış bir ruh haliyle, Handan'ın ihtirasını yanıtlar (İleri, 1986: 103).

Cumhuriyet dönemi

Selim İleri'ye göre, Abdülhak Şinasi Hisar eserlerinde İstanbul'a ve özellikle Boğaziçi'ne bir romans duyarlılığıyla yaklaşan ve özgün anlatıma sahip bir yazardır. Selim İleri'ye göre, Abdülhak Şinasi, geçmişi bile kendi gerçeklikleri içinde hatırlamak istemeyen bir rüya yalnızlığının insanıdır (İleri,

1986: 133). Selim İleri, Abdülhak Şinasi'deki bu geçmiş zaman fikrinden bahsederken kendi fikirlerini söz konusu eder. İleri'ye göre, geçmişe sığınmak tek imkândır; çünkü günün siyasal yazarından, bu yazarın kaypaklığından, her gün ayrı bir dille, sık sık ağız değiştirerek konuşmasından tiksinti duyulduğunda; güne ilişkin somut gerçekliği değiştirmek, herkesin her an gördüğünü, ölçüp tartabileceğini başkalaştırmak olanaksızlaşır. Bu sebeple, yaşanmamış bir maziye yazmanın çok daha elverişli olduğuna inanan Selim İleri, hayatı bu yaşanmamış mazi içerisinde dilediğimiz kadar bezeyebileceğimizi düşünür (İleri, 1986: 136).

Selim İleri, Abdülhak Şinasi Hisar'ın semtlerimizin hepsini başlı başına bir uygarlık olarak görüşüne dikkati çeker: "Bu özel medeniyeti bir yandan tabiat sevgisi besler, bir yandan musiki iptilası, hepsinden de çok mazinin mahremiyetleriyle dolup taşan İstanbul, Boğaziçi töresi. O, uygarlığın ve törenin daima olumlu taraflarını görür. Eski hayatımızın kozmopolit öğelerini birleştirici sayar; imparatorluğun bünyesindeki farklı milliyetleri daima kucaklar (İleri, 1986: 137)." Selim İleri'ye göre, yozlaşmamış alaturka duyarlılığı, Abdülhak Şinasi ölçüsünde düzyazıya yedirebilmiş bir başka yazarımız yoktur. İleri, Abdülhak Şinasi'nin seçtiği eski ve yeni sözcüklerde bile bu duyarlılığı gösteren özel bir sözlüğü olduğuna inanır (İleri, 1986: 138).

Selim İleri, edebiyatımızın büyük yazarı olarak düşündüğü Tanpınar'ın eserlerinde ileri sürdüğü konuların, sorunların, düşüncelerin ve önerilerin üzerinde layıkıyla durulmamasına esef eder. Buna karşılık İleri, gerçek bir eleştirmenin bu verilerden geniş çıkarımlar sağlayabileceği görüşündedir. İleri'ye göre, Tanpınar kültürel mirasın korunması amacıyla adeta bizlere bir an önce iletmek ister: "Tanpınar, sanki gördüğü, ayımsadığı, irdelediği konuları, sorunları, olguları, bize bir an önce iletmek istiyor; kültürel mirasın hızla harcandığını saptamanın telaşı belki de... (İleri, 1986: 45)." Ayrıca, Tanpınar'ın *Huzur* adlı eseri de yazarın yaşamı boyunca hangi "yalnızlık" tecrübelerinden geçtiğinin ve "büyük bir iç fırtına"nın göstergesi olduğunu düşünür (İleri, 1986: 46).

Selim İleri'ye göre, Cumhuriyet devri şairlerinden Asaf Hâlet Çelebi, Türkiye yerine herhangi bir Avrupa ülkesinde yaşasaydı, özgün, düzeyli, düşündürücü, kimi zaman da popülist duyarlıklar içeren şiirleriyle okunurdu, tartışılırdı, eleştirilirdi. Halbuki, *He'de* sızlatıcı bir içsel acıyı dile getiren şairin metafizik duyarlılığının okunmasına ve yazılmasına, dönemin aydın kesimi karşı çıkmıştır (İleri, 1986: 21). Selim İleri, Asaf Hâlet Çelebi'yi daha çok başka yazarların eserlerindeki metinler yoluyla değerlendirmeye çalışsa da bu metinlerin yazarı anlatmakta yetersiz kaldığını düşünür. Selim İleri, Kemal Sülker'in *Amlara Yolculuk* adlı eserinde Asaf Hâlet Çelebi'nin bir portresi için "Acaba gerçekten bu kadar mı Asaf Hâlet Çelebi? (İleri, 1986: 143)." sorusunu sorar. Selim İleri, Melih Cevdet Anday'ın kültür tarihimizin çarpıklıklarına olağanüstü açıklamalar katan anıların yer aldığı *Akan Zaman*, *Duran Zaman*'da Asaf Hâlet Çelebi'nin özel hayatına dair bilgiler verdiğinden bahseder. Buna karşılık, İleri, kimi yeni yazarlarımızın Asaf Hâlet Çelebi'den söz açarken doğrudan doğruya onun eserlerine yönelmelerini sevindirici bulur (İleri, 1986: 144).

Selim İleri, Reşat Nuri Güntekin'i şüphesiz gerçekçiliği bütün yönsemeleriyle ve çatışmalarıyla görebilmiş bir yazar olarak değerlendirir. Selim İleri'ye göre, Reşat Nuri yapıtında "yarı çocuk, yarı yılan" kimlikleri daima çocuktan yana törpülemeyi gereksinmiştir (İleri, 1986: 209-210). Bu bakımdan Tanpınar, onda Halit Ziya'nın cesaretini bulamaz. Selim İleri, Reşat Nuri'nin eserlerinde bahsi geçen yılan kimliklerden kaçınmasını, kendi romancılığı açısından tutarlı bir davranış, üzerinde düşünülmüş bir seçim olarak yorumlar (İleri, 1986: 210). Selim İleri'ye göre, Reşat Nuri, bütün bir ülkede şefkate şiddetle ihtiyaç duyduğumuzu hissetmiştir ve işte bu "sezgi", ona "uçsuz bucaksız bir roman dünyası"

sağlamıştır. Selim İleri'ye göre, tuhaf ve mucizemsi olan, bu tek taraflı bakış açısının, Reşat Nuri'nin yazınsal değerinden hiçbir şey eksiltmemesidir (İleri, 1986: 211).

Selim İleri, Behçet Necatî'nin şiirlerini değerlendirirken onun yaşamıyla şiiri arasında bir bağ olduğunu ifade eder. Selim İleri, Necatî'ye, "alçakgönüllülüğün ta kendisi, duyguların çok ince kuyumcusu ya da sonsuz utanmanın simgesi" gibi özellikler atfeder. İleri, Necatî'nin şiirlerinde ve yaşamı boyunca hep bir eskinin terbiyesinden geçtiğini vurgular: "Yok, Necatî, hiçbir zaman apartmana çıkmamıştır. O, şiiriyle, davranışıyla, şiir dışındaki edebî çalışmalarıyla hep eski... Çok eski bir sokağın terbiyesini, çelebiliğini, yüce gönüllülüğünü, kadirbilirliğini yaşamıştır. O, orada çilesini yazmıştır (İleri, 1986: 33)."

Selim İleri, Oğuz Atay'ın kaleme aldığı edebiyat metninin içeriğindeki gizli mizaha rağmen, bunların "hayat kadar acı veren metinler" olduğu görüşündedir. İleri'ye göre, Oğuz Atay bu dünyaya birbirinden anlamlı yapıtlar bırakmıştır. Atay'ı "güç bir yazar, önemli bir yazar ve yarının yazarı" olarak tanımlar. Selim İleri, okurların edebiyata ve sanata olan ilgisi arttıkça yani bir nevi okurların kültür düzeyleri de yükseldikçe, Oğuz Atay'ın kitaplarına olan ilginin de artacağını ve eserlerinin zevkle okunacağını ileri sürer (İleri, 1986: 35)

Selim İleri, hayatında Fûruzan kadar kitap okuma tutkunu bir ikinci yazar tanımadığını ifade eder. İleri, kendisinin eski yıllardan farklı olarak, kitapları "bilgiç bir yazar tavrıyla, notlar alarak, eleştirel gözle, kimi zaman da teknik yardım umarak" okuduğunu dile getirir. Buna karşılık, Fûruzan'ın yazarlığının belli başlı özelliklerinden biri olarak ondaki ruhi coşkunu dikkati çeker: "Gelgelelim Fûruzan hep aşkla yaklaşır kitaplara. Kitap onun için başlıbaşına bir kutsallıktır. Mecidiyeköy'deki şirin, derli toplu evinin bütün duvarları kitaplığa dönüştürülmüştür. Bitmek bilmeyen bir coşkuyla hemen her yeni yayını izler. Yargıları nesneldir. Sözelimi kendisini beğenmeyen yazarları övdüğü, hatta biraz fazlaca göklere çıkardığı olmuştur (İleri, 1986: 25)."

Dünya edebiyatından yazarlar ve eserleri

Selim İleri, okul sıralarından itibaren Tolstoy'u okuduğunu; fakat bir türlü özümseyemediğini ifade eder. İleri'nin okuma serüveninde Gustave Flaubert'in *Gönül Eğitimi –Bir Delikanlının Romanı-*, *Madame Bovary* adlı eserleri ile Tolstoy'un *Anna Karenina* ve *Diriliş* adlı yapıtlarının özel bir yeri vardır (İleri, 1986: 25). Selim İleri, Tolstoy'un *Anna Karenina*'dan bahsederken "romanda içtenlik" meselesine değinir. Bu bakımdan Selim İleri, Tolstoy'u ve Dostoyevski'yi mukayese eder: Tolstoy'un kurallara bağlılık arayışına karşılık, Dostoyevski bütün roman kişilerinde değişken ruh durumları saptar, kimsenin serüvenini yalınlaştırmaz; o da içtenlik sorununa geniş yer verir. İleri'ye göre, Dostoyevski'nin içtenlikten anladığı, insanın kendi iç karmaşasını gerekli yerde dışa vurmasıdır. İleri'ye göre *Ecinniler* yazarını, çağdaş romana yaklaştıran işte bu tutumudur (İleri, 1986: 52).

Sonuç

Selim İleri, "Seni Çok Özledim" adlı eserindeki yazılarında kendine özgü bir eleştirel anlayış geliştirmiştir: 1. Yazarları ve eserleri bir sanatkar hassasiyeti ve büyük bir titizlik ile yorumlarken kendi yazma sevinci ve yazma serüveninden hareket eder. 2. Başta Türk edebiyatına ve Türk kültürüne olmak üzere, kendisinin ve diğer yazarların yazma serüvenine katkıda bulunmayı amaç edinmiştir. Dolayısıyla, Selim İleri, eleştiriyi ciddiye alan bir yazardır. Selim İleri'nin "Her kitap, bir yürek açtır (İleri, 1986: 160)." ifadesinden hareketle; yazarın kaleme aldığı her bir eleştiri yazısının da doğrudan

doğruya okurlara seslenen, yazarları ve eserleri bir yürek açışı hassasiyetiyle, çekinmeden, açıkça değerlendiren metinler olduğunu söyleyebiliriz. 3. Selim İleri, eleştirel anlayışını geliştirirken, eserleri "yaşatmak" ve "tanıtmak" gayesinin yanı sıra "sorgulama" ilkesine riayet eden bir yazardır. 4. Roman kişilerinin bireysel sarsıntılarına, sevinçlerine, huzursuzluklarına, geniş anlamda ruhi çözümlemelere önem veren bir eleştiri yazarıdır. 5. Yorumlarında edebiyat tarihimizin temel bilgilerinden, yazarlar ve eserler arasında kurduğu bağlantılar yoluyla bir mukayese fikrinden hareket eder. 6. Kendisinin de yazar oluşunun katkısıyla, edebiyat meselelerini farklı bakış açılarıyla ele alır. 7. Sanat eseri bağlamında "içtenlik" ve "müstehtecen yayınlar sorunu" gibi meseleleri gündeme taşır. Bu bakımdan, yazarlar üzerinde uygulanan denetimlerin meydana getirdiği baskıları, sanatsal verimliliğin önünde büyük bir engel olarak düşünür.

Kaynakça

- Aytaç, Gürsel (2016). Edebiyat Üzerine, Ankara: Hece
- Çetişli, İsmail (2001). Batı Edebiyatında Edebî Akımlar, Ankara: Akçağ.
- Enginün, İnci. (1991). Yeni Türk Araştırmaları, İstanbul: Dergâh.
- Enginün, İnci. (2006). Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı, İstanbul: Dergâh.
- İleri, Selim (2001). Türk Romanından Altın Sayfalar, İstanbul: Doğan Kitap.
- İleri, Selim (1986). Seni Çok Özledim. İstanbul: Özgür.
- Kaplan, Mehmet. (2001). Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar, İstanbul: Dergâh.
- Karataş, Turan (2004). Edebiyat Terimleri Sözlüğü, Ankara: Akçağ.
- Moran, Berna (2001). Türk Romanı Eleştirel Bir Bakış-1, İstanbul: İletişim.
- Moran, Berna (2011). Türk Romanı Eleştirel Bir Bakış-2, İstanbul: İletişim.
- Okay, Orhan. (2005). Batılılaşma Devri Türk Edebiyatı, İstanbul: Dergâh.
- Özön, Mustafa Nihat. (2009). Türkçede Roman, İstanbul: İletişim.
- Tanpınar, Ahmet Hamdi. (2003). 19. Asır Türk Edebiyatı Tarihi, İstanbul: Çağlayan
- Tekin, Arslan. (2010). Edebiyatımızda İsimler ve Terimler, İstanbul: Bilgeoğuz.
- Uygur, Nermi (1977). İnsan Açısından Edebiyat, İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi

Eleştirel gerçekçilik bağlamında Tevfik Fikret şiirine bakış**Secaattin TURAL¹****APA:** Tural, S. (2020). Eleştirel gerçekçilik bağlamında Tevfik Fikret şiirine bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 272-279. DOI: 10.29000/rumelide.808697.**Öz**

Sosyalist dünya görüşüne bağlı olarak gelişen toplumcu gerçekçiliğin temel sorunlarından biri de farklı bir dünya görüşüne sahip olan bir yazarın eserinin değerlendirilmesinde ortaya çıkan sorunlardır. Toplumcu gerçekçi olmayan bir yazarın eserinin değerinin olmadığı ve edebiyat dışı sayılması tehlikesi ünlü Marksist eleştirmen Georg Lukacs'ın temellerini attığı "eleştirel gerçekçilik" kuramıyla bir nebze olsun atlatılmıştır. Lukacs'ın, Tolstoy, Balzac gibi sosyalist bir dünya görüşüne sahip olmayan gerçekçi yazarların çevrelerinde ve toplumda gördükleri eşitsizlikleri, haksızlıkları, adaletsizlikleri, sınıf çatışmalarını hiç taraf gözetmeksizin, içten ve dürüst bir dille ve gerçekçi bir bakış açısıyla eserlerine yansıttığını söylemesi, Türk edebiyatı söz konusu olduğunda Tevfik Fikret'i hatırlamamıza yol açmıştır. Toplumcu gerçekçi eleştirmenlerimiz ona bu gözle baktığında hayli önemli sonuçların ortaya çıkacağını söyleyebiliriz. Toplumcu gerçekçi olmayan bir yazarın da yaşadığı dönemin kusurlarını, bunalımlarını, çelişkilerini eleştirel gerçekçi bir bakış açısıyla eserlerine yansıtabileceği Fikret'in şiirlerine bakıldığında kendiliğinden ortaya çıkacaktır.

Anahtar kelimeler: Gerçekçilik, toplumcu gerçekçilik, eleştirel gerçekçilik, şiir, sosyalizm**An overview of Tevfik Fikret's poetry in the context of critical realism****Abstract**

One of the main problems of socialist realism which is developing depend on the socialist worldview is, the emerging issues during the evaluation of a work of author who has a different worldview. The danger of considering the work of an author who is non-socialist realist, as unworthy and non-literary was overcome a little bit by the "critical realism" theory that was generated by famous Marxist critic George Lukacs. Lukacs' expression of realist writers who don't have a socialist worldview like Tolstoy, Balzac, reject the inequality, unfairness, injustice, class conflict of their environment and society by an objective, sincere and honest wording and realist perspective led us to remember Tevfik Fikret in the case of Turkish literature. We can say that the significant results will be revealed, if the critics based on socialist realism regard Tevfik Fikret at this view. The ability of a non-socialist-realist writer can also reject the laws, the crisis, the conflicts of his life period by a critical realist perspective is revealed intrinsically when considering the Tevfik Fikret's poetry.

Keywords: Realizm, socialist realism, critical realism, poetry, socialism

Edebiyatımızda olduğu kadar düşünce dünyamızda da oldukça tartışmalı isimlerden biri olan Tevfik Fikret'in gerçekçi bir yönelimle eserlerini verdiğini söylesek herhalde bir takım itirazların olacağını peşinen kabul ederiz. Servet-i Fünun edebiyatı içinde değerlendirildiğinde bu hükmün oldukça tartışmalı olduğu aşikardır. Bunun yanında Fikret'in şiirlerinde toplumcu öğeler barındırdığını da

¹ Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), secaattintural@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-2923-6055 [Makale kayıt tarihi: 09.09.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808697]

ilave edersek söz konusu tartışmanın daha da büyüyeceğini söyleyebiliriz. Bu tür itirazların dayanak noktalarından birini aslında şairimiz de itiraf etmektedir. Fikret'i bu bağlamda bütüncül bir bakışa açısıyla Servet-i Fünun edebiyatı içinde değerlendirmek için kendi ifadelerine başvuralım:

“İhtimal ki hissimde yanıliyorum. Edebiyat-ı hâzırının bütün inceliklerine, güzelliklerine, sanatlarına mukabil bir noksanı var ki telafisi öyle zannederim , üdebâ-yı hâzıraya nasip olmayacak....Bu bir noksandan ziyade bir hastalığa benziyor..Edebiyat-ı hazıra nakıs değil, hasta:ince, sari bir hastalık ki kurbanının bütün uruk-ı hayatında mündemiç, sanki hasta bizzat hastalıktır.” (Kaplan: 1987, 43.)

Bu ifadeye dillerinin sadelikten uzak oluşu ve o güne kadar edebiyatımızda görülmeyen imajlar kullanmalarıyla toplumdan kendilerini soyutlamış oldukları suçlamalarının da eklenmesiyle portre tamamlanmış olur. Peki söz konusu ifadesi ve döneminde yapılan eleştiriler Tevfik Fikret'i hakikaten toplumdan soyutlanmış, ferdi ıstıraplarını dile getiren, gerçeklerden kaçmak için hayali diyarlara iltica eden, toplumsal hiçbir soruna değinmeyen bir şair olarak değerlendirmemize yetecek midir? Tabii ki ortalama edebiyat tarihi bilgisine sahip bir kişi bile Fikret'i bu yönlerden diğer Servet-i Fünun şairlerinden ayrı bir yere koyacaktır. Zaten yazının daha en başında belirttiğimiz gibi Fikret'i bugün bile olumlu olumsuz eleştirilerin odağında kılan da bu ayrıntıda gizlidir. Fikret daha sonra ayrıntılı olarak değineceğimiz gibi verdiği eserler ve hayat hikayesi ile Türk düşünce ve edebiyat dünyasında yalnızca şairliği ile değil, politik ve ideolojik kimliği ile de tanımlanmaktadır. Muhafazakar çevrelerin *Tarih-i Kadim* ve *Haluk'un Amentüsü* gibi şiirleri dolayısıyla reddettiği Fikret, sosyalist ve laik çevrelerde ise aynı şiirler dolayısıyla idol olarak kabul edilmiştir. Buradaki ayrışma noktası sosyalist eleştirmenlerin tavrında gizlidir. Çoğu toplumcu gerçekçi eleştirmen Fikret'in din karşısındaki olumsuz tavrını onu kabullenmek için yeterli bir sebep sayarken, Türk sosyalist hareketinin önemli bir ismi olan Hikmet Kıvılcımlı onu burjuva bir şair sayarak Servet- Fünun edebiyatını tümüyle hasta olarak kabul eder ve onun çağının gerçeklerine sırt çevirdiğini iddia eder. (Kıvılcımlı, 1989) Kıvılcımlı için Fikret ve arkadaşları diyalektik materyalizmi anlayamamış, çevrelerine duyarsız, dekadans, melankolik, hasta tiplerdir ve eserleri de bu hastalıklı ruh hallerini yansıtır. Fakat şunu söylemeliyiz ki Kıvılcımlı'nın bu tespitlerine Türk sosyalistleri itibar etmemiş ve Fikret'in yaşadığı günün şartları içinde söz konusu diyalektik düşünceyle temas edemeyeceğini belirterek onun şiirlerindeki dini ve metafizik düşünceye karşı çıkmasını ve “Balıkçılar”, Verin Zavallılara” gibi şiirlerindeki halkın içinde bulunduğu yoksulluğa vurgu yapmış olmasını, “Sis” şiirinde ise dönemin iktidarına yönelttiği sert eleştiriyi yeter sebep görerek Kıvılcımlı'nın eleştirilerine karşı çıkmışlardır. Buna örnek olarak Sabiha Sertel'in “İlericilik ve Gericilik Kavgasında Tevfik Fikret” adlı bir kitap yazdığını verebiliriz. Sertel, Akif-Fikret tartışmalarından başlayarak Fikret'in ilerici bir şair sayacak örnekler üzerinden giderek, sosyalist olmasa bile dinin karşısına insanîyetçiliği koymasıyla her türlü sınıf, ırk, din farklılığına karşı çıkmasıyla takdir edilecek bir tavır koyduğunu söyler. Aslına bakılırsa Fikret'ten diyalektik materyalizmi benimsemiş toplumcu-sosyalist bir şiir beklemek hakikaten anlamsızdır. Bunun yanında bir diğer nokta da Fikret'in sosyalizm temayülleri olduğuna, fakat sosyalizmi tanıması mümkün olmadığı için insanîyetçi, adalet ve eşitlik peşindeki romantik sosyalizme yakın olarak tanımlayan Sertel gibi sosyalist aydınların, Fikret'in toplumcu gerçekçi olarak değil eleştirel gerçekçilik içinde değerlendirilebilme imkanını kaçırmış olmalarıdır. Aslında Ahmet Oktay bu noktaya işaret etmiş, fakat bu yönde bir adlandırmada bulunmamıştır. Oktay, Mehmet Kaplan'dan yaptığı şu alıntıyla meseleye yaklaşmıştır: “Hayattan nefret duygusu, teferruatına kadar işlenmiş bir tasvir ve musiki Rübâb-ı Şikeste'nin başlıca hususîyetlerini teşkil ediyordu. Sis ile Tevfik Fikret esas temini ve sanat vasıtalarını içtimai plana nakletmiştir.”(Oktay, 1986:396) Oktay için önemli olan Fikret'in yaşadığı çağ içindeki açmazları dile getirmesi ve kendi deyişiyle hastalıklı, marazi bir edebiyat ortaya koymalarından kendilerinin bile rahatsız olması çelişkilerin farkında olmaları yönüyle gerici değil ilerici bir tavrın

işaretidir. Bu aynı zamanda kendilerinin de içinde bulunduğu sınıfın, yani burjuvazinin çöküşünü de gösterdiği için de diyalektiğe uygundur Oktay için.

Toplumcu gerçekçiliğin sosyalist bir dünya görüşü içinde toplumdaki adaletsizliklerin temeli olarak sınıf çatışmasını öne çıkarmasını ve ezilen kesimlerin sözcülüğünü üstlenerek ideal sosyalist tipler yaratmak suretiyle sosyalist devrimin gerçekleşeceğine dair ümitleri diri tutan eserler üretilmesine dayandığını biliyoruz. Buradaki temel sorun ise sosyalist olmayan bir yazarın söz konusu toplumsal gerçekleri yansıtıp yansıtmadığıdır. Bu sorunun cevabı Marx ve Engels'in, Fransız aristokrat kültürünün kapitalizmin gelişmesiyle burjuva sınıfının lehine ortadan kaldırıldığını gerçekçi bir gözle yansıttığı için monarşi yanlısı Balzac'a olan övgülerinde saklıdır. Onlara göre Balzac'ı büyük yapan şey, gerçeklik kendi kişisel görüşlerine, umutlarına ve isteklerine karşı gitse de onu betimlemedeki sarsılmaz dürüstlüğüdür. (Lukacs, 1987:31) Fikret'in Balzac gibi sınıfsal bir ayrımın farkında olmadığını söylemeliyiz. Çünkü Batıda olduğu gibi keskin çizgilerle sınıflara ayrılmamış Osmanlı toplumunda Fikret gibi yazarlarımızı nispeten burjuva diyebileceğimiz bir sınıfa ait sayabiliriz. Yalnız burada burjuvayı yalnızca orta sınıf anlamında kullandığımızı hatırlatmak gerekir. Bugünkü beyaz yakalılar tabiri aslında daha uygundur. Eğitilmiş, aydın diye tabir edebileceğimiz orta halli bir bireydir kastettiğimiz. Fikret'in sosyalist bir aydın-yazar da sayamayacağımıza göre toplumdaki adaletsizliklere, haksızlıklara, halkın içinde bulunduğu yoksulluğa ve yoksunluğa, politik başkaldırıya dair şiirlerini eleştirel gerçekçilik bağlamında değerlendirmenin daha doğru olacağı kanaatindeyiz.

Fikret'in *Balıkçılar* şiiri yoksulluk içindeki bir balıkçı ailesinin dramını anlatması bakımından söz konusu eleştirel gerçekçi tutum için önemli bir örnek metindir.

Bugün açız yine evlatlarım, diyordu peder
Bugün açız yine; lakin yarın ümid ederim,
Sular biraz daha sakinleşir...ne çare, kader!

mısralarıyla başladığı şiirinde giderek yükselen bir tonda trajik bir öyküyü anlatmaya başlar. Ana babası hasta olan çocuk eve ekmek getirmek için kendisi kadar çelimsiz ve bakımsız bir tekneyle balığa çıkacaktır. Babası çaresizce çocuğu fırtınanın koptuğu denize gönderirken ölümün mukadder olduğunu da bilir. Hasta olan anası denize bakarak ölüme yaklaşırken çocuk da dalgalarla boğuşarak ölür. Şiirde açlığın, sefaletin mahkum ettiği yoksul insanların trajedisini dillendiren Fikret, hayatın içinde olabilecek bir manzarayı bize çizmiştir. Kimileri için Fransız edebiyatından bir kopya, ya da bir resimden ilhamla açıklansa bile, yine de gerçekçi bir anlatım söz konusudur şiirde. Burada fakirliğin pençesinde kıvranan bir ailenin dramını verirken takındığı tavır toplumcu değil, eleştireldir. Bu tabloyu canlandırırken ezilen bir sınıfı anlatmaktan çok merhamet duygularıyla yaklaştığı romantik bir tavır söz konusudur. Toplumdaki sınıfsal çatışmaya ve bundan çıkacak olan devrimci bir söyleme yönelmemesi eleştirel gerçekçilik içinde değerlendirmemize yol açmaktadır. Yine *Nesrin* şiirinde de benzer biçimde toplumsal sefaletle çocuk safiyetini katarak insanları merhamete davet eder.

Hanım ben hamarat bir çocuğum
Nineciğim öldü, babam yok, bana bir vicdansız
Para teklif ediyor...Ben size kurban olurum
Beni reddetmeyiniz, saklayınız...Hizmetten
Hiç yorulmam...Beni tahlis ediniz zilletten...

Daha önce de belirttiğimiz gibi Fikret'in sosyal hayattaki sefalet ve ahlak yoksunluğu karşısında göstermiş olduğu tavır romantik bir düzeyde kalsa da ezilen kitlelere sınıfsal açıdan yaklaşmasa da gerçekçiliğe bir anlamda göz kırpmaktadır. Fikret, bu anlamda sınıf çatışmasını göz ardı etmesi, toplumun merhametinden başka bir çözüm arayışına girmemesi bakımından eleştirel gerçekçilik içinde değerlendirdiğimiz bir tavrın sözcücüdür. Halbuki toplumcu gerçekçi edebiyatın en büyük özelliği ortaya çıkan resmi göstermenin yanında çözümünü de beraberinde işlemesidir.

Eleştirel gerçekçi tutum bir anlamda edebiliğe daha uygun bir anlatım tarzıdır. Lukacs'ın Gorki yerine Balzac ve Tolstoy'u tercih etmesi de bunun bir göstergesidir. Tefik Fikret'in şiirinde diğer eleştirel gerçekçilerden farklı olarak gerçekliği zayıflatan en önemli unsur, çizdiği tabloların oldukça kitabi kalmalarıdır diyebiliriz. Bu nedenle doğrudan doğruya hayattan alınmamış olmaları aynı motiflerin tekrarlanmasına yol açmış ve şiirsel söylemi zayıflatmıştır. Yukarıdaki iki şiirde de çocuk imgesinin stereotiplere dönüşmesi bunun bir göstergesidir. Aynı imge *Hasta Çocuk* şiirinde de kendisini göstererek merhamet duygularını uyandırmak için bir vasıta olarak kullanılmıştır. Fakat söz konusu şiir ferdiyetten toplumsala bir açılımı içermediği incelememizin dışında kalmıştır.

Fikret, *Verin Zavalhlara* adlı şiirinde ise söz konusu toplumsal mesaja yoğunlaşmıştır. Bir zelzele sonrasındaki köyün harap halini tasvir ederken oldukça gerçekçi bir tutum sergilemiş ve "Verin şu dullara, yoksul kalan şu eytama/ Verin eninine gayet, şu bir yığın beşerin!" diyerek toplumun vicdanına seslenirken oldukça gerçekçi bir tablo çizer:

Harab-ı zelzele bir köy...Şu yanda bir çatının
Çürük direkleri dehşetle fırlamış öteden
Çamur yığıntısı şeklinde bir zemin katının
Yıkık temelleri manzur, uzakta bir mesken
Zemine doğru eğilmiş, hemen sükut edecek
Önünde bir kadın...Of, artık istemem görmek

Fakir ve ücra bir Anadolu köyünün deprem sonrası sefaletini işleyen bu şiire dikkatli bakıldığında deprem öncesinin tasvirinin de benzer kelimelerle ifade edilebileceğini söyleyebiliriz. Ancak Fikret ve çağdaşlarının Anadolu'yu yakından tanımamaları ve ancak gazete haberleri vasıtasıyla bu tanışmanın gerçekleşmesi şiirin olası bir eleştirel gerçekçi metne dönüşmesini engelleyen en önemli nedenlerdendir. Söz konusu tasvirin köy hayatını yakından tanıyan bir şairin kaleminde farklı işleneceğini ve eleştirel gerçekçilikten toplumsal gerçekçiliğe hazırlayan bir boyuta yükseleceğini söyleyebiliriz. Fikret'te ise diğer Servet-i Fünunculara olduğu gibi gibi romantik duyuş tarzı içinde bir gerçekçilik söz konusudur.

"Ramazan Sadakası"nda da benzer bir söylemi görüyoruz.

Efendiler ne olur, ben fakirim işte"...sükut.
Efendiler acıyın" Pür vakâr-ı bî-ârâm
Efendiler geçiyor, yavrucak soluk, mebhût
Nazarlarında hazin bir eda-yı istirham/
Çolak eliyle verir her geçen hayale selam

Tevfik Fikret, bu hazin mısralardan sonra şiirin sonunda “Sizindir işte, verin susturun bu hasta sesi” diyerek toplumun duyarsızlığına karşı isyan etmektedir. Fikret bu şiirinde toplumcu edebiyatın söylemine bir nebze olsun yaklaşabilmiştir. Çocuğun soğukta titreyerek sadaka dilenmesi aslında toplumun suçudur diye yorumlayabileceğimiz bir önermeye sahip olan şiir hastalığın kaynağının toplumda olduğunu ima etmesi bakımından önemlidir. Burada merhamet duygusunu da aşan bir tavrın ortaya çıkması eleştirel gerçekçiliğin bir adım öne çıkmasını da sağlamıştır. Toplumdaki eşitsizliğin ve sömürünün kaynağına dair yapılan ima diğer şiirlerine nazaran gerçekçi edebiyat anlayışına daha uygundur. Yalnız burada yine çocuk imgesinin başat unsur olduğunu da gözden kaçırmamalıyız. Toplumdaki yoksulluk ve sefalet “çocuk” imgesinde kendisini ortaya koymaktadır. Bunda çocuğun bizi kırılganlığı, edilgenliği, güçsüzlüğü temsil etmesinin rolü olsa gerek. Fakat Fikret gözünü hayatın içine çevirebilseydi Akif’in daha sonra çizeceği sosyal hayatın aksayan yanlarından daha farklı imgeler biriktirebilirdi. Hikmet Kıvılcımlı’nın onun hakkındaki eleştirileri bu yönden değerlendirilebilir. Kıvılcımlı ondan burjuva merhameti değil, toplumda bin bir kılıkta tezahür eden sömürü ve acımasızlığı ortaya koyan hayat sahnelerini beklemiştir.

Tevfik Fikret’in yaşadığı dönemin sosyal, siyasi, ideolojik dünyasının çelişkilerini, dönüşümlerini Kıvılcımlı’nın iddia ettiği gibi kavrayamamış olduğunu söyleyemeyiz. Onun özellikle *Tarih-i Kadim*, *İnanmak İhtiyacı*, *Haluk’un Amentüsü*, *Sis*, *Han-ı Yağma* gibi şiirleri içinde yaşadığı toplumun değerler hiyerarşisinin nasıl değiştiğinin farkında olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Tanzimattan bu yana yaşanan medeniyet krizinin getirdiği bunalımların deist, hatta ateist bir tavra dönüştüğünü, Türk aydınının özellikle dini değerlere şüpheyi yaklaştığını, sorguladığını, hatta bir Jöntürk kimliğini nasıl edindiğini biliyoruz. Siyasi anlamda başlayan Batılılaşmanın kültür ve medeniyete evrilmesiyle sonuçlanan bu değişimin müşahhas kimliği Tevfik Fikret’tir. *Bir Lahza-i Tahattur* adlı şiirinde bütün kötülüklerin kaynağı olarak gördüğü II. Abdülhamid’e yapılan suikasti “Ey şanlı avcı, dâminı bî-hûde yere kurmadın/ Attın...Fakat yazıklar ki vurmadin!” diyerek alkışlayan Fikret, bütün nefretini ise *Sis* şiirinde dökmüştür. “Sarmış yine âfâkı bir dûd-ı muannid/Bir zulmet-i beyzâ ki pey â pey mütezayid” diye başlayan şiirinde dönemin iktidarına İstanbul’u sembol olarak oldukça yüksek tonda eleştiriler getirmiştir. Tanpınar bu şiiri Abdülhamid döneminin romanı olarak tanımlamıştır. “Sis bir infial anının herhangi bir istiare ile ifadesi değildir. Belki Abdülhamid devrinin bir hasta odasını andıran vehimli İstanbul’unun geniş bir visionda toplanmış bütün bir romanıdır. Bu bir manzume değil, geniş, korkunç ve zalim bir bedduadır”(Tanpınar, *Edebiyat Üzerine Makaleler*, s.288) diyen Tanpınar hayli ilginç bir yorumda bulunur. Mehmet Kaplan 1900 yılından sonra içine düştüğü ruh halinin Fikret’in kötümserliğinin artması neticesinde ortaya çıktığını söylediği bu şiir yazıldığı dönemin sosyal, siyasi havasının şair üzerindeki olumsuz etkilerinin izlerini taşıması bakımından mühim olmasının da ötesinde eleştirel gerçekçi bir tutum sergilemesi bakımından hayli dikkat çekicidir. Hikmet Kıvılcımlı gibi sosyalist aydınların görmezden geldiği, Sabiha Sertel ve günümüz sosyalist aydınlarının ise II. Abdülhamit dönemine getirdiği eleştiriler nedeniyle Fikret’in şaheseri saydığı bu şiir gerçekten de şairimizin eleştirel gerçekçiliği de aşan bir politik bilinçle kaleme aldığı bir metin olma özelliği taşımaktadır. Fikret’e kadar güzelliğin, sanatın, ihtişamın sembolü olmuş İstanbul, bu şiirle beraber kuvvetli bir nefret objesi haline gelir. Türk edebiyatında İstanbul ilk defa *Sis* ile menfur ve mel’un bir şehir olarak ele alınmıştır.(Kaplan, *Şiir Tahlilleri*, s. 105) Mehmet Kaplan’ın İstanbul dekoru içinde dönemin siyasi iktidarına yönelttiği bakışları Jöntürk kimliğine bağladığını hatırlamakla beraber metnin söyleminin dışına çıkmamak için söz konusu yorumlara sadece değinmekle geçeceğiz. Amacımız şiirin tahlilinden çok, Fikret’in içinde bulunduğu sosyal, siyasi hadiselerle yabancı kalmadığına dikkat çekmektir. Şiire ismini veren sis sembolü siyasi bir imaj olması bakımından hayli önemlidir. Daha önce de belirttiğimiz gibi bu şiir, eleştirel gerçekçiliği de aşan bir siyasi metin olarak yorumlandığında, Servet-i Fünun duyarlılığından ayrı bir tutumu içermesi

bakımından da dikkat çekicidir. Romantik duyarlılığa dayanan Servet-i Fünun neslinin duyuş tarzı, bu şiirde toplumsal gerçekçiliği barındıran imajlarla zenginleştirilmiştir. Çoğu araştırmacının iddia ettiği melankoliden beslenen bedbin bir ruh halinden ziyade politik bir karşı çıkış metni olarak okumanın daha doğru olacağı kanaatindeyiz. Zira II. Abdülhamid döneminden sonra dünya görüşü olarak daha yakın olduğu ve bir Jöntürk hareketi olan İttihat ve Terakki Partisi'nin uygulamış olduğu yanlış politikalara da aynı sertlikte muhalefet etmesi Fikret'in muhalif kimliğini göstermesi bakımından önemlidir. *Han-ı Yağma* adlı bu şiirde *Sis*'e benzer bir atmosfer çizilmiştir.

Bu sofracık, efendiler ki iltizama muntazır
Huzurunuzda titriyor şu milleti,n hayatıdır.
Şu milletin ki muztarib, şu milletin ki muhtazır!
Fakat sakın çekinmeyin, yiyin, yutun hapır hapır...
Yiyin efendiler yiyin, bu han-ı iştiha sizin;
Doyunca, tıksırınca, çatlayıncaya kadar yiyin!

Görüldüğü gibi oldukça yüksek dozda eleştirel bir tavırla seslendiği çevre, Abdülhamid dönemine ait değildir. Büyük bir ümit ve coşkuyla karşılanan II. Meşrutiyet'in kurucu iktidar olan ve Fikret'in *Sis*'ten sonra *Rücu* adlı şiirini kaleme almasını sağlayan İttihat ve Terakki Partisi'nin politikalarını eleştiren bir şiir olan *Han-ı Yağma*, eleştirel gerçekçilikten toplumsal gerçekçiliğe geçemese de imalarda bulunması yönünden hayli ilgi çekici mısralara sahiptir.

Bu harmanın gelir sonu, kapıştırın giderayak!
Yarın bakarsınız söner bugün çatırdayan ocak!
Bugün ki mideler kavi, bugün ki çorbalar sıcak,
Atıştırın, tıkıştırın, kapış kapış, çanak çanak...

Yiyin efendiler yiyin, bu han-ı pür-neva sizin;
Doyunca, tıksırınca, patlayıncaya kadar yiyin!

Daha önce belirttiğimiz gibi toplumda meydana gelen haksızlıkları, sömürüyü, adaletsizliği, eşitsizlikleri sadece tespit etmekle yetinen eserlere eleştirel gerçekçi, bütün bunların yanında bu olumsuzların biteceğine dair ümit besleyen ve mazlumların bir gün galip geleceğine dair imalarda bulunan eserlere ise toplumsal gerçekçi denilmektedir. Bu şiir bizce *Sis* şiiri ile bağlantılı değerlendirildiğinde, çoğu araştırmacının tersine Fikret'in bedbin, kötümser, melankolik ruh halini değil, sosyal ve siyasi meseleler karşısında duyarlı ve muhalif kimliğini göstermesi bakımından önemli ip uçları vermektedir. Fikret *Rücu* şiirinde nası ki II. Meşrutiyet'in gelişiyile dönemindeki çoğu aydının yanlışına düşerek meseleyi Abdülhamid'in gidişinin getireceği mesut günlere bağlama yanlışına düşmüşse, İttihat ve Terakki Partisi'nin gelişiyile hiç bir şeyin değişmeyeceğini anlayan bir ayrın profiline yükselmiştir diyebiliriz. Fakat onun meselenin "iktidar" denen kavramın sosyolojik ve felsefi yönlerine vakıf olduğunu söyleyecek değiliz. Yalnızca haksızlıklar karşısında duyarlı bir aydın tavrından söz edebiliriz. Bu da onun en baştan bu yana söylemeye çalıştığımız romantik duyarlılığının bir sonucudur. Nasıl ki haksızlığa karşı çıkışı, sömürünün nedenlerini anlamasını sağlayamamışsa, iktidarın el değiştirmesinin sömürü araçlarının el değiştirmiş olduğunu görememesiyle sonuçlanmıştır. Zaten o dönemin aydınından da bu bilinci beklemek haksızlık olur. Burada olumlu ya da olumsuz bir yargıda bulunmak yerine Hikmet Kıvılcımlı'nın iddia ettiği gibi kendi ferdi ıstıraplarıyla meşgul bir burjuva yazarı kimliği barındırmadığını söylemek istiyoruz. Bu anlamda

Fikret'in şiirleri hayattan manzaraların yanında, yaşanan adaletsizliklerin, eşitsizliklerin, sefaletlerin çözümünü sadece yönetim, iktidar değişiminden ibaret gören kısıtlı bir dünya görüşünün altını çizmek zorundayız. Zira II. Meşrutiyet'in ilanından sonra 31 Mart vakası bahane edilerek II. Abdülhamid'in tahttan uzaklaştırılmasıyla kendi ifadesince zulmün ve haksızlıkların bitmediğini görmesi buna bir örnektir. Han-ı Yağma şairi zaten bu noktada toplumcu gerçekçi değildir. Çünkü bu teoriye göre sınıf çatışmalarının temelinde ekonomik güce sahip olma savaşı yatar ve toplumun sosyo-ekonomik yapısı üst yapıyı belirler. Dolayısıyla sosyalist devrim ezilenlerin, işçi ve köylü anlamında söylüyoruz üretim araçlarını ele geçirmeleriyle oluşur. Halbuki Fikret'in bu yönde bir kuramı zaten bildiğini ve savunduğunu söyleyemeyiz. O günün şartlarında mümkün olmayan bu bilinç, eleştirel gerçekçiliğin aynasında kırık da olsa kendisini bu tür toplumcu temaların kullanılmasıyla gösterebilir.

Bunun yanında *Tarih-i Kadim* şiirinde "Din şehid ister asuman kurban/her zaman her tarafta kan, kan, kan" diyerek dünyadaki bütün kötülüklerin, sefaletlerin, adaletsizliklerin kaynağının dinler olduğunu ileri sürerken, yine "Haluk'un Amentüsü"nde "Bir kudret-i külliye var ulvî ve münezzeh,/Kudsî ve muallâ, ona vicdanla inandım/" diyen şair, dinlerin insanlığın kardeşliğini reddettiğini, şeytanın, meleğin, cinin olmadığını, aklın, bilimin her türlü dini düşüncüyü yok edeceğine olan inancını belirtir. *Tarih-i Kadim'e Zeyl* şiiri ise Mehmet Akif'in şiirine verdiği cevaptır. Fikret bir yandan da toplumcu gerçekçi edebiyatın dayanmış olduğu en önemli temel olan diyalektik materyalist felsefenin ve sosyalizmin metafiziği diyebileceğimiz "hayat dini"ni öne çıkararak dönemin aşırı cezrî Batıcılarının, Jöntürklerin sözcülüğünü de üstlenmiş gibidir.: "Din-i hak bence, bugün dini hayat!/Sen ne dersin buna ey Molla Sırat!" demesi bunun göstergelerindendir. Fikret'in "din" hakkındaki görüşlerinin şiirlerine yansımaları, ayrı bir çalışmanın konusu olacak kadar geniş olacağı için biz yalnızca eleştirel gerçekçilik bağlamında bu kadar bilgi vermenin yeteceğini düşünüyoruz. Bu konuya değinme sebebimiz ise toplumcu gerçekçilerimizin Fikret'le kurduğu bağın sadece dini düşünceye yönelttiği olumsuz bakış açısından kaynaklandığına dair inancımızdan kaynaklanmaktadır. Bunun örneklerini yazımızın başlarında vermeye çalıştık. Toplumcu gerçekçi yazarlarımızın benzer temaları dile getirmesine rağmen Mehmet Akif başta olmak üzere bazı yazarlarımızı görmezden gelme sebebinin de dine bakışlarındaki farklılıktan gelmektedir. Toplumcu gerçekçi bir yazarın bu tutumunun haklı nedenleri olduğunu bilsek de -diyalektik materyalizm ve sosyalizmin bu kuram için vaz geçilmezliği gibi-hasımlık yerine bir hısımlık kurulsaydı belki de eleştirel gerçekçilik daha iyi anlaşılabilirdi. Eleştirel gerçekçilik, hem Tevfik Fikret'i Hikmet Kıvılcımlı gibi sosyalist aydınların burjuva şairi diye küçümsemesinin, hem Sabiha Sertel gibi sosyalistlerin dine bakışla sınırladığı bir Fikret portresinin önüne geçebilir, hem de Mehmet Akif'in toplumcu temaları şiirinde nasıl başarıyla kullanabildiğinin farkına varılmasını sağlaması bakımından önemlidir. Türk edebiyatının Alafranga-Alaturka, Doğu-Batı izleğinden "ilerici-gerici" temel izleğine evrilmesinde Fikret'in rol model olmasının tamamıyla bu tutumun bir sonucu olduğunu düşünebiliriz.

Sonuç olarak diyebiliriz ki diğer Servet-i Fünucular kadar olmasa da Fikret'in de gerçeklerden hayali alemlere kaçışı, bedbinlikleri, marazilikleri, sanata sığınması, bu belirsizliği vurgulaması, içinde yaşamış olduğu sosyal-siyasi ortamı yansıttığı için nisbeten gerçekçi diyebiliriz..Başka bir deyişle Batılı bir hayat tarzını benimseyen ama geleneksel bir dünyada yaşamak zorunda kalmalarının sonucu olarak yorumlayabileceğimiz bu dilemma aslında oldukça gerçekçi bir tutumdur. Hayatı kitaplardan öğrenen bir neslin temsilcisi olan Tevfik Fikret'in hayat manzaralarını resim ve kitaplardan süzülen bir duyguyla vermesi de bizce gerçekçi bir tavidir. Hepsinden önemlisi ise, merhamet duygusunun eşliğinde her türlü haksızlığa karşı romantik de olsa eleştirel bir gözle muhalif bir tavır takınabilmesi onun hayatının ve şiirinin ana unsurlarından biridir.

Kaynakça

- Kaplan, M. (2016). *Tevfik Fikret*. İstanbul : Dergah.
- Kaplan, M. (1976). *Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar I*. İstanbul : Dergah.
- Kıvılcımlı, H. (1978). *Edebiyatı Cedide'nin Otopsis*. İstanbul : Çağrı.
- Lukacs, G. (1987). *Avrupa Gerçekçiliği*. İstanbul : Payel.
- Oktay, A. (1986). *Toplumcu Gerçekçiliğin Kaynakları*. İstanbul : BFS.
- Sertel, S. (1969). *İlericilik-Gericilik Karşısında Tevfik Fikret*, İstanbul.
- Tanpınar, A. H. (1998). *Edebiyat Üzerine Makaleler*, Haz. Zeynep Kerman. İstanbul : Dergah.
- Tevfik Fikret (2005). *Rübab-ı Şikeste*, Haz. Abdullah Uçman. İstanbul : Çağrı.
- Tural, S. (2014). *Eleştirel Gerçekçilik Bağlamında Mehmet Akif Şiirine Bakış*, RumeliDE Dergisi, S. 1, s.20-25

Büyük Mecmua*'da savaş sonrası konu alan şiir ve nesirler*Esat CAN¹****APA:** Can, E. (2020). *Büyük Mecmua*'da savaş sonrası konu alan şiir ve nesirler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 280-297. DOI: 10.29000/rumelide.808704.**Öz**

Osmanlı devleti dört yıl süren Birinci Dünya Savaşı'ndan mağlûp çıkar. Savaş sonrası imzalanan Mondros Mütarekesi (30 Ekim 1918), galip devletlerin dayattığı şartları içerir. Türkiye kendini son derece ağır bir savaş sonu ortamı içinde bulur. Ordu dağıtılır, işgaller başlar. Savaş yorgunu halk, aydınlar ve gençlik elem ve ıstırap içindedir. Savaş sonrasında çıkan *Büyük Mecmua*, bu dönemin önemli fikir ve edebiyat yayınlarından biridir. 6 Mart 1919-25 Aralık 1919 tarihleri arasında on yedi sayı neşredilen mecmuada zamanın tanınmış şair ve yazarlarının yazılarına yer verilir. Çalışmamızda bu eserler, işledikleri fikir ve duygular bakımından incelenecektir.

Anahtar kelimeler: *Büyük Mecmua*, savaş, işgal, İstanbul, şiir, nesir**Post-war poems and prose in *Büyük Mecmua*****Abstract**

The Ottoman Empire was defeated in the World War I. The Armistice of Mudros, signed after the war (30 October 1918), incorporated provisions imposed by the victorious states. Turkey found itself in an extremely acute aftermath of the war. The army had been disbanded; invasions had been starting. The people, the elite and the youth were in agony. *Büyük Mecmua*, which was started to be published after the war, was one of the most important idea and literature publications of that period. The works of renowned authors and poets of that period were published in this magazine, which had seventeen issues between 6 March 1919 and 25 December 1919. In this article, we are going to examine these works within the scope of the ideas and emotions enshrined in them.

Keywords: *Büyük Mecmua*, war, invasion, İstanbul, poetry, prose**Giriş**

Dört yıl süren Birinci Cihan Harbi, Osmanlı Devleti'nin Trablusgarp ve Balkan Savaşları'ndan sonra girdiği üçüncü savaştır. Afrika ve Rumeli'deki toprak kayıplarına rağmen hâlâ geniş bir coğrafyaya sahip olmakla birlikte siyasî, askerî, sını, özellikle ekonomik ve mâlî bakımdan çeşitli zaaf ve sıkıntılarının yanı sıra manevî takatsizlik ve huzursuzluk içinde bulunan (Eroğlu, 1982: 76) imparatorluk, bu harbe giren İtilâf ve İttifak grupları içinde savaşın yükünü taşımaya hazır olmak bakımından gücü ve mukavemeti en az olan devlettir. İmparatorluğun, her şeye rağmen girdiği ve birbirinden pek uzak beş büyük cephede savaştığı harpte, dünya genelinde dokuz milyon insan ölmüş, Türkiye de bu savaşta altı yüz bin şehit vermiş, iki milyonu aşkın askeri ise yaralı veya sakat kalmıştır. (Tansel, 1991: 2) Söz konusu harp, Filistin ve özellikle Çanakkale'deki fevkalade muvaffakiyetlere rağmen, Almanya ve Bulgaristan ile birlikte Osmanlı Devleti'nin de aleyhine sonuçlanmış, doğrudan doğruya galiplerin şartlarını içeren Mondros Mütarekesi'nden (30 Ekim 1918) sonra ise Türkiye, devlet

¹ Dr. (Edirne, Türkiye), esatcan418@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2542-0007 [Makale kayıt tarihi: 11.08.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808704]

ve millet olarak kendini son derece ağır bir savaş sonrası ortamının içinde bulmuştur. Millî gururu rencide eden işgaller, dağıtılan ordu, kapanan meclis, tükenen ekonomi, bu izmihlâl tablosunun başlıca unsurlarıdır. 1911 yılından beri süregelen harpler yüzünden zaten yorgun ve yılgın olan Müslüman halk ile vatansever aydınlar ve gençlik, elem ve ıstırap içindedir. Kısaca, savaşın bittiği gün gelinen noktada Osmanlı İmparatorluğu bir "facia" ile, Türk milleti de bir varlık-yokluk davası ile karşı karşıyadır.

Aydınların ve halkın bu döneme dair fikir ve duyguları, zamanın gazete ve dergilerinde sansürün müsaadesi nispetinde yer bulur. Bunlar içinde, 6 Mart 1919 ile 25 Aralık 1919 tarihleri arasında çıkan *Büyük Mecmua* da dönemin nabzını tutan, gençliğe ve halka moral verme gayretinde olan önemli süreli yayınlardan biridir. Bu çalışmada *Büyük Mecmua*'da yayımlanan şiir ve nesirlerden savaş sonrası konu alanlar, işledikleri fikir ve duygular bakımından incelenecektir.



Savaş sonrası konu alan şiir ve nesirler

Mütareke'den yaklaşık dört ay sonra 6 Mart 1919'da *Büyük Mecmua*'nın ilk sayısı yayımlanır. Öncelikli gaye, memleketin hali yüzünden ümitsizlik ve karamsarlığa düşen gençliğe rehberlik edip istikamet göstererek onu içinde bulunduğu menfi psikolojiden kurtarmak ve mefkûre sahibi yapmaktır. Mecmuanın çıkarılışamacı, ilk sayıda imzasız olarak neşredilen "Hafta Musahabesi" başlıklı yazıda şöyle açıklanır:

“Mütareke’den beri ruhlarda nihayetsiz bir bedbinî var. Henüz mefkûresini aramakla meşgul olan temiz gençlik birden bire yine derin ve karanlık geceye girdi. Etrafta belirir gibi olan ışıklar bütün söndü. Ruhlar serseri, müteazzi ve nevmî kaldı. Ne tarafa baksanız gençleri nevmîdiye, bedbinîye sürükleyen sihir-kâr ve meşum bir elin mütemadiyen çalışmakta olduğunu görürsünüz. Hâlbuki asıl endişe edilecek şey, hepimizi bedbin yapan hadisat değil, gençliğin nevmî ve meşum olmasıdır. İşte, ilk vazifemiz bu yeis ve nevmînin önüne geçmektir.”²

On ay süre ile ve on yedi sayı olarak yayımlanan mecmuanın yazar ve şairleri şu isimlerdir:

Falih Rıfki, Yusuf Ziya, Köprülüzâde Mehmet Fuat, İsmail Hakkı, Faruk Nafiz, Mehmet Emin, Sabiha Zekeriya, Ömer Seyfettin, Tekin Alp, Halide Edip, M. Zekeriya, Abdullah Cevdet, Tahsin Nahit, Ali Canip, Reşat Nuri, Yahya Kemal, Kâzım Nâmi, Rauf Ahmet, Orhan Seyfi, Rıza Tevfik, Necmettin Sadık, Celâl Derviş, Musa Süreyya, Ruşen Eşref, Kemalettin Kâmi, Münir Tevfik, Hüseyin Ragıp, Ahmet Rasim, Âkil Koyuncu, Halit Fahri.

Sanatkârların ele aldıkları konu veya temlerin şu başlıklar altında incelenmesi mümkündür:

Elem ve ıstırap duyguları, dua ve yalvarışlar, gayrimüslimler, ümit ve kurtuluşa inanç, mefkûre, İzmir, İstanbul.³

1. Elem ve ıstırap duyguları

Savaşın ve Mütareke’nin hemen sonrasında Ekim-Mayıs ayları arasındaki bu beş altı aylık dönem; yorgunluk, yılgınlık, ümitsizlik ve karamsarlığın son haddine vardığı bir dönemdir. Sanatkârlar ise bu dönemin psikolojisini en yoğun şekilde yaşayan insanlardır. Bundan dolayı onlar, imparatorluğun ve özellikle de işgale uğrayan şehirlerin hali karşısında hissettikleri derin elem ve ıstırap duygularını eserlerine yansıtırlar.

Faruk Nafiz, “Hisarda Akşam” şiirinde güneşin batışı esnasında ufku kızılığın bakarken vatanın içine düştüğü durum karşısında duyduğu sürekli elemi kalbinin “damla damla” kanaması mecazıyla ifade eder:

“HİSARDA AKŞAM

Kalbimde akarak damla damla kan

Hisarın üstünde batıyor güneş.

Ufukta belirsiz bir iz bırakan

Kocaman bir şehir matemle kardeş.

Yabancı değilken bana bu diyar

Gönlümde vatansız bir genç ye’si var.

Bilmem ki bu akşam ey güzel hisar,

Kararan ruhuma baykuşlar mı eş?

Yüreğim yanarken yeni bozguna

² İmzasız. (6 Mart 1919). *Büyük Mecmua*’nın Gayesi. *Büyük Mecmua*. (1), 1. İstanbul.

³ Süleyman Uzkuç, *Büyük Mecmua* üzerine kapsamlı bir çalışma yapmıştır. İncelediğimiz metinlerin bir kısmı bu tezden alınmıştır: Uzkuç, S. (2005). *Büyük Mecmua-Tahlili Fihrist- İnceleme-Metin*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Gözümde tütüyor ilâhi Tuna...

En sonra sönüyor Türk'ün ruhuna

Senin beş asırdır baktığın güneş!" (Büyük Mecmua, (6), 85)

Matem bütün bir şehri tutmuştur. "Gurub" istiaresi üzerinden ustalıklı sürdürülen metinde akşamın hasıl ettiği hüznün, şairde aynı zamanda bir bitiş ve tükeniş hissini doğurur; sanatkar, akşam vaktinin ilerleyen karanlığını kendi ruhunun kararması olarak hisseder. Kaybedilen onca topraktan sonra son kalan yurt parçasının da çeşitli köşelerinin işgale uğraması karşısında genç şair, kendini âdeta "vatansız" hisseder. Aynı saatlerde Hisar'da öten baykuşlar, onda kötü ve ürkütücü hadiselerin çağrışımını yaptırırlar. Şairin yüreğini yakan bu savaş ve onun getirdiği hezimet, bizim ilk mağlûbiyetimiz de değildir. "Yeni bozgun" tamlaması, okuyucuya önceki bozgunları, 93 Harbini, Trablusgarp ve Balkan Savaşları'nın acı sonuçlarını çağrıştırır. Beş yüzyıl boyunca kudret ve heybetin sembolü olan Tuna, şimdi hem mesafe olarak hem de tasavvur olarak uzaklarda kalmıştır. Kan, batmak, matem, yeis, kararmak, baykuş, yürek yanması, sönmek kelimelerinin, elem ve ıstırap duygularının yoğunlaştırılmasına yaptığı katkı, şiirin etkileyiciliğini artırır. Buraya Faruk Nafiz'in Millî Edebiyat Türkçesinin iyi bir örneğini vermesinin yanı sıra tabii ve canlı söyleyişini de eklemek lâzımdır.

Yusuf Ziya, "Bir sarışın sonbahar akşamıydı bu" diye başlayan "Guruba Doğru" şiirinde elem ve ıstırap duygularını, Faruk Nafiz gibi, "gurub" kurgusu üzerinden ve bir eski askerin, güneşin batışı vaktinde köylülerine savaşı "mersiye gibi" hikâye etmesi şeklinde mısralaştırır:

"...

Zati birbirine diyordu herkes

Beyhude, zaferden ümidini kes!

İşte son felaket geldi diyorduk!

Binlerce arkadaş kaybediyorduk,

Gittikçe yığıldı düşman askeri,

Cephe ağır ağır çekildi geri!

...

Nihayet bir akşam bozgun verildi:

Ufukta sönerken güneşin nuru,

Ordu geçip gitti guruba doğru!" (Büyük Mecmua, 1919: (7), 103)

Yusuf Ziya'nın söyleyişi, Faruk Nafiz'inki kadar güçlü ve etkileyici olmamakla birlikte, o da güneşin batışıyla imparatorluğun "batış"ı arasında benzerlik ilgisi kurar, "son felaket" ve "bozgun" nitelemeleri, Faruk Nafiz'in tanımlamalarıyla benzer. Şiir, anlatıcı köylünün, ordunun "guruba doğru" geçip gittiğini söylemesiyle, yani gurup vaktinde anlatılangeçmiş zamana ait bir gurup hikâyesiyle sona erer. Gurup tasviri içinde gurup hikâyesi, anlatımdaki sönüklüğe rağmen, şiirin kurgusu bakımından orijinal sayılmak gerekir. Güneş için kullanılan sönmek fiili ise bu son noktada okuyucuya mağlûp ordunun tükenişini ve bitişini hissettirir.

Yusuf Ziya, "Bahar" şiirinde baharın gelmiş olmasına rağmen tabiatla bahar coşkusundan eser bulunmadığını ifade eder:

“Bahar oldu diyorlar... Niçin bu dağlar ıssız?
Niçin elâ gözlerin bulutlu ey güzel kız?

Bahçeler boş, ağaçlar niçin böyle sapsarı?
Korkuluklar bekliyor ekinsiz tarlaları!

Tabiatın kalbinde gizli bir hıçkırık var,
Tıpkı mezar taşları gibi şu dik kayalar!

...

Akşam, güneş bir mecruh asker gibi bakıyor.
Sanki bozgun bir ordu ufukları yakıyor.

...

Artık eski günlerin farkı yok efsaneden,
Neden benizler uçuk, kirpikler yaşlı, neden?” (*Büyük Mecmua*, 1919: (6), 85)

Tabiatı derin elem duygusunun arkasından seyreden şair, mevsim ilkbahar olmasına rağmen, onun hiçbir güzelliğini idrak edemez. Kendi matem psikolojisini tabiata ve ondaki varlıklara yansıtıp teşhis ve teşbihler yaparak şiirinin örgüsünü sürdürür. “Tabiatın kalbinde gizli bir hıçkırık” söyleyişi, Cenap Şahabettin’in şiirlerini hatırlatır. Fakat buradaki duygusallık, bir Servet-i Fünûn santimentalitesi değil, elden giden bir vatana ve istiklâle ağlayıştır. “Bozgun” ve “ufuk” kelimelerinin burada da birbiri ile irtibatlı olarak, hatta aynı mısra da verilmesi, yine tükenişi ve nihayete erişti anlatmak içindir. Akşamı ise gece yani esaret izleyecektir. Soru cümleleri ile başlayan şiir, yine soru cümleleri ile biter. Şair, şiir boyunca sorduğu beş soru cümlesi ile, memleketin duçar olduğu hali anlamada ve bilhassa kabullenmedeki zorluğu ifade etmiş olur.

Köprülüzâde Mehmet Fuat, “Yapma Edebiyat” adlı yazısında edebî eserlerin zamandan ve mekândan tecrit edilemeyeceğini, her sanatkarın, sanatının unsurlarını kendi çevresinden alarak milletin hislerine tercüman olduğunu söyler. İmparatorluğun savaş ve mütareke sonrası halini “bir milletin hayatında görebileceği en büyük, en korkunç bir felaket” olarak niteledikten sonra Boğaz’da işgal güçlerinin donanmasını görmekten duyduğu elemi dile getirir:

“Vaktiyle Nedim’in ilâhî terennümelerini dinleyen Boğaz ve Haliç suları, bugün iri, korkunç heyulaların ağır gölgeleri altında susmuş, kıyılara ölüm besteleriyle vuruyor. Marmara’nın sedefli kumları üzerinde felaketimize kahkahalar kusan kitaresesleriyle, kanlı gözlerini eski, çarpık bir Kâbe üstündeki hilâle yabancı çiftler dolaşmakta!” (*Büyük Mecmua*, 1919: (1), 7)

Yazısının son bölümünde sözü tekrar “milletlerinin ruhunu dinledikleri zaman adeta birer resul hükmünde” gördüğü şairlere ve Türk şairlerine getiren Köprülüzâde Mehmet Fuat, onlara hitaben, “masum”, “mazlum” ve “mahzun” sıfatlarıyla zikrettiği Türk milleti karşısında çok önemli sorumlulukları olduğunu hatırlatır ve üzerlerine düşeni yapmaları için yalvarır:

“Asırlardan beri felaketler arasında yuvarlanan masum ve mazlum Türk milletin bir ferdi saffetiyle onlara yalvarıyorum: Ey şairler, muvakkaten ferdi aşk ve ihtiraslarınızı unutarak biraz Türk’ün felaketli ruhunu dinleyiniz; onun yaralarını sarmaya, sarsılmış hasta ruhunu ümit ve iman ateşleriyle doldurmaya çalışınız. (...) Sizler ey şairler bu büyük vazifenizi anlayarak, felaketle uyuşmuş bu mahzun halka karşı İsrail’in Sûr’u gibi ilâhî bir sesle haykırınız: Haydi hayata, faaliyete, istikbale!” (*Büyük Mecmua*, 1919: (1), 7)

Türk milletinin savaş ve sonrasında içine düştüğü durumun, yazar tarafından makalenin altı yerinde “felaket” olarak nitelenmesi, ayrıca dikkat çeker. Fakat ona göre, meselenin şuur ve ciddiyetinden uzak edebiyat mensupları da vardır. Onlar, bu “elem ve felaket günlerimizde” “şevk ve saadette coşan Nedimâne gazeller, Sa’dâbâd şarkıları”, çıplak ve ekseriya müstehcen hikâyeler, yine aynı mahiyette adapte komedyalar yazmakla meşguldürler. Yazar, bütün bunları hayret ve teessürle karşılar. (*Büyük Mecmua*, 1919: (1), 7)

Köprülüzâde Mehmet, Süleyman Nazif’in eserini tanıttığı “*Firak-ı Irak*”adlı bir başka yazısında Süleyman Nazif’in “en samimi ve en âteşin bir milliyetperver” olduğunu söyledikten sonra dilinin ağırlığının fazla bir önemi olmadığını belirtir. (*Büyük Mecmua*, 1919: (1), 10) *Büyük Mecmua*’da bu yazının altında “*Firak-ı Irak*’tan alınmış bir parça” notu ile “Anneme” adlı bölüm yayımlanır.

Süleyman Nazif, bu bölümde kabrini on senede ancak iki defa ziyaret edebilmek yüzünden karşısında kendini günahkâr ve suçlu hissettiği annesine hitaben, içinde bulunduğu günlerde ondan daha büyük ve daha “muazzez” olan vatanını düşündüğünü söyler. Büyük şairin eserinin bu bölümü, onun engin vatanseverliğinin ve derin elemelerinin bir başka şekilde ifadesi olan, fevkalade samimi, fevkalade içten ve sanatkârâne cümlelerle biter: “Ah anne! Keşke ben yalnız senin öksüzün olsaydım... Ve yalnız senin öksüzün olarak kırk sene evvel ölseydim de böyle yetim-i vatan ve yetim-i tarih kalmasaydım!... Senden çok bedbaht Oğlun” (*Büyük Mecmua*, 1919: (1), 10) ⁴

Sanatkârların, elem ve ıstırapı ifade vasıtalarından biri de, şehitlere ve ecdada duyulan minnetle beraber onlar karşısında yaşanan mahcubiyet ve suçluluk duygularıdır. Yusuf Ziya “Günah” adlı şiirinde, daha önce memleket meseleleri ile ilgilenmemiş olmayı “cinayet kadar büyük” suç sayar. Zira vatanın bugün içine düştüğü durumun sebeplerinden biri de aydınların geçmiş zamandaki bu lâkaydisidir. Bu sebeple onlar şimdi vicdan rahatsızlığı içindedirler:

“Mücrimim affet ihtiyar nine,
Bir mecnun ihtiras ile sarhoştum!
Bigâne yaşadım senin derdine,
Aşk için ağladım, aşk için coştum!”(*Büyük Mecmua*, 1919: (8), 116)

M.F., “Şehitlerimize” adlı şiirinde aydınlar ve seçkinler adına “biz” derken hislerini şöyle dile getirir:

“Affediniz biz size lâyük değil;
Ayağımız basmasın o topraklara.
Hatıranızı bile tutmadık temiz,
Ellerimiz çamurlu, yüzümüz kara!”(*Büyük Mecmua*, 1919: (3), 42)

Savaşı ve onun acı sonuçlarını vatan için “facia” olarak nitelendiren Falih Rıfkı, “Faciadan Sonra” adlı yazısında okuyucuya Yakup Kadri’den (*Yaban*’dan) yıllar evvel, olan bitenden aydınları sorumlu tutar. Birinci çoğul şahıs üzerinden konuşmasından ve “biz” demesinden, sorumlular arasına kendisini de kattığı anlaşılır:

“Dünyada hiç kimsenin günahı, Türk güzidelerinin günahı kadar ağır değildir.(...)”

⁴ Süleyman Nazif’in, İstanbul’un işgali üzerine *Hâdisât* gazetesinde yazdığı “Kara Bir Gün” başlıklı yazı, yazarının fevkalade cesareti sebebiyle bütün vatanseverlerce büyük takdir görür. Meselâ onu takdir edenlerden biri de Mehmet Âkif’tir: “Âkif onu gördüğü zaman kahramanca yazılarını hatırlıyordu: 31 Mart’ta öldürülme tehlikesine rağmen yazdığı meşhur yazıyı Mütareke’de ‘Kara (Bir) Gün’ makalesini...”(Erişirgil, 1986: 369-370.)

Anadolu'yu sergüzeştten sergüzeşte attık. Çıplak köylüler, cenupta çöllerden, şimalde soğuk dağlardan aştı. Birçoklarının, gittiği memleketin isminden bile haberi yoktu. (...) Beş sene sonra nihayete eren bu harp, Türk güzidelerinin aşağı mantığı, gülünç siyaseti ve bozuk ahlâkı üstünde kurulmuş bir facia ve Anadolu'nun saf, civanmert kanıyla yazılmış bir destandır. Bu vatana uzaktan bakanlar, güzidelerin iğrenç iflâsını ve halkın azametini görür. Şimdi bize bir iş kaldı. Türkleri kendi topraklarında bırakmak ve rahat bırakmak..." (*Büyük Mecmua*, 1919: (10), 148)

Bu dönemde hem devletin hem işgalgüçlerinininsansürü altındavarlığını sürdürmeye çalışan yayın organları ve onların mensubu yazar ve şairlerin, fikir, duygu ve düşüncelerini anlatmak için dolaylı anlatımı, teşbih, istiare ve telmihleri tercih ettikleri görülür. Altı yüz yıllık imparatorluğun hazin çöküşünü felaket veya facia olarak niteledikten sonra elem ve ıstırap duygularını ifade için en çok başvurdukları benzetme, "gurup" istiaresidir.

2. Dua ve yalvarışlar

Tarihinin her döneminde dinî inancı ve imanından kuvvet almasıyla bilinen Müslüman Türk milletinin, içine düştüğü yalnızlık ve çaresizlik ortamında Allah'a sığınması, hem dinî inancı hem kendini savunma refleksi bakımından tabiidir.

Mehmet Emin, "Tanrıya" adlı şiirinde ulu tanrının adını daha beşikte iken öğrendiğini, çocukken mescide gidip dua ettiğini belirttikten sonra şimdi yine ona samimiyet ve safiyetle sığınmak istediğini belirtir:

"İşte yine bu ruhla geldim senin mabedine;
Anıyorum secdemde bir riyasız dille seni;
Açıyorum lekesiz ellerimi sana yine;
Kutluyorum sarsılmaz bir imanla mucizeni." (*Büyük Mecmua*, 1919: (1), 10)

Kemalettin Kâmi, halk tasavvuf edebiyatının ilâhi nazım şekline uygun olarak, rahat ve tabii bir Türkçe ile yazdığı "Türk'ün İlâhîsi" adlı şiirinde memleketin her yanının matem içinde olduğunu, millet olarak yalnız kaldığımızı, etrafımızdaki çehrelerin (işgalciler) bize yabancı olduğunu söyler ve her dördütlüğün son mısraında "Yarabbi" diyerek Allah'a yalvarır. Şiirin sonunda, millet olarak uğranılan hali, diğer kalem arkadaşları gibi o da "felaket" olarak görür, Mütareke ve işgal dönemini de geceye benzetir:

"Bir gün sabah olur diye,
Katlandık her işkenceye...
Bu felaketli geceye...
Ver bir nihayet Yarabbi!" (*Büyük Mecmua*, 1919: 9, 133)

Faruk Nafiz, "Münâcât" adlı şiirinde Allah'a kendisi için yalvarır görünür. Nitekim dokuz dördlükten oluşan şiirin altı yerinde "ben" zamirini kullanır. Fiil çekimleri de metnin tamamında birinci şahıs üzerinden yapılır. Fakat okuyucu, sanatkârın, ikinci ve sekizinci dördlüklerde "bir ırk" ve "ülke" adına konuştuğunu görünce Allah'a isyan sınırına gelmiş şairin, şiirini aslında memleket için yazmış olduğu fikrine ulaşır:

"Dediler 'Bu akşam dua gecesi!'
Geldim huzuruna diz çöktüm yine.
Aşına çıkarsın bu garip sesi
Dinlersen bir ırkın elemlerine."
...

Hiç kimse bilmiyor nedir saadet.
 Kahrına uğramış sanki ülkemiz.
 Bu çılgın sözlerim isyansa affet,
 Sahille dövüşür kuduran deniz! (Büyük Mecmua, 1919: (9), 132)

Yusuf Ziya, bentler halinde yazdığı uzun “Ramazan Gecesi” adlı şiirinde Faruk Nafiz gibi o da duygularını kendisi üzerinden dile getirerek Allah’a sığınır ve ona yalvarır. Fakat maksadını ifadesi, Faruk Nafiz’e göre daha açık, vurgulamaları daha kuvvetlidir:

“Bu ne? Bu gördüğüm yer, bu viran ülke nedir?
 Rabbim... Bu vatanım mı? Bu mudur benim yurdum?
 ...
 Bu akşam her tarafta bir ruhanî hüznün var,
 Bir ses bana diyor ki: Şair Allah’a yalvar!
 ...
 Kirpiklerim yaşardı, düştüm yeni bir vecde;
 Yıldızların altında ettim Allah’ıma secde!
 Tanrım... Ne kadar hazin, ne kadar kara yazım;
 İlk defa huzurunda diz çöken bu niyazım
 Yurdunun matemini duyan bir âşık sesi;
 Seninki şu göklerin adaletinin makesi,
 Bense zulmet içinde arıyorum biraz nur,
 O halde münâcâtım elbet kabul olunur.” (Büyük Mecmua, 1919: (9), 132)

Hüzün, kara yazı, niyaz, matem, zulmet ve münâcât kelimeleri şairin elem içinde yalvarışını daha belirgin olarak fark ettirir.

Orhan Seyfi, “Annemin Duası” adlı şiirinde annesinin bir duasını kaydeder:

“Yarabbi, daima alnımız kara,
 Nasıl varacağız böyle huzura!”
 Yarabbi, sığındık merhametine;
 Büsbütün ümitsiz değiliz yine!”

Şiirin dua bölümünde altı mısra “Yarabbi” diye başlar. Anne, Allah’ın merhametine sığınır, ondan oğlunu karşılayabileceği tehlikelerden korumasını ister. Zira anne sezgi olarak, gelecekte, memleketin geleceğinden endişelidir. Annenin bu endişesi ve duası, oğlunu ürkütür. Fakat oğlu, geçmişte karşılaştığı felaketleri her seferinde annesinin duası sayesinde savuşturabilmiştir, şimdi de ona güvenmektedir:

“O zaman muhakkak bir felaketi
 Başımın üstünden çevirir geri
 Annemin duaya kalkan elleri.” (Büyük Mecmua, 1919: (11), 174)

Büyük Mecmua'da neşredilmiş dua ve yalvarış metinleri içinde en etkileyici olanını Sabiha Zekeriya'nın kaleme aldığını ifade etmek lâzımdır. Yazar, "Son Dua" adlı yazısında söze "Allah'ım!" diye başlar; yalvarış ve yakarışlarını fevkalade içten, çok canlı, kıvrak bir Türkçe ile sürdürür. Türk milletinin, dinî ve millî mukaddeslerine bağlılığını yüksek bir heyecanla dile getirdiği bir sahifelik metin boyunca Allah'a sık sık seslenirken "Allah'ım" (on iki defa), "Yarabbi" (beş defa), "Tanrım" (bir defa) hitaplarını kullandığı görülür:

"Allah'ım!

Ak saçlı ihtiyarlar, bağı yanık analar, gönlü yaralanmış yetimler, bütün Türk ve Müslüman kulların hep birden duaya geldik... Sesimiz, sana minareler memleketinin bütün Müslüman dünyasına ses veren mabetlerinden yükseliyor.... Kalbimizi sana açtık. Gözlerimizde senin, Türk kalbimizde senin, ruhumuzda senin aşkın var... Mabetlerinde ağlayan, surların üzerinde feryat eden, bütün Müslüman iklimlerinde matem tutan yaşlı Türk sedasını işiten Tanrım!.. Bizi de dinle, ruhumuzdan kopan feryatlara acı ve bizi koru Allah'ım. Günahlarımıza tövbeler ederek, şehitlerimizin ruhundaki kutsiyete sığınarak sana secde ediyoruz. Müslüman ruhunu temsil eden camilerine haç diktirme Allah'ım. Yedi yüz seneden beri minarelerinde okunan ezan sesine bizi hasret etme Allah'ım. Topraklar altında millet için ölen şehitlerini mezarında ağlatma Yarabbi. Babaları için ağlayan bir milyon yetimin hıçkırıklarını işit, bizi o şehitlerin ruhu hürmetine sıyanet eyle Yarabbi. Yedi yüz seneden beri denizlerin hakimi, şarkın hükümranı olduk, bizi düşmanlarımıza esir eyleme Yarabbi!

.....

Huzurunda diz çöktük, sana bütün vecdimiz, bütün imanımızla yalvarıyoruz. İmdat dileyen yaşlı gözlerimiz, merhametine sığınan matemli kalplerimiz, hicran dolu ruhumuzla sana ibadet ediyor ve yalvarıyoruz:

Hükümrân olduğumuz topraklarda bizi süründürme Allah'ım!

Camilerimizde yanan din ve iman kandillerini söndürme Allah'ım!"(Büyük Mecmua, 1919: (9), 134)

Sanatkârların, Allah'a sığınma ve yalvarış duygularını kendi şahısları üzerinden fakat bütün bir Müslüman kütle adına dile getirdikleri görülür. Zikredilen metinlere hakim çok yoğun yas hali ve matem duygusu, dua ve yalvarışların zeminini oluşturur.

3. Gayrimüslimler

Şairler ve yazarlar, eserlerinde gayrimüslimlerin Mütareke ve özellikle işgalle birlikte değişen hal ve tavırlarına teessürle yer verirler. Fakat, yukarıda da belirttiğimiz gibi, hem Osmanlı hükümetinin hem işgal güçlerinin sansürüne maruz olan basın ve yayın dünyası, bu çifte baskı altında her fikir ve düşünceyi açıkça söyleyemez.

Yusuf Ziya'nın "Ölü Evinde Düğün" şiiri, böylesi metinlerin okuyucu için hayli kapalı örneklerinden biri sayılabilir. Ölü evi ve düğün şeklindeki istiareler, maksadı örtülü fakat veciz bir tarzda ifade bakımından isabetli ve orijinal sayılmak gerekir. Ölü evi, matem içindeki Türk ve Müslüman İstanbul (veya Türkiye) ise bu evde düğün yapanlar da gayrimüslimlerdir:

"Bu ulvi matem önünde her ses

Susuyor bir mahzun ihtiram ile.

Aynı ıstırapı duyarken herkes

Kimdir bu gülenler intikam ile?

Bu ölü evinde gelin olacak kim?

Bu mezar önünde ah kimler güldü!

Uğrunda titrerken varlığım, sevgim,

Kabrinin üstünde boynum büküldü!(*Büyük Mecmua*, 1919: (4), 56)

Ömer Seyfettin, “Memlekete Mektup” adlı hikâyesinde İstanbul’un ve orada yaşayan gayrimüslimlerin harp sonrasındaki durumunu hikâye başkahramanının, arkadaşına yazdığı bir mektup üslubuyla tasvir eder. İstanbul artık eski İstanbul değildir. Herkesin üstü başı perişan, çehreler solgundur. İnanılmaz bir çaresizlik, yoksulluk ve sıkıntı halkı ezmektedir. Mahallelerde birçok ev açtır. Buna karşılık birtakım insanlar debdebe ve şaşaa içinde günlerini gün etmektedirler:

“Fakirlikle zenginlik, iki barışmaz düşman gibi karşı karşıya geçmiş. Biri karargâhını Şişli’ye, Nişantaşı’na, öteki Fatih’e, Aksaray’a kurmuş. (...) Avrupa’nın, Asya’nın her türlü askerî üniforması göze çarpıyor. En neşeli halk Rumlar... Lâtarnalarıyla sokakları dolaşıyorlar, hiç durmadan ötüyorlar, gülüyorlar, şarkı söylüyorlar, içiyorlar, nara atıyorlar.” (*Büyük Mecmua*, 1919: (2), 30)

Ömer Seyfettin ve onun gibi, imparatorluğun payitahtında yaşayan sanatkârlar, Mütareke İstanbul’unda olayların yakînen şahidi olurlar, hatta bazen olayları bizzat yaşarlar. Bu sebeple döneme dair tespit ve anlatımları tarihî malûmatla genellikle benzeşir.⁵

Hikâyenin sonuna doğru memleketin ve İstanbul’un içinde bulunduğu durumu, çoğu şair ve yazar gibi Ömer Seyfettin de “felaket” olarak niteler. Ancak, o, saadetin de felaketin de geçici olduğunu hatırlayıp teselli bulur.

Halide Edip, “Zeynebim Zeynebim” adlı hikâyesinde İzmir yakınında modern usulde çiftçilik yapan zengin bir Türk’ün yanında çalışan iki Rum’un ve çevre köylerdeki Rumların, İzmir’in işgalinden sonraki değişim ve hıyanetlerini anlatır. (*Büyük Mecmua*, 1919: (17), 262)

Sonuç olarak sanatkârlar, yüzlerce yıldan beri beraber yaşadığımız gayrimüslimlerin, savaş ve Mütareke sonrasındaki şımarıklık, küstahlık ve hıyanetleri karşısında şaşkınlık ve elem duyarlar.

4. Ümit ve inanç

Halkı ve özellikle gençleri karamsarlıktan çıkarıp kurtuluş ümidi ve inancına doğru istikamet sahibi yapmak ilkesinden hareketle yayın hayatına başlayan *Büyük Mecmua*’nın, esas itibarıyla bütün yayınlarında bu maksadın tahakkuku hedeflenmiştir. Şairler ve yazarlar, derecesi veya yoğunluğu değişmekle birlikte hep bu hususa katkı yapmak gayretinde olmuşlardır.

Orhan Seyfi, “Kara Bayrak” adlı şiirinden önce nesirle bir giriş yapar: Al bayrağımız, sevgili sancağımızın bugün bütün Müslümanların başları üstünde siyah, derin bir matem içinde dalgalandığını belirtir.⁶ Onun bu matemi karşısında ezilmeyen, titremeyen hiçbir Türk, hiçbir Müslüman kalmamıştır. (...) (*Büyük Mecmua*, 1919: (9), 44)

Sonra şiirine geçer. Bayrağın önceki rengi (kırmızı) ile şimdiki rengini (kara) mukayese ettikten sonra onu tekrar eski rengine çevirecek asalet ve cesarete sahip olduğumuzu söyler. Kendi ümit ve iyimserliğini sancağa da yansıtmak ister:

⁵ “...Müslüman Türkler kabuklarına çekilmişlerdi. İşgalin başlamasıyla birlikte sahil boyunca Rum, Ermeni ve Yahudiler büyük sevinç gösterileri yaptılar. Azınlıkların yaşadığı mahallelerde ve evlerde pencerelerden yerlere kadar sarkan büyüklükte işgal devletleri bayrakları asılmıştı. Kentte birçok binanın cephesini boydan boya kaplayan Yunan bayrakları asılmıştı. Sokaklarda ve meydanlarda “Zito Venizelos” (Yaşa Venizelos) diye bağırarak kutlamalar yapıyor hatta hora tepiyorlardı. Şehirdeki tüm Rum ve Ermeni kiliselerinde işgal güçleri kutsanıyordu.” (Akıncı, 2020: 411.)

⁶ İzmir’in işgalinden sonra yapılan Sultanahmet mitingi ve diğer mitinglere halk, ellerinde siyah bayraklarla katılmıştır. Konuşmacı kürsülerine de siyah örtü örtülmüştür. (Akıncı, 2020: 193.)

“Ey güzel sancağım, solmasın yüzün,
Biz henüz yaşarken yasa bürünme!
Hicrana takati yok gönlümüzün,
Bu matem yüzüyle bize görünme!” (*Büyük Mecmua*, 1919: (9), 44)

Yine Orhan Seyfi, “Sancağa” adlı şiirinde memleketin içinde bulunduğu derin matem duygusunu hem milleti daha büyük sıkıntılara sokabileceği endişesiyle hem de günah endişesiyle doğru bulmadığını ifade eder:

“Ellerde dolaşan bu siyah sancak,
Göklere yükselen bir ah olmasın!
Doğru mu bu kadar yeise kapılmak;
Korkarım, bu matem günah olmasın!”

Milleti temsil eden sancağın siyah olması, milletçe yaşanan matem sebebiyledir. Şair, şiir boyunca duygu ve heyecanlarını, kişileştirdiği “siyah sancak” a hitap ederek dillendirir. Ona göre, kederlenmeye lüzum yoktur. İşgal ve esaret, zamanın hadiseleri değiştirme kudreti sayesinde giderek kurtuluş ve hürriyete dönüşecektir:

“Milletin kalbinde yer etmez keder,
Asırlar değişir, seneler geçer.
Ne kadar karanlık olsa geceler,
Mümkün mü sonunda sabah olmasın!” (*Büyük Mecmua*, 1919: (9), 132)

Faruk Nafiz de “Bugün” adlı şiirinde millî matemî sembolize eden “siyah sancak” ögesine yer verir; ardından, kurtuluşa ve hürriyete olan inancını dile getirir:

“Yeisini duyarak biz bu diyarın
Siyaha boyadık sancağımızı,
Bu karanlıkları yırtarak yarın
Âtiye doğacak Türk’ün yıldızı.” (*Büyük Mecmua*, 1919: (10), 152)

Avni Sadi, “En Sevgiliye” adlı şiirinde vatani en çok sevilen sevgili olarak tarif eder ve onu kişileştirir. Ümitli ve iyimser bir bakışla, onun, bugün de gelecekte de bizim olacağını söylerken inancını ve kararlılığını ortaya koyar:

“Matem sesleri var ufuklarda...
Seni benimseyen bu yabancı kim?
İsmi duyunca kastını bildim!
Her gün bizimsin sen, elbet yarın da...” (nu:10, s. 152)

Faruk Nafiz, “Yaralı Arslan” adlı şiirinde Mehmetçik’i yaralı bir arslana benzetir ve onun kahramanlığını över:

“...
Bahtınla boy ölçtün yiğit çağında.
Şerefli dövüştün şanlı vuruştun,

Kazıldı mezarın Kafkas dağında..."

Şiirin son dördlüğünde ise Mehmetçik'in yükseldiği mertebeyi ve ona, onun en yakın insanlarına duyduğu engin sevgiyi dile getirir:

"Âlemde esirdin, cennette hürsün,

Yadını kâbil mi toprak öldürsün?

Kalbimi yararsam sen görünürsün

Nişanlın solunda, ninen sağında!..."(Büyük Mecmua, 1919: (7), 103)

Halide Edip, "Dağa Çıkan Kurt" (Büyük Mecmua, 1919: (13), 197) adlı hikâyesinde harpte babasını kaybetmiş bir kız çocuğunun rüyasını hikâye ederek, bütün vahşi hayvanların saldırısı karşısında tek başına kalan kurdun var olma mücadelesini anlatır. Teslimiyeti kabul etmeyen kurt; gurur, haysiyet, inanç ve direnciyle Türk milletini temsil eder.(Büyük Mecmua, 1919: (13), 197)

Bu metinlerden başka, Ömer Seyfettin'in, haksızlığa, zulme karşı mücadele fikrini işleyen "Yalnız Efe" (Büyük Mecmua, 1919: (11), 174) ve insanımıza ecdadından ilham ve kuvvet alarak kendine güven duygusu telkin amacıyla yazılmış "Forsa" (Büyük Mecmua, 1919: (1), 14) hikâyeleri, Büyük Mecmua'da yayımlanmış savaş sonrası edebî verimleri olarak dikkat çekerler.

Sanatçılar, ümit ve kurtuluşa inanç telkin etme işini Mütareke sonrasında ilk aylarında dolaylı anlatımla, 1919 Haziranından itibaren ise (nu:9 ve devamı) daha açık ve daha heyecanlı bir söyleyişle yaparlar. Bunda, onlar açıkça ifade etmeseler de, Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a çıkıp millî kurtuluş hareketini başlatmış olmasının tesiri muhakkaktır.

5. Mefkûre

Büyük Mecmua'daki bazı sanatkârlar ise ümit ve inanç temi ile birlikte mefkûre fikrini de işlemişlerdir. Tabii olarak, başka eserlere göre biraz didaktik mahiyette kalan bu şiir ve yazılar, yine de, sanatkârların fikir ve düşüncelerini tespit, döneme, cemiyete ve gençliğe bakışlarını anlamada yararı olabilecek metinlerdir.

Mehmet Emin, "Millî Ruh" adlı şiirinde bir gece gördüğü rüyayı hikâye ederken "bir semavi nur"un millî ruhu kendisine "bir kevser", "bir mukaddes iksir" olarak sunduğunu söyler:

"Dedi: 'Al iç ve içir; bir mukaddes iksirdir bu!

Bu kalplerde kıvılcım, alınlarda nur yaratır;

Aradığın her bir şey; ümit, şifa hep bundadır."(Büyük Mecmua, 1919: (1), 11)

Şairin, "iç ve içir" deyişinden, kişinin, milletin karakterini ihtiva eden millî ruhu benimsemekle kalmayıp başkalarına da benimsetmesi öğüdü anlaşılır. Şaire göre, insan millî ruh sayesinde heyecan ve safiyet kazanır. Arayış içinde olan gençliğin, her türlü elem ve sıkıntısı millî ruha sahip olmakla bitecek, her türlü ümidi onun sayesinde gerçekleşecektir.

Mehmet Emin'in, aynı mecmuanın aynı sayısında yayımlanan "Ümit" şiiri, fırtına tarafından yuvası bozulan bir bülbülün, önceleri mustarip iken zamanla ümit ve iyimserliğe doğru değişimini konu alır ve bu değişimiyle bülbül, şaire müspet bir örnek olur. Mehmet Emin, bülbül istiaresi vasıtasıyla ümit ve inancın insanı etkileme ve yükseltme gücünü anlatmak ister:

“Sonra sana hangi el; çiçek, ziya, aşk gönderdi;
Kimler senin nağmene yeni bir ruh, ahenk verdi;
Söyle sana bunları veren kimdir, hangi kuvvet?” (*Büyük Mecmua*, 1919: (1), 11)

Şairin yine birinci sayıda neşredilen “Mefkûre” şiiri de önceki şiirler gibi, ferdin ruh ve iman terbiyesini merkeze alır. Sanatçı, kişileştirdiği mefkûreye “sen” diye hitap eder ve mübalâğa yaparak, onda “Allah füsunu” ve “resul ruhu” kudreti görür. Tarihte başarılmış büyük işler, insanlığı etkilemiş büyük fikirler, hep, ülkü sahibi fert ve toplumların eseridir:

“Dünyaların fecridir senin sesin, senin nurun;
Eski, yeni tarihi yapan senin ellerindir;
Medeniyet, hürriyet, her şey senin eserindir!” (*Büyük Mecmua*, 1919: (1), 11)

Aynı dönemde Yusuf Ziya da “Mefkûre” adıyla bir şiir yazar. Dört kıta, iki beyit ve altı bentten oluşan uzun manzumesinde şair, çeşitli ruh gel-gitlerini, muhayyel seyahati esnasında vardığı farklı mekânların öğeleri vasıtasıyla anlatırken sözü “hal”e getirir: Şimdi bütün âlem kızıl kana bulanmış, ordular çiğnenmiş, beldeler yanmıştır. Bir yanda galip, bir yanda mağlûp vardır. Bu beklenmedik durum, şaire göre bir “kızıl haile”dir. (*Büyük Mecmua*, 1919: (2), 24) Şiir boyunca kâh ümit kâh karamsarlık duyguları arasında kalan şair, son bentte sözü fantastik bir tabloda mucizevî bir hadiseye getirir, en son mısırda ise asıl mesajını verir:

“Gök yarıldı, güldü derin, ürpertici bir nağme,
Yedi renkli bir merdiven itti hemen önüme!
...
Diyordu ki: Rüyamın hitabını dinle şair,
Sizi dertten kurtaracak bir ilâhî mefkûredir.” (*Büyük Mecmua*, 1919: (2), 24)

Mecmuanın birinci sayısında “Büyüklerimiz” başlığı ile mecmua adına yazılan takdim yazısında:

“Büyük Mecmua’nın gayelerinden biri de gençliğe îman ve mefkûre vermektir. Bizi ruhlarımızı günün sefaletinden kurtarıp yükseltecek şey, hiç şüphesiz ki yüksek ve büyük ruhların büyüklükleridir. Gençlik, önünde mefkûre ve îman uğruna hayatını istihkar eden büyüklerimizi görüp öğrendikçe yaşamak hak ve kabiliyetimizi daha iyi anlayacak ve zamanın adi ve sefil ruhlarından çok daha yüksek Türklerin de bulunduğunu görecektir.” (*Büyük Mecmua*, 1919: (1), 16)

denildikten sonra her sayıda “yüksek ruhlu adamlarımız”dan birinin gençliğe tanıtılacağı belirtilir.

Mecmuanın bu yayın ilkesine uygun olarak birinci sayıda, zamanın örnek şahsiyetleri olarak, Medine Müdafii Fahri (Fahrettin) Paşaya, ikinci sayıda büyük ilim adamı Salih Zeki Bey’e, üçüncü sayıda Çanakkale kahramanlarından Mustafa Kemal Paşa’ya yer verilir. Üçüncü sayıda M. Z. imzası ile yazılan “Mustafa Kemal Paşa” adlı yazıda, Batı’da büyük şahsiyetlere gösterilen hürmet ve tazimi anlatan uzun bir girişten sonra, söz, Çanakkale muharebesine ve onun başarılı komutanlarına getirilir:

“...Çanakkale muharebesi bize bir çok muvaffakiyetlerden mâadâ, bir de [Mustafa Kemal] kazandırmıştır. Osmanlı tarihinin en şerefli bir sahifesini işgal edeceğine şüphe olmayan Çanakkale muvaffakiyeti, orada çarpışan Türklük ruhunu, Türklük fedakârlığını ispat ettiği gibi, bir de Mustafa Kemal gibi büyük bir kahramana malik olduğumuzu gösterdi. Tarih, Çanakkale vak’asını kaydederken hiç şüphesiz Mustafa Kemal ve Cevat Paşaların isimlerini de altın harflerle yazacaktır.” (*Büyük Mecmua*, 1919: (3), 44)

Mecmuanın yayın amacına uygun olarak sanatkarlar, ilk sayıdan itibaren, gençliğe mefkûre kazandırma lüzumuna bütün mantık ve duyarlılıkları ile katılırlar. Kendilerini, bazen, aynı isimde (Mefkûre) eser yazmayı önemsemeyecek derecede (Mehmet Emin-Yusuf Ziya) konuya adapte etmişlerdir. Onlar için asıl önemli olan, gençliğe ulaşmak ve ona müspet istikamet vermektir.

6. İzmir

Mondros Mütarekesi'nden sonra her türlü menfi gelişme herkesi müteessir etmekle birlikte, o dönemde vatansever Türk aydınlarını derinden sarsan en büyük olay, İzmir'in Yunanlılar tarafından işgalidir. Bu hadise onlar üzerinde âdeta şok etkisi yapar. Bundan dolayı zamanın şair ve yazarlarının o günlere mahsus yazılarında en çok geçen şehir adı, İzmir'dir.

Halide Edip, "İtilâf Milletlerine" adlı yazısında işgal hadisesini "İzmir faciası" diye niteledikten sonra, Batı kültürü ile yetişmiş biri olarak, Avrupa'nın bu saldırgan tutumu karşısında hayal kırıklığına uğradığını belirtir. (*Büyük Mecmua*, 1919: (9), 130)

İzmir'in savaş kaybederek değil, Mütareke yüzünden elimizden çıktığını düşünen Faruk Nafiz, hem kendi şaşkınlık ve üzüntüsünü hem halkın elemi "Ey İzmir" adlı şiirinde şöyle ifade eder:

"Kara bir haberdirdi bu ölüm kadar
Yenilmez sanırdım Türkler emeksiz.
Baktım ki her gözde titreyen yaşlar,
Her yüzde İzmir'in matemi var..." (*Büyük Mecmua*, 1919: (9), 144)

Falih Rıfki, "Facianın İki Tarafı" adlı yazısında İzmir'in işgalini duyunca inanmadığını belirttiikten sonra "Ne yazık ki, bu haber (sansür) ve Erzurum'la Trakya arasında yaşayan bütün Osmanlı Türklerini yüreklerinden sarstı." der. Daha sonra sözü, işgalleri protesto için yapılan mitinglere ve o toplantılara siyah Osmanlı bayrakları ile katılan Türk kadınlarına getirerek, hepsinin, Yunan bayraklarında ölümün kızıl dişlerini gördüğünü (*Büyük Mecmua*, 1919: (9), 31) belirtir. Zira hepsi "İzmir faciası"ndan haberdardır. Falih Rıfki, "Sevgili İzmir" adlı bir başka yazısında İzmir'in Türklüğü bahsinde, Rumların oturduğu Kordon'un arkasının, Sarı Zeybek'in gezdiği dağlara kadar Türk olduğunu söyler. (*Büyük Mecmua*, 1919: (8), 115) Kısa süre sonra yazdığı "Facianın İki Tarafı"nda ise daha açık ve kesin konuşur ve bu aynı zamanda, Batlıların Türkiye'yi parçalama, başkalarına peşkeş çekme ihtiraslarına karşı verilmiş bir cevaptır: "İskenderiye Arap olduğu kadar, Marsilya Fransız olduğu kadar, İzmir de Türk'tür." (*Büyük Mecmua*, 1919: (9), 31)

Büyük Mecmua'da imzasız olarak yayımlanan "İzmir Türk'tür ve Türk Kalmalıdır" adlı yazıda da İzmir'in, tarihen Türk olduğu gibi, o günkü nüfus çoğunluğu itibarıyla da Türk olduğu (1.249000 Türk, 299000 Rum) kaydedilir. Hal böyle iken "Bugün bir emrivaki karşısında bulunuyoruz." (*Büyük Mecmua*, 1919: (9), 136) diyen yazar, özü itibarıyla, Türklerin direnmek mecburiyetinde olduklarını ifade eder.

Mecmuanın aynı sayısında, sözünü ettiğimiz bu imzasız yazının altındaki "Millî Galeyan" adlı diğer bir imzasız yazıda da, İzmir'in işgali karşısında kamuoyunun gösterdiği derin hassasiyet ve dinamik tepki, ustalıkla bir anlatımla tasvir edilir:

"İzmir'in işgali gününden beri, memlekette umumî bir galeyan var. Bu defa hançerin kalbine saplandığını hisseden Türk, can havliyle bağırarak ihtiyacını duyuyor ve sokaklara dökülerek her

tarafıta haksızlığa, zulme karşı bağıırıyor, çırpınıyor. ‘Ben adalet istiyorum, siz bana kurşunla mukabele ettiniz’ diyor.”(*Büyük Mecmua*, 1919: (9), 136)

Yusuf Ziya ise “Eğil Dağlar Eğil” adlı şiirinde, yöre halkının temsilcisi konumundaki genç “efe”ye seslendiğı mısralarında, işgali şaşkınlık göstermeden karşılar ve onu reddetmek suretiyle bir karşı duruş gösterir. İnsanların büyük çoğunlukla ümitsiz, moralsiz olduğı o günler Türkiye’inde bu karşı duruş çok önemlidir:

“Ey güzel İzmir’in kahraman oğlu
Bir lâhza bırakma tuttuğın yolu.
Bizim de bağırmız fırtına dolu,
‘Eğil dağlar eğil üstünden aşam’
Sevgili yurduma ben de kavuşam!”(*Büyük Mecmua*, 1919: (9), 144)

İzmir’in işgalini konu alan metinlerde en çok, olayın Türk milleti için bir facia olduğuna, akabinde de İzmir’in Türklüğüne vurgu yapıldığı görülür.

7. İstanbul

İzmir’in işgalinden sonra aydınları ve halkı endişe ve ıstıraba sevk eden bir diğeri olay, İstanbul’un işgalidir.⁷*Büyük Mecmua*’nın yazar ve şairleri, İzmir kadar olmamakla birlikte, nesir ve şiirlerinde bu konuya da yer vermişlerdir.

Ruşen Eşref, “Bıraktığım İstanbul-Bulduğum İstanbul” adlı yazısında görevle bulunduğı Bakü’den savaş bitince İstanbul’a dönüşünü anlatır. Karadeniz üzerinden yaptığı vapur yolculuğı esnasında Boğaz’a girince dikkatini çeken ilk şey, yabancı bayraklar olur. Sonra biraz daha ilerleyince “minareler ve kubbeler şehri” İstanbul’un önüne bir “su şehri”nin kurulmuş olduğunu görür. “Su şehri” tamlaması ile kastettiğı manzara, Dolmabahçe önüne demirlemiş, altmış bir gemiden oluşan düşman donanmasıdır. Cedlerin yadigârı İstanbul karşısında derin elem ve keder içinde kalan yazarın, Sirkeci’den İstanbul’a çıktıktan sonra şaşkınlığı daha da artar. İki-üç ay önce isimleri duyulmamış muhalif gazete ve mecmualar, şimdi bağıra çağıra satılmaktadır. Hepsisi, kaba, hatta galiz bir üslupla İttihatçılara ateş püskürmektedir. Bu, iktidardan düşen her hükûmet ve zümrenin değışmez kaderidir.

Yazar, İttihatçıları millete yaşattıkları acılar sebebiyle eleştirir. İşgal güçlerinin İstanbul’a gelişini de onların hatalarının bir sonucudur:

“O sabah iki üç aylık gurbetten sonra kavuştuğum buruşuk ve mecalsiz İstanbul’da her şey, yaldızlı bir hırsın millete bıraktığı acıyı takdir ediyordu: Bellerinde dizkapaklarına sarkan etekliklerle İngiltere’nin Arnavutları sanılacak gaydalı ve davullu bir İskoçya kıtasının geçişi; (...) Üzerlerinde şilingleri, frankları, leyileri, dolarları, drahmileri bizim paraya tahvil edeceğini haber veren İngilizce, İtalyanca, Fransızca, Rumca yazılı camekânlar, o yeni kambiyo sergi ve tuzakları... Dört senedir görmediğimiz bayraklar, iki ay evvelki bayrakların yerine sarkıyor. Ve etraflarında her ordunun kıyafeti ve her lisanın gürültüsü...

Tramvaylar durmuş. Herkes sokaklara dökülmüş. Öyle iken fesler ve çarşafklar seyrelemiş. Bir aşına yüz yok. İstanbul’un içinde İstanbul’u kaybettim.”(*Büyük Mecmua*, 1919: (8), 116)

⁷ “13 Kasım 1918’de İngiliz, Fransız, İtalyan ve Yunan gemilerinin teşkil ettiği 61 parçadan oluşan İtilâf devletlerinin filosu İstanbul’a gelmiştir. Donanma Dolmabahçe önünde demirlemiştir.” (Eroğlu, 1982: 159) 16 Mart 1920’de de şehir, resmen ve fiilen askerî işgale maruz kalacaktır. (Eroğlu, 1982: 201)

Şehir, Ruşen Eşrefe, cadde ve sokaklardaki hareketliliğe rağmen çok yabancı görünür. Çünkü kalabalıklarda “fesler ve çarşaf”ın, yani Türk ve Müslümanların sayısı eskiye nazaran azalmıştır. Yazarın, “İstanbul’un içinde İstanbul’u kaybettim.” cümlesi, bütün bir yazının özeti gibidir; hem İstanbul’un hızlı ve aşırı değişimini hem de yazarın bu değişim ve yabancılaşma karşısında duyduğu şaşkınlık ve üzüntüyü ifade eder.

Yusuf Ziya, “İstanbul” adlı kısa şiirinde İstanbul’u kişileştirerek ona seslenir, işgalden dolayı onun matemini tuttuğunu, onu aşk derecesinde sevdiği halde, ihmal ettiği için suçluluk duyduğunu söyler:

“Ey İstanbul, şu mukaddes matemini dinle,
Genç, ihtiyar ağlıyoruz senin derdinle!...
Affet seni ihmal eden bu vefasız;
Bugün aşkın içimde bir ebedî sızı!”

Şair, beş vakit okunan ezanların, mezarların ve “binbir minare”nin şehrin aidiyetini gösteren çok önemli unsurlar olduğunu ihsas eder:

“Beş vakitte ezanlarla zulme karşı çık!
Âşıkların ağlıyor, düşmanların şen;
Yetim ıssız mezarlarla dolu her köşen!
Seni binbir minarenle âlem tanısın:
Uğrunda can verenlerin öz vatanısın!”(Büyük Mecmua, 1919: (5), 70)

Münir Tevfik, “Sen Hasta İken” adlı yazısına, Yusuf Ziya gibi, İstanbul’a hitap ederek başlar, sonra ölüm döşeginde bir hasta gibi gördüğü İstanbul karşısında matemini ve ıstırabını dile getirir:

“İstanbul!
Yeisimin kalbime akan zehriyle acısı büyüyen bir matem içindeyim. Çünkü sen hastasın, çünkü sen muzdaripsin! Yatağının ucunda hepimiz sustuk. Ağladığımızı yabancılara göstermemek için, yaşlarımızı içimize döküyoruz. Hıçkırıklarımız seni incitmesin diye korkak ve sessiz...”(Büyük Mecmua, 1919: (9), 115)

İstanbul’un işgali; sanatçıları, işgal kuvvetlerinin saygısız, cüretkâr tavır ve icraatlarının yanı sıra, şırmamış gayrimüslimlerle iş birliği içinde şehri Müslüman-Türk kimliğinden uzaklaştırma yolundaki rencide edici çabaları bakımından ilgilendirir. Fakat, yazar ve şairlere göre, onların, bu “minareler ve kubbeler şehri”nin kimliğini değiştirmeleri mümkün değildir.

Sonuç

Mondros Mütarekesi’nden (30 Ekim 1918) Mustafa Kemal Paşa’nın 19 Mayıs 1919’da Samsun’a çıkışına ve Kongrelere kadar geçen süre, Osmanlı Devleti ve Türk milleti için çok önemli bir zaman aralığıdır. Ordunun dağıtıldığı, silâhların alındığı, işgallerin başladığı, padişah ve hükümetin acz içinde kaldığı, ekonominin felç olduğu bu dönemde, on yıldan beri peş peşe gelen savaşlar yüzünden yılın ve yorgun olan halk ile yoğun bir ümitsizlik, karamsarlık içinde bulunan gençlik ve aydınlara ümit, iyimserlik, cesaret telkinine kuvvetle ihtiyaç vardır. Şüphesiz bu görev öncelikle şair ve yazarlara düşmektedir. İşte bu aydın ve sanatkarlar içinde görevini lâyıkı ile yapan gruplardan biri de *Büyük Mecmua*’da yazan şair ve yazarlardır.

Bu sanatkarların çoğu, imparatorluğun Birinci Dünya Savaşı'ndan mağlûp çıkmasını ve işgalleri “felaket” veya “facia” olarak nitelendirirler. Yine aynı dönem için bazı sanatkarlar, “gurub” ve onu takiben de “gece” benzetmelerini yaparlar. Milletçe içinde bulunulan elem ve ıstırap psikolojisini de “matem” kelimesi ile isimlendirirler. Fakat ilânihaye bir aczi ve esareti hiçbiri kabullenmez. Önce kendi moral ve ilgilerini güçlendirmekle işe başlarlar, yani önce kendileri inanırlar, sonra da gençliği ve halkı inandırmak için şiirler ve yazılar yazarlar. Bu işi devletin ve işgalcilerin sansürüne rağmen ellerinden geldigince yaparlar. İhtişamlı bir tarihe sahip büyük bir millet olduğumuzdan bahisle, böyle şeref ve gururla dolu bir mazinin, meselelerin üstesinden gelip hürriyet ve istiklâl kavuşmada çok önemli bir güç kaynağı olacağını ifade ederler. *Büyük Mecmua* ve sanatkar kadrosu olarak, milletin en dinamik kütlesini teşkil eden gençliğe “îman ve mefkûre vermek” lüzumuna inanırlar ve eserlerinde bu fikri de işlerler. Türk tarihinin en kritik bir devresinde, aydın ve sanatkar sorumluluğuna pek yakışan bu müspet fikir ve sanat faaliyetleriyle onların, Türk Edebiyatı tarihinde itibarlı bir mevkii hak ettiklerini söylemek lâzımdır.

Kaynakça

- Akıncı, T. (2020). *İşgal - İstanbul'da Yabancı Güçler*. İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Avni Sadi. (19 Haziran 1919). En Sevgiliye.*Büyük Mecmua*.(10), 152. İstanbul.
- Büyük Mecmua*. (2 Teşrîn-i Evvel 1919). (12). İstanbul.
- Büyük Mecmua*.(30 Teşrîn-i Evvel 1919). (14).İstanbul.
- Büyük Mecmua*. (13 Teşrîn-i Sâni 1919). (15). İstanbul.
- Büyük Mecmua*, (11 Kânûn-ı Evvel 1919). (16). İstanbul.
- Erişirgil, E.(1986). *İslâmcı Bir Şairin Romanı*.Ankara:Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Eroğlu, H. (1982). *Türk İnkılâp Tarihi*, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Falih Rıfki. (28 Mayıs 1919).Sevgili İzmir.*Büyük Mecmua*. (8), 115. İstanbul
- Falih Rıfki. (5 Haziran 1919). Facianın İki Tarafı.*Büyük Mecmua*. (9), 144. İstanbul.
- Falih Rıfki.(19 Haziran 1919). Faciadan Sonra.*Büyük Mecmua*, (10), 148. İstanbul.
- Faruk Nafiz. (24 Nisan 1919). Hisar'da Akşam.*Büyük Mecmua*, (6), 85. İstanbul.
- Faruk Nafiz. (8 Mayıs 1919). Yaralı Arslan.*Büyük Mecmua*. (7), 103. İstanbul.
- Faruk Nafiz. (5 Haziran 1919). Münâcat, *Büyük Mecmua*, (9), 132.İstanbul.
- Faruk Nafiz. (5 Haziran 1919). Ey İzmir.*Büyük Mecmua*, (9), 144.İstanbul.
- Faruk Nafiz. (19 Haziran 1919). Bugün. *Büyük Mecmua*.(10), 152. İstanbul.
- Halide Edip. (5 Haziran 1919). İtilâf Milletlerine.*Büyük Mecmua*, (9), 130.İstanbul.
- Halide Edip. (16 Teşrîn-i Evvel 1919). Dağa Çıkan Kurt.*Büyük Mecmua*, (13), 197. İstanbul.
- Halide Edip.(25 Kânûn-ı Evvel 1919). Zeynebim Zeynebim.*Büyük Mecmua*, (17), 262. İstanbul.
- İmzasız.(6 Mart 1919). Büyük Mecmua'nın Gayesi.*Büyük Mecmua*. (1), 1. İstanbul.
- İmzasız. (6 Mart 1919). Büyüklerimiz.*Büyük Mecmua*. (1), 16. İstanbul.
- İmzasız. (5 Haziran 1919). İzmir Türk'tür ve Türk Kalacaktır.*Büyük Mecmua*. (9), 136.İstanbul.
- İmzasız. (5 Haziran 1919). Millî Galeyan.*Büyük Mecmua*.(9), 136. İstanbul.
- Kemalettin Kâmi. (5 Haziran 1919). Türk'ün İlâhîsi.*Büyük Mecmua*.(9), 133.İstanbul.
- Köprülüzâde Mehmet Fuat.(6 Mart 1919).Yapma Edebiyat.*Büyük Mecmua*. (1) 7, İstanbul.
- Köprülüzâde Mehmet Fuat. (6 Mart 1919).Fırak-ı Irak.*Büyük Mecmua*, (1), 10. İstanbul.

- Mehmet Emin.(6 Mart 1919).Tanrıya.*Büyük Mecmua*, (1)10, İstanbul.
- Mehmet Emin. (6 Mart 1919). Millî Ruh.*Büyük Mecmua*. (1), 11. İstanbul.
- Mehmet Emin.(6 Mart 1919). Ümit.*Büyük Mecmua*. (1), 11. İstanbul.
- Mehmet Emin. (6 Mart 1919). Mefkûre.*Büyük Mecmua*. (1), 11. İstanbul.
- M. F. (20 Mart 1919).Şehitlerimize.*Büyük Mecmua*.(3), 42. İstanbul.
- Münir Tevfik. (5 Haziran 1919). Sen Hasta İken.*Büyük Mecmua*. (9), 115. İstanbul.
- M.Z. (20 Mart 1919).Mustafa Kemal Paşa.*Büyük Mecmua*.(3), 44. İstanbul.
- Orhan Seyfi. (5 Haziran 1919).Sancağa.*Büyük Mecmua*.(9), 132. İstanbul.
- Orhan Seyfi. (5 Haziran 1919).Kara Bayrak.*Büyük Mecmua*.(9), 44. İstanbul.
- Orhan Seyfi.(18 Eylül 1919).Annemin Duası.*Büyük Mecmua*.(11), 174. İstanbul.
- Ömer Seyfettin. (13 Mart 1919).Memlekete Mektup.*Büyük Mecmua*.(2), 30. İstanbul.
- Özlük, N. (2010).Büyük Mecmua ve Sistematik İndeksi. Turkish Studies, İnternational Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 5/3 Summer.
- Ruşen Eşref. (28 Mayıs 1919).Bıraktığım İstanbul-Bulduğum İstanbul.*Büyük Mecmua*, (8), 116. İstanbul
- Sabiha Zekeriya. (5 Haziran 1919). Son Dua.*Büyük Mecmua*. (9), 134. İstanbul.
- Süleyman Nazif. (6 Mart 1919).Anneme.*Büyük Mecmua*. (1), 10, İstanbul.
- Tansel, S. (1991).Mondros'tan Mudanya'ya Kadar, C.1, İstanbul:Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Uzkuç, S. (2005).*Büyük Mecmua-Tahlilî Fihrist- İnceleme-Metin* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yusuf Ziya. (13 Mart 1919). Mefkûre.*Büyük Mecmua*.(2), 24. İstanbul.
- Yusuf Ziya. (Tarihsiz). Ölü Evinde Düğün.*Büyük Mecmua*, (4), 56. İstanbul.
- Yusuf Ziya. (Tarihsiz). İstanbul.*Büyük Mecmua*.(5), 70. İstanbul.
- Yusuf Ziya.(24 Nisan 1919). Bahar.*Büyük Mecmua*.(6), 85. İstanbul.
- Yusuf Ziya. (8 Mayıs 1919). Guruba Doğru.*Büyük Mecmua*, (7), 103. İstanbul.
- Yusuf Ziya. (28 Mayıs 1919).Günah.*Büyük Mecmua*.(8), 116. İstanbul.
- Yusuf Ziya.(5 Haziran 1919). Eğil Dağlar Eğil.*Büyük Mecmua*.(9), 136.İstanbul.
- Yusuf Ziya. (5 Haziran 1919). Ramazan Gecesi.*Büyük Mecmua*.(9), 13. İstanbul.^

Kadına yüklenen misyonlar bağlamında *Aydemir* romanı**Gaye Belkız YETER ŞAHİN¹****Selin Cansu YETER²**

APA: Yeter Şahin, G. B.; Yeter, S. C. (2020). Kadına yüklenen misyonlar bağlamında *Aydemir* romanı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 298-314. DOI: 10.29000/rumelide.808709.

Öz

Bu çalışmada Müfide Ferit TEK'in *Aydemir* adlı romanı Milli Mücadele sürecinde kadınların aktif rolü ve fonksiyonu bağlamında incelenecektir. *Aydemir* adlı roman Milli Mücadele döneminde milli ruhu inşa etmek için çabalayan Demir ve Hazin gibi kahramanların hem Anadolu'daki hem de Anadolu dışındaki zorlu hikâyesini konu edinir. Romanda toplum içindeki sıkıntılara, savaşın yıkıcı sonuçlarına özellikle de milliyetçi düşüncenin yayılmaya başladığı böylesi bir dönemde kadınların değişen toplumsal ve bireysel rollerine ayna tutulmuştur. Romanın en önemli kadın karakteri olarak karşımıza çıkan Hazin modern bir hayat tarzına sahiptir. Romanda erkeklerin yanında hayatın içinde aktif roller üstlenen Hazin gibi vatansever kadınların pozisyon ve misyonlarına yer verilmiştir. Biz de bu çalışmada Milli Mücadele sürecinde kadınların sosyal hayatında meydana gelen gelişme ve değişim çerçevesinde romandaki kadın karakterin kurgu içindeki ideal fonksiyonuna dikkat çekeceğiz.

Anahtar kelimeler: Müfide Ferit Tek, *Aydemir*, modernleşme, feminizm, değişen kadın figürü

The novel *Aydemir* in the context of the missions imposed on women**Abstract**

In this study, Müfide Ferit TEK's novel named as *Aydemir* will be examined in the context of the active role and function of women in the process of National Struggle. The novel, *Aydemir*, focuses on the challenging story of heroes like Demir and Hazin, who struggled to build the national spirit during the National Struggle period, both in Anatolia and abroad. In the novel, the problems in the society, the destructive consequences of the war, and especially the changing social and individual roles of women in such a period when nationalist thinking began to spread are reflected. Hazin, who is the most important female character of the novel, has a modern lifestyle. In the novel, the positions and missions of patriotic women like Hazin who take active roles along with men in life. In this study, we will draw attention to the ideal function of the female character in the fiction within the framework of the development and change in women's social life during the National Struggle.

Keywords: Müfide Ferit Tek, *Aydemir*, modernization, feminism, changing female figure

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çeviribilim Bölümü (Erzincan, Türkiye), gayeyeter@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4290-9920 [Makale kayıt tarihi: 20.07.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808709]

² YL Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Kadın ve Aile Araştırmaları Bölümü (Samsun, Türkiye), slnytro24@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9176-4193

Giriş

“İnkılâbın nuru bir cemiyete daima kadınların vasıtasıyla akseder.” (Ömer Seyfettin)

Meşrutiyet sürecinde Osmanlı Devleti’ni içinde bulunduğu zor durumdan kurtarmayı amaçlayan Türk aydını İslâmcılık, Osmanlıcılık, Türkçülük ve Batıcılık fikir akımlarıyla dönem sorunlarına çözüm bulmaya çalışırlar. Özellikle 1913’te devlet politikası hâline gelen Türkçülük hareketi edebiyat dünyasını da etkiler (Soğukömeroğulları, 2020). Bu minvalde Halide Edip Adıvar, Müfide Ferit Tek gibi kadın yazarların edebi metinleri; milliyetperverliği, siyasal, sosyal, iktisadi ve eğitim alanlarında var olan problemlerin çözüm yollarını ayrıca Türkiye Türkleri ile Türkiye dışındaki Türkleri konu edinmeleri noktasında önemlidir. Her iki kadın yazar Balkan ve I. Dünya Savaşları sonrasında Türkçü ve Turancı düşüncenin temsilcisi olarak kabul edilirler. Müfide Ferit’in Türkçülük düşüncesi ve feminizm içindeki yerinin anlaşılması bu çalışma açısından önem arz etmektedir: “Daha çok bir düşünce ve eylem kadını olarak öne çıkan Müfide Ferit’in yazı faaliyeti, 1913 yılında *Türk Yurdu*’nda Süyüm Bike, Sevim Bike müstearıyla yayımlanan ‘Hayat Hanım’ isimli hikâyesiyle başlar. (...) Ayrıca *Aydemir* romanını basan Türk Kadını Cemiyeti’nde de faaliyette bulunmuş ve 1919 yılında cemiyetin dershanesinde ‘Feminizm’ üzerine bir konferans vermiştir” (Demircioğlu, 1998 (a): 14).

Türkçülük düşüncesinin benimsemesi ve yayılması noktalarında aktif bir rolü olan Müfide Ferit’in *Aydemir* adlı romanı Mehmet Fuat Köprülü’nün ifade ettiği üzere Milli Mücadele’nin henüz başlamadığı zamanlarda milliyetçilik düşüncesini ve Osmanlı coğrafyası içindeki dış Türklerin yaşadığı sıkıntıları anlatan ikinci roman olması hasebiyle önemlidir (Köprülü, 2002: 144).

Müfide Ferit Tek’in *Aydemir* adlı romanını Millî Mücadele içinde hem Anadolu’daki hem de Anadolu dışındaki Türklerin var oluş gayretlerini ve asimile olmama adına yaptıkları mücadeleleri anlatması bağlamında Meşrutiyet dönemi içinde bu konuları işleyen ikinci roman olarak kabul edebiliriz. Anadolu dışındaki Türkler romanımızda ilk defa II. Meşrutiyet döneminde (milliyetçilik eğilimlerinin yoğunlaşmasının da etkisiyle) işlenir (Kaplan, 2002: 163). Bu bağlamda *Aydemir* romanı, muhtevasıyla yazıldığı dönemin kültür hayatını ve düşünce dünyasını yansıttığı için ayrı bir dikkatle okunmalıdır: “Yayımlandığında edebiyat çevrelerinde büyük yankı uyandıran Aydemir adlı roman, doğrudan doğruya Türkçülük ideolojisi doğrultusunda kaleme alınmış olup Osmanlı Devleti’nin çöküş yıllarındaki ulusçuluk etkinliklerini anlatmaktadır” (Kolcu, 2018: 262).

Öte yandan 1918’de *Türk Kadın Mecmuası* tarafından yayınlanan *Aydemir*, *Türk Kadın Mecmuası*’nda yayımlanan ilk roman olma özelliğine de sahiptir (Demircioğlu, 1998 (b): 9).

Romanın temel tezlerinden birini oluşturan kadının değişen fonksiyonu, yazarın kadınların eğitime, bireysel, sosyal ve siyasal şartlarının iyileştirilmesine yönelik izlediği programla doğrudan ilişkilidir. Çünkü Müfide Ferit Tek’in “Türk kadınının kabiliyetine güveni sonsuzdu. Cahil kadınları aydın kadınların kalkındıracağına inanırdı” (Üngör, 1972: 40). Yazarın böylesine olumlu fikirleri ve dünya görüşü roman kahramanı Hazin’in dünya görüşüyle kesişir, kinaye mesafesi ortadan kalkar. Romanda yazarın hayatından da izler bulunmaktadır.

“Müfide Ferit Tek Hanımefendi, kişiliği, kültürü, yurt ve insan sevgisi ile çevresinde ve bulunduğu her yerde, seviyeli, onurlu, seçkin ve asil Türk kadınlığını üstünlükle temsil etmiş ve kafes arkasındaki şarklı dişi yaratık masalını hem yazıları ve davranışları ile (...) silmeye çalışmıştır” (Üngör, 1972: 40).

Müfide Ferit Tek'in eşi tarafından hayatın her alanında desteklenmesinin izdüşümünü *Aydemir* romanında Demir'in Hazin'e yüklediği rollerde görmektediriz.

"Müfide Ferit'in siyasi kişiliğinin şekillenmesinde eşi Ahmet Ferit Tek, enişteresi Yusuf Akçura ve Zühdi İnhan, Fransa'daki lise eğitimi esnasında kendisine velilik yapan Ahmed Rıza, Türk Ocağı başkanlarından Hamdullah Suphi Tanrıöver gibi isimler etkili olmuşlardır. Ailesi dolayısıyla siyasetin içinde bulunan Müfide Ferit İfham, Hakimiyet-i Milliye, Türk Kadını ve Türk Yurdu gibi yayın organlarında yayımlanan yazılar yazarak ve Türk Kadını ve Türk Ocağı cemiyetlerinde etkili olarak siyasetle aktif olarak da ilgilenmiştir" (Sünbuloğlu, 2012: 510).

Tanzimat'tan bugüne kadının toplum içindeki yeri tartışma konusuyken daha çok sosyal hayatın içinde pek yer almayan, meydanlara çıkmayan, göz önünde olmayan, salon kadınlarına yani şehirli kadına romanlarda yer verildiğini söylemek mümkündür (Kurnaz, 2011: 73). Kadınların toplum içindeki yeri kadına tanınan haklarla birleştirilince Meşrutiyet edebî metinlerinde kadın çok daha etkin bir şekilde karşımıza çıkar. Örneğin dönem yazarlarından Müfide Ferit Tek'in *Aydemir* adlı romanındaki idealist kadın karakteri için Ali İhsan Kolcu'nun yorumu şöyledir:

"Onun sadece yüz ve vücut güzelliğinin bir numunesi ve aşk denilen tutkunun nesnesi olarak değil de bir kafası, ruhu ve fikri olan bir varlık olarak toplumun içinde görev ve sorumluluk üstlenen bir figür olarak ortaya çıkışının örneklerinden biridir" (Kolcu, 2018: 266).

Yaşadığı döneme göre yenilikçi ve ilerici bir görüşle hareket eden Müfide Ferit'in *Aydemir* romanında kurguladığı roman kahramanları sosyal statüleri açısından hem bireysel hem de toplumsal alanda eskiye nazaran daha fazla değer kazanır.

Romanda İkinci Meşrutiyet yıllarında Türkistan'daki Türkleri bilinçlendirmek, onlarda Türklük ideali ve sevgisi uyandırarak Türk birliğini sağlamak (Pantürkizm) isteyen bir gencin hikâyesi anlatılmaktadır. Türkistan'ın 19. yüzyılın ikinci yarısında Çarlık Rusya tarafından işgalinin ardından verilen mücadelenin anlatıldığı romanda Demir milli benliği koruma şeklinde idealini gerçekleştirmek için Türkistan'a gider. Onun bu ideale kavuşma isteği çocukluk yıllarına dayanmaktadır: "Küçük yaşta anne ve babasını kaybeden Aydemir, Türkcülük idealine çocukluk çağındaki hatıralarıyla ulaşır. Anne ve babasını çok küçükken kaybeden Demir, dedesinin hatıralarını dinlemesi, küçük yaşlardaki kısa Rusya seyahati ve dönemin siyasi, sosyal şartları Aydemir'in Türklük idealine bağlanmasında oldukça etkili olur" (Soğukömeroğulları, 2020). Demir'in Türkistan'da yaptığı büyük fedakarlıkların yanı sıra İstanbul'da özel ders verdiği dönemde tanıştığı Hazin'le yaşadığı aşk ve onun bir kadın karakter olarak değişen misyonun ön plana çıkarılması romanın merkezinde yer alan bir diğer konudur (Tek, 2002: 34). Demir'e hayran olan Hazin bu hayranlığını Demir'in milliyetçi idealiyle birleştirerek kendi hayatına taşır. Hatta Hazin'in Demir'e duyduğu aşk ve arzu milli bir karaktere bürünür. Öyle ki Hazin, Türk ocaklarına üye olur, Türkistan'a gider ve orada Türklerin Ruslar karşısında asimile olmalarını engelleme görevini Demir'den devralır.

İki bölümden oluşan romanda birinci bölüm Demir'in İstanbul'daki yaşamından ibaretken ikinci bölüm Demir'in Türkistan dönemidir. İstanbul'da ılımlı bir Meşrutiyetçi olan Nedim Paşa'nın kızı Hazin'e âşık olan Demir beşeri aşkı ve öz ülküsü arasında trajik bir hayat sürmektedir. Kızlarının eğitime çok önem veren Nedim Paşa, Saray'dan özel izin alarak kızlarını Paris'e eğitime gönderir. Hazin konservatuara, Nevin tıp fakültesine kaydolar. Hazin'le tekrar Paris'te karşılaşan Demir onunla görüştüktan sonra Türkistan, Azerbaycan ve Mazendaran'a giderek orada milli bilinci uyandırıp tüm Türkleri tek çatı altında birleştirmeyi amaçlar ve Meşrutiyet'in ilanından sonra İstanbul'a döner. Hazin ve Nevin ise Saray'ın baskısıyla çoktan İstanbul'a dönmüşlerdir. Hazin Almanya'da tahsilinden yeni dönen genç zabıt Neyir ile evlendirilmiştir: "Nedim Paşa'nın, Saray'dan uzaklaştırılmasıyla beraber

çıkan ikinci bir irade onları geriye çağırdı. Geldiklerinin altıncı ayı Hazin, yine padişahın yeni bir iradesiyle, istemediği, sevmediği, Neyyir ile evlendiriliyor” (Tek, 2002: 23). Bu cümlelerden de anlaşılacağı üzere Hazin’in kendi isteği dışında evlendiği görülmektedir. Romanda -zorla- evlilik hadisesi ise şöyle anlatılmaktadır: Neyyir, “Nedim Paşa’dan kızını istetti: fakat o vermedi. O zaman intihara kalkıştı. Neyyir’in babası Adliye Nazırı idi. İş padişaha kadar aksetti; padişah acıyarak hususi bir iradeyle Hazin’in Neyyir’le nikâhını kıydırdı” (Tek, 2002: 26). Nedim Paşa, Padişah’ın emrine karşı gelemeyince bu evlilik gerçekleşmiş olur. Bir kadın olarak ayıplanacağını düşünerek her zaman aşkla ilgili duygularını gizlemek zorunda kalan Hazin bu aciziyetiyle sevmediği bir adamla evlendirilir: “Sonra bir gün aralarına Neyyir girdi. Hazin’in ne engellemeleri, ne isyanları, ne gözyaşları hiç, hiçbir şey fayda etmemişti. Ve bütün o sevgili ümitleri, aşk rüyaları, istikbal hayalleri hep müstebit bir emrin buzlu nefesi önünde cereyanlarını keserek döndüler. Hazin, çılgınlığın yeisleriyle inledi. Herkese darıldı. Neyyir’e, padişaha, kendisini müdafaa edemeyen babasına!... bir zaman geldi ki hayatını ve kalbini kıran bu elemi artık saklayamaz oldu ve kimseyi görmeden aylar geçirdi” (Tek, 2002: 53). Paris’te doktora yapan Hazin’in evlilik hususunda kendi kanaatini belirtmeyişi ve kızlarının eğitime bu kadar önem veren babasının görücü usûlü evlilikle ilgili kızını ikna edişi oldukça düşündürücüdür. Öyleyse romandaki bu hadiseyi o dönem kadınlarının büyük bir çoğunluğunun ebeveyn baskısıyla hâlâ bazı alanlarda kendi arzularını ve isteklerini gerçekleştiremedikleri şeklinde yorumlayabiliriz. Genç kadının mutsuzluğu devam ederken Demir bir seyahate çıkar ve Hazin de -hiçbir zaman başaramayacağı bir duyguya kapılarak- Demir’i unutmaya karar verir. Bir akşam köşkün bahçesinde Hazin’le buluşan Demir ona Türkistan’a seyahatinden ve orada gerçekleştirmek istediği planlardan bahseder. Hatta Hazin’e bu hususta milli mesaide İstanbul’daki yardımcısı olması teklifinde bulunur. Çünkü Demir’e göre Türk birliği fikri, İstanbul ve Anadolu’da başlayacak ve Türkistan da yayılacaktır: “Aydemir yaşamını Rus yönetimince baskı altına alınan ve sömürülen Türkler arasında milliyetçilik duygularını yaymaya adanmış olan genç bir adamdır” (Zengin, 2017: 563).

Hazin bir gün Demir’e âşık olduğunu itiraf eder ve genç adamın da benzer duygular içerisinde olduğunu anlar; lâkin Demir milli öz ülküsünü maddi duygularından daha ön planda tutar ve Hazin’e uzun bir mektup yazarak Türkistan’a gider. Aşk acısına rağmen Türkistan’da çok mutlu olan Demir halk tarafından da çok sevilir. Hatta köylülere yardım etmesi, cehaleti önlemeye çalışması, işsizlere iş bulması, okuma-yazma öğretmesi ve milli mücadelenin kazanılacağı günü müjdeleyerek halkı ayakta tutması nedeniyle halk onu “mehdi” olarak görmeye başlar. Türkistan’da halkın sevgilisi olan Demir’in Hazin’e duyduğu özlem her geçen gün artmakta iken Trablusgarp Savaşı’nda hastalanarak İstanbul’da ölen Neyir’in haberinin verildiği mektup onda Hazin’e kavuşabileceği düşüncesini doğurur: “Hazin serbest! Hazin benim olabilecek!..” (Tek, 2002: 73). Bu haber Demir’de Hazin’e kavuşup onunla evlenebilme düşüncesini oluştursa da Milli dava için verdiği mücadeleyi yarıda bırakıp İstanbul’a dönme cesaretini gösteremez. Semerkand’a giderek Ahund Ömer’in medresesini ıslah etmeye çalışır. Orada sadece bununla kalmaz gazete çıkarır; Ziraat Bankası’nı açar; işçi sendikası kurar; mektep açar. Açtığı mekteplerde yetişen her bir idealist öğrenci ise onu Aydemir olarak adlandırmaktadır. Bu gelişmelerden rahatsız olan Ahund Ömer ise Demir’in aleyhinde propaganda yapar. Bu olumsuz gelişmelerin yaşandığı zaman diliminde Demir hastalanır. Ulu Mirza’nın medresesinde “kapısı daima kilitsiz duran, soğuk odasında” hastalanan Demir bu hastalıktan kurtulamayacağının farkına varır (Tek, 2002: 93). Öleceğini düşünen Demir Hazin’e bir mektup yazarak yarım kalan büyük işini tamamlaması için onu Türkistan’a çağırır.

I. Dünya Savaşı ortaya çıktığı günlerde Demir isyan etmek isteyen halkı bu fikirlerinden caydırır. Ancak Ahund Ömer isyana teşvik suçundan yargılanıp idam edilecektir. Ahund Ömer’in karısı Demir’e gelip bir çare bulması için yalvarır. Zaten hastalık nedeniyle öleceğini bilen Demir, Ahund’u kurtarmak

için suçu üstlenir; Lakin Demir'in planlamadığı bir şey olur ve yanındaki on iki öğrencisi de idama mahkûm edilir (Tek, 2002: 102). Genç adam, Ahud Ömer'i kurtarmak isterken kendi öğrencilerinin de suçlu konuma düşeceklerini hiç hesaplayamaz. Öğrencilerinin teker teker idam edildiğini gören Aydemir, karşısında ona secde eden Ahud Ömer'i de görünce şaşırır ve hiç tereddüt etmeden başını ilmiğe geçirir. "Sevdiği 'Hazin'ini ve milletini düşünerek 'Yaşasın Türkler!' diye bağırdıktan sonra başını ilmiğe geçirir" (Tek, 2002: 123). Hazin İstanbul'dan Semerkant'a gelir; lâkin Demir'i sağ bulamaz. Mezarını ziyaret eder, Demir'e olan beşeri aşkı milli aşka dönüşür ve bu aşkı yaşatacağına yemin eder.

Romanda ideal erkek konumundaki Demir'in davasına adanmış bir hayattır Hazin'inki. Çünkü Hazin güçlü bir kadın olarak her daim sevdiği adama cephe gerisinden destek verecektir. Örneğin genç kadının kızlar için okul kurması, aşkını vatan uğruna feda ettiği örneklerden sadece biridir. "İstanbul'dan gelip sevgilisinin mezarını ziyaret eden Hazin, ona olan aşkını milli aşkın içinde yaşatacağına yemin ediyor ve bu suretle, kendi hayatının ve aşkının ıstıraplarının üstünde, aşk ve umut dolu ebedi bir hayata, ilâhî mefkûreye kavuşuyor" (Köprülüzade, 2002: 149). O her zaman Demir'i destekleyen, onun iradesini zayıflatmamak için aşkını ikinci planda bırakan, vatansever bir kadın olarak kurgulanmıştır. Roman da bu kurguya hizmet eder şekilde şöyle sonlandırılır:

"Kalbi dolu fakat beyni serinlemiş, eğildi mezarı bir daha öptü.

-Senin sevgili ve mukaddes mezarın üstüne yemin ederim ki Demir, seni öldürmekle fikrini, emelini, mevcudiyetini öldüremezler... Senin vazifeni, senin emelini, kendime mübarek bir vazife edinerek senin yerine çalışacağım..." (Tek, 2002: 129).

Anlatının sonunda Demir'in mezarı başında sevdiği adamı kaybeden üzgün hem de onun hayalini gerçekleştirecek güce, donamina sahip kuvvetli ve bir o kadar da bilinçli, *kahraman bir Türk kadınına* dönüşen Hazin'i görmekteyiz.

Romanın olay örgüsünde yer alan aşk ilişkisi doğrudan milliyetçi söylemi inşa etmek ve toplumsal, kamusal alanda kadın kimliğinde yaşanan değişimi göstermek içindir. Öte yandan Demir'e kavuşamayan Hazin'in teselli için Demir'in Türk birliği idealine sahip çıkmayı yeğlediği söylenebilir. Olay örgüsünde vatan meseleleriyle alâkalı kadın kahramanın fikirlerini açıkça ifade edebilecek bir ortama ve bilgiye sahip olması -kendi başına eyleme geçmese de- yeni kadın modelinin de eserdeki yansımaya örnek teşkil etmektedir. Dramatik aksiyon unsurlarından aşkın romandaki işlevi ise yeni kimlik inşasında bireylere nasıl yardımcı olduğunu göstermek içindir. Özellikle de Demir'in ideallerinin yer aldığı aşk mektuplarını okuyan Hazin'in siyasi ve toplumsal meselelerde bilinçlendiğini söyleyebiliriz.

A. Müfide Ferit'in perspektifinden kadın figürü

Tanzimat'la birlikte başlayan toplum içindeki değişim ve çalkantı milli kimliği inşa sürecinde çoğunlukla birer sorun ya da ikilem olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle de Batılılaşma sürecinin hız kazanmasıyla kadının değişimi devletin bekasıyla da ilişkili bir hâl alır. Tüm bu değişimler dönem romanlarında çeşitli yönleriyle işlenir. Kadın yazarlar eserlerinde bu hususta yol gösterici olmuşlar ve yer yer ideal kadının nasıl olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Hatta kadınların feminist çıkışları ve siyasi alanda varlık göstermeleri Milli Mücadele'yi konu alan romanların pek çoğunda önceki dönem romanlarına kıyasla daha çok işlenir. Özellikle de Müfide Ferit gibi feminist milliyetçi görüşlere sahip yazarların eserlerinde kadınların hak ve özgürlüklerine yönelik söylemlere sıkça rastlamak mümkündür:

“Balkan ve Trablusgarp savaşları ile bu savaşların kadının hayatında oluşturduğu değişiklikler onun sosyal hayata karışmasını zorunlu hale getirir. Kadınların savaş ortamının doğurduğu zorunluluklar sonucunda iş hayatına girmesi, toplumsal yaşamda da rolünü değiştirmiş, toplumda kadının görünürlüğü artmıştır. Osmanlı toplumunda yaşam rolü değişen kadının kültürel ve edebî hayata yansımaları da gecikmez. Feminist milliyetçi hareketin Halide Edip’ten sonra en ünlü ve en etkin isimlerinden birisi de Müfide Ferit’tir” (Şermet, 2019: 141-142).

Sevim Karabela Şermet’in de ifade ettiği gibi Müfide Ferit Tek edebiyatçı olmasının yanı sıra bir düşünce ve eylem kadını misyonunu üstlenir. Bu sebeple onun eserlerindeki kadın karakterlerin metne nasıl ve hangi görünümünde yansıdığı hususuna yer verilmeden önce yazarın kadınlara yönelik faaliyetlerinden bahsetmek faydalı olacaktır. Öncelikle Müfide Ferit Tek Mesrutiyet yanlısı bir subay olan eşi Ahmet Ferit Bey’den pek çok hususta etkilenir. Ayrıca siyasi hayatında kocasını destekleyerek kendini de yetiştirmiş ve geliştirir (Mansuroğlu, 1972: 42). Müfide Ferit’in siyasi ve sosyal hayat içerisindeki aktif yönünün gelişmesinde kocası Ahmet Ferit Tek’in yanı sıra aile eşrafı ve arkadaş çevresinin de büyük desteği vardır:

“Genç kalemlerin yaygın ve güçlü etkileri elbette bu seçkin kadınlarımıza da tesir edecekti. Müfide Ferit Hanım, özellikle eniştesi olan Türkistan Türklerinden Yusuf Akçura’nın da büyük ölçüde telkinlerine ve Gökâlp’in merhale merhale gelişen Türkçülük akımına uyarak o da eski ve soylu bir ulustan geldiğine inanıyor, yıkılmakta olan İmparatorluktan kurtarılabilecek değerleri, yeni nesillere aktarmaya çalışıyordu” (Mansuroğlu, 1972: 42-43).

Aydemir adlı romanda Müfide Ferit ve eniştesi Yusuf Akçura’nın hayatından izlere rastlamak mümkündür (Şermet, 2019: 140). Romanın kahramanı Aydemir’in Yusuf Akçura ile özdeşleştirilmesi yazarın tüm Türkleri tarih ve kültür ortaklığında bir bayrak etrafında birleştirme arzusuyla bağlantılıdır. Öte yandan milliyetçilik fikri, siyasi alt zeminde değil de daha çok kültürel anlamda hayat buldurmaya yöneliktir (Demircioğlu, 1998 (a): 16).

Hayat hikâyesinden de anlaşılacağı üzere aile ve arkadaş çevresi tarafından sürekli desteklendiği görülen Müfide Ferit, Millî Mücadele’nin kazanılmasında kadınların büyük payının olduğunu düşünür: “Müfide Ferit Hanım’ın şahsiyetini meydana getiren bilgi, içtenlik, ulusuna inanç yanında kadınlığının zarafeti sanırım en güçlü tarafıdır. Bu silâhla bütün kapalı kapılar tılsımlı bir dokunuşla açılıyor ve karşısındakini derhal etkisi altına alıyordu” (Mansuroğlu, 1972: 43). Öte yandan Müfide Ferit eserlerinde kadın haklarını esas alan pek çok konuya yer verir:

“Müfide Ferit’e özgü feminizm ötekileştiren ve iki cinsi birbirine yabancılaştıran değil temelinde insani öğeler barındıran bir anlayışı gizler. Müfide Ferit’in kadına bakışı ve şahsına özgü feminizmin şifreleri konferans/anket/mülakat metinlerinde gizlidir. Dönemin aydın kadınlarından biri olarak feminizmi alışılmış, sıklıkla kullanılan türler dışında modern, henüz devrin aydınlarının dahi yeni almışmaya çalıştıkları türlerde ifadesi de göz ardı edilmemesi gereken bir tutumdur” (Şermet, 2019: 149).

Görüldüğü üzere kadın hakları hususunda çalışmaları bulunan Müfide Ferit’i tam anlamıyla feminizmin savunucusu olarak kabul edemeyiz. O daha çok bir kadınının kültürel ve toplumsal normlarla örtüşen yaşam şekline dikkat çekmektedir. Feminizm hususunda ılımlı bir tavır içinde olduğunu söyleyebileceğimiz Müfide Ferit’in *Aydemir* adlı romanını yazarın kadın meselesiyle ilgili düşünceleri ışığında yorumlamaya çalışacağız.

Yazar hem Avrupa’da hem de Türkiye’de feminizm konulu konferanslar verir. Onun bu konferanslarındaki konuşmaları hem çağında hem de sonraki süreçlerde kadın meselesi hususunda önemlidir: “Osmanlı Devleti’nde feminizm konusunda özellikle yazılarıyla önemli girişimlerde bulunmuş kadınlarımızdan birisi de Müfide Ferit’tir” (Avcı, 2016: 243). Özellikle kızların eğitimine çok

önem veren Müfide Ferit Tek bu şekilde kadınların hem aile içinde hem de hayatın her alanında başarılı olabilecekleri görüşündedir: “Kızların eğitimi çok önemlidir. Kadınların bir yandan sıcak, temiz, medeni, ahlâki bir aile ocağı oluşturmaları, diğer yandan çalışma hayatında erkeklerle eşit şartlarda birlikte yürüyebilmeleri gerektiğini söylemiştir” (Avcı, 2016: 244). Toplumsal düzlemde daha çok eğitim ve çalışma hayatında eşitlik isteyen Müfide Ferit Tek, bu şekilde kadınların toplum içinde önemlerinin artacağı inancındadır. Örneğin *Aydemir* romanında Hazin karakteri bağlamında Türk kadınının Milli Mücadele sürecinde erkeklerle birlikte bu harekete nasıl dahil oldukları anlatılmaktadır.

Müfide Ferit Tek çeşitli ulusal ve uluslararası platformlarda Türk kadınına duyduğu güveni hem yazılı hem sözlü olarak ifade etmekten geri durmaz:

“Müfide Ferit bulunduğu ülkelerde Türk kadınına başarı ile temsil ederek Türk kültürüne katkılarda bulunmuştur. Eşi Ahmet Ferit Tek’in büyükelçilik görevi dolayısıyla dünyanın farklı bölgelerinde yaşaması ve bu bölgelerde Türk kadını imajını zedelemekten sergilediği duruşu, Almanya’da yayınlattığı romanı, Pierre Loti ile görüşmeleri, Fransız aydın ve yazarları ile diyalogları, toplumsal huzura katkı oluşturacak Soroptimist faaliyetlerin başında yer alması Türk kadınının yurt dışında temsili açısından önemlidir” (Şermet, 2019: 146).

Müfide Ferit Tek ulusal ya da Milli Edebiyat dönemi olarak adlandırılan 1911-1923 yılları arasında romanlarını daha çok milliyetçilik duyguları çerçevesinde kaleme almıştır. “Müfide Ferit’in Yusuf Akçura’nın da teşvikiyle ve birinci harpten mağdur çıkan millete teselli olsun diye yazdığı *Aydemir*, Sinop’taki sürgün yıllarının eseridir” (Demircioğlu, 1998 (a): 16). Ayrıca Turancılık düşüncesi için özel bir önem atfedilen *Aydemir* romanında ileri sürülen kültürel pantürkizm ve Türklerin birliği düşüncesi, Misak-ı Milli sınırlarıyla tanımlanan yeni bir milliyetçiliğe zemin hazırlar (Demircioğlu, 1998 (a): 14).

Millî Mücadele sürecinde kadınlar da erkeklerle aynı koşullarda mücadeleye başlamışlardır. Bazen hemşire, asker, öğretmen gibi görevlerle *Vatan Yahut Silistre*’nin erkek kılığına girerek cepheye giden kadın kahramanı Zekiye’den farklı olarak erkek kılığına girmeden evlerde, sokaklarda, meydanlarda, cephelerde kadın kimlikleriyle yerlerini almaya başlamışlardır. Sevim Karabela Şermet, Müfide Ferit’in kadınların rollerine ilişkin görüşlerini şöyle ifade eder:

“Müfide Ferit kadının sosyalleşmesi ve iş hayatına girmesi gerekliliğini savunurken kadının ev içi rolünü göz ardı etmez. Aile birlikteliğinin sürdürülmesi gerekliliğine inanan Müfide Ferit’e göre feminizm erkeklerden önde değil birlikte yürümek anlamı taşır ve bu birlikte yürüme isteği son derece insani gerekçelerle. Bu sebeplerle kadının çalışması meselesine temas eden Müfide Ferit kadın ile erkeğin birlikte ve birbirine eşit koşullarda çalışmasını dikenli bir mesele olarak görür” (Şermet, 2019: 151).

Müfide Ferit’in bu görüşlerinden hareketle *Aydemir* adlı romanın idealist kahramanı Demir’in de yer aldığı bir konuşma ortamında kadınların ev içindeki rollerine olay örgüsünde şöyle yer verilmektedir: “Hazin çay yapıyor, Nevin de dağıtıyordu. Şekerlemeleri, çörekleri de Hazin aldı” (Tek, 2002: 28). Meşrutiyet yıllarında bir kadın yazar tarafından “kadın meselesine” kafa yorulan romanda kadının toplumdaki yeri, giyimi, eğitimi, fonksiyonu, annelik figürü gibi konular işlenir.

Müfide Ferit’in yazılarından da anlaşılacağı üzere yazar kadınların siyasi hayatta yer almalarına karşı değildir. Lâkin bunun henüz erken olduğunu düşünmekte ve kadınların daha çok erkeklerin yanında yer almalarını istediği görülmektedir: “Erkeklerimizin bile bu husustaki iktidarları şüpheli iken bir de kadınları meseleye karıştırmak zamanı henüz gelmemiştir” (Tek, 1335/1907: 325). Bu bağlamda yazarın hatıralarının romana ışık tuttuğunu söylemek mümkündür. Özellikle de Hazin’in Demir ölene

kadar onun arka planında kalması niyet boyutu kurmacayla doğrudan ilişkilidir: “Kadının erkekleşmesine en sert tepkiye Müfide Ferit Tek’in romanında rastlarız” (Yılmaz, 2016: 48).

Kadınların feminen özelliklerini kaybetmemeleri gerektiğine dikkat çeken yazarın her alanda kadınları desteklediği de görülmektedir. Özellikle de *Aydemir* adlı romanındaki olaylar Hazin ve Nevin’in ev içi ve ev dışı görev bilinçleri dikkate alındığında yazarın kadınların maskülenleşmesine karşı olduğu düşüncesini zihinlerde uyandırmaktadır:

“Müfide Ferit’e göre, erkekleşen kadın, kadınlığını inkâr eder, ancak yaratılışı sebebiyle erkek de olamaz. Yazar, feminizmin bu yönüne dikkat çeker. Kadınlığını inkâr eden bu kızlar, ne kadın ne de erkek olabilirler. Arada kalan, kimliksiz nesillerin yetişmesine neden olan bu akımın zararları üzerinde duran yazar, feminizme şiddetle karşı çıkar” (Yılmaz, 2016: 48).

Öte yandan “Müfide Ferit feminizmin ortaya koyduğu eşitlik düşüncesine tamamen karşı çıkar. Bu düşüncenin menşeinin feminizm olması bile yazar için karşı konulması gereken bir fikir olarak kabul edilir. Bu yazarlar romanlarında erkekleşen kadını kendi değerlerinden ödün veren, fikrî buhrana düşmüş kadın olarak gösterirler” (Yılmaz, 2016: 50).

Zaten yazarın hayatındaki roller ve modeller romanda Hazin’inkiyle benzerlik göstermektedir. Şöyle ki;

“Etrafımız korku ve elem içinde idi, fakat evimiz bir aydın saadet ve ileri fikirler yuvası idi. Çok mesut bir çocukluğum oldu. Doğduğum zaman Recep Paşa babama ‘Şevketim ismini Müfide koyalım da memlekete Müfid olsun’ demiş. Hayatımın vazifesi o gün verilmişti. 3 yaşından itibaren beni okutmaya başlamışlar. O zaman Trablus’ta Türk mektebi olmadığı için 7 yaşında beni St. Joseph rahibe mektebine verdiler, Fransızca ve İtalyanca öğretiyorlardı. Üç sene sonra babam hastalandı, iyi olamayacağını anlayınca beni acele okutmak istedi, benim doktor olmamı ve o zaman erkek doktora kendini göstermeyen Türk köylü kadınlarına bakmamı istiyordu. Beni gizlice Versailles lisesine gönderdi. Gizli diyorum çünkü o zaman Avrupa’ya gitmek memnu idi. Tahsile dışarıya gönderilen ilk Türk kızı ben oldum” (Tek, 1972: 11).

Kızının tıp eğitimi olarak Anadolu’daki kadınlara bakmasını isteyen Şevket Bey, Müslüman kadınların Avrupa’ya gitmesinin yasak olduğunu bile bile kızı Müfide’yi Paris’e eğitim alması için gönderir: “Lise öğrenimini de o devirde hiçbir Türk kadınına nasip olmayan bir düzey ve yerde Paris’te Versailles Lisesi’nde yaptı” (Mansuroğlu, 1972: 42). Müfide Ferit’in kendi hayatını anlatımından da yola çıkarak kendisinin Avrupa’da tahsile giden ilk Türk kızı olması ve ailesinin onu bu hususta desteklemesi *Aydemir*’de Hazin ve Nevin karakterlerinin eğitim serüvenlerinde tematik bir benzerlik olarak karşımıza çıkar.

Tıpkı Müfide Ferit Tek’in babası gibi roman kahramanı Nedim Paşa, kızları Nevin ve Hazin’in eğitimiyle -dönem şartlarına göre- oldukça fazla ilgilenmektedir: “Onlara memlekette henüz benzeri görülmemiş bir tahsil vermek, onları da memleket için çalıştırmak, Hazin’e tıp tahsili ettirmek ister. Fakat Hazin’in sanatkâr tabiatı bu arzusuna engel olur. Hazin Konservatuara, yapısı tıp tahsiline uygun Nevin ise tıbbiye sınavlarına hazırlanır” (Demircioğlu, 1998 (b): 3-4). Özellikle de Nevin karakteri Paris’teki doktora eğitiminin yanı sıra okumayı seven, bu hususta kendini yetiştirmeyi amaçlayan bir kadın olarak metinde karşımıza çıkar: “Nevin elinde bir ilim mecmuası büyük bir koltuğa gömülmüş oturuyordu. (...) Bu hafta Paris’e gidiyorum. Doktoramı geçmek için! Çok iyi, aferin Nevin Hanım” (Tek, 2008: 37).

Kadınlar açısından romanda dikkat çeken bir başka husus ise kadınların meslek hayatına karışmalarını sağlamaktır:

“Müfide Ferit, Türk feminizmin önemli isimlerindendir. Gerçekleştirdiği konferanslarda Türk insanını anlatırken dönemin koşulları ile de bağlantılı olarak Türk kadınına merkeze alır. Millî Mücadele döneminde Türk insanının verdiği millî uğraş Türk kadını üzerinden tanımlanır. Müfide Ferit, savaş koşulları altında yalnızlaşan kadınların sorunları üzerinden kadın hakları savunuculuğu yapar. Savaş yıllarında, yaşamak için ekonomiye katkı sağlamak zorunluluğu oluşması sebebi ile toplumsal alanın ortasında kendini bulan kadını ve kadınlığı yazın yaşamına taşır” (Şermet, 2019: 143).

Özellikle Türk modernleşmesinin temellerinin atıldığı Tanzimat süreciyle başlayan ve her geçen gün gelişen kadının bireyleşim sürecinin anlatıldığı romanda yazarın bu hususla ilgili görüşleriyle hikâyenin paralellik gösterdiğini ileri sürmek mümkündür. Müfide Ferit de sosyal, siyasal sahada değişen Türk kadınının farkındadır ve kadınların toplum içindeki konumları konusuna çalışmalarında sıklıkla yer vermiştir: “Müfide Ferit, Paris yıllarında Fransız kamuoyuna Türk Millî hareketini, Türk kadınına tanıtan konferanslar verir” (Demircioğlu, 1998 (b): 14). Ayrıca kadının konumu konusu büyük oranda kadın cemiyetlerinde yazar tarafından verilen konferanslarla da ön plana çıkarılır.

Aydemir’de tıpkı *Felâtûn Bey ve Rakım Efendi*, *İntibah* gibi Tanzimat romanlarına benzer şekilde kadınların çeşitli müzik aletleri çalma hususundaki yönelimlerine dikkat çekilmektedir. Hem batılılaşma kavramı hem de kadınların sanat eğiliminin geliştirilmesi şeklinde değerlendirilebilecek bu faaliyetlere *Aydemir*’de Hazin’in keman Nevin’in ise Piyano çalması örnek olarak verilebilir (Tek, 2002: 20, 21).

Modernleşmenin ardından toplumsal normların değişimine paralel olarak değişen kadın kimliğini *Aydemir* romanı üzerinden okumak mümkündür. Müfide Ferit Tek’i ne tam anlamıyla feminizmin savunucusu ne de feminizmin dışında kalan bir aydın olarak kabul edebiliriz. O, daha çok kadınların toplum içindeki mevkilerinin yükselmesini arzulamış ve bu amaç doğrultusunda Türk Soroptimist derneğini kurmuştur.

B. İstanbul’dan Paris’e

Romanda Hazin ve kardeşi Nevin’in hemen her alanda Paşa babalarının da desteğiyle çok iyi yetiştirilmeye çalışıldıkları görülmektedir. Tanzimat romanlarında da önemli bir tema olarak karşımıza çıkan kadınların sosyal düzen içindeki konumlarının iyileştirilmesi meselesi Meşrutiyet romanlarında da İstanbul’un dışına çıkarak tüm Osmanlı tebasını kapsar nitelikte geniş bir sahaya yayılır. Meşrutiyet sürecinde sanat ve edebiyat alanında yapılan çalışmalar dikkate alınırsa dönem aydınlarının kadınlara olan inancının ve güveninin bir önceki nesile göre arttığını söylemek mümkündür. Söz gelişi Ömer Seyfettin milliyet cereyanının en büyük kahramanlarının kadınlar olduğu yönünde bir görüşe sahiptir (Seyfettin, 2002: 152). Ömer Seyfettin gibi Müfide Ferit de kadınların eğitim alanında kendilerini yetiştirmelerine, hemen her sahada varlık göstermelerine ve cinsiyetlerinin sınırlarını aşmaları gerekliliğine inanır. Bu sebeple *Aydemir*’de Nedim Paşa kızları Hazin ve Nevin’in eğitimine çok önem verir. Bu şekilde yazar yeniliğe açık kadınların hemen her sahada başarılı olabileceğine yönelik inancını Hazin’in şahsında dikkatlere sunar:

“Onların tahsil ve terbiyesi ile hiçbir babanın uğraşamayacağı gibi uğraştı. Onlara memlekette henüz misli görülmemiş bir tahsil vermek, onları da memleket için çalıştırmak istedi. Hazin’e tıp tahsil ettirmek istiyordu. Hazin’in gayet hassas ve sanatkâr tabiatı, bu arzusuna mani oldu. O, musikiye karşı büyük bir temayül görüyordu. Pederi de razı oldu. Zaten her sanat, her tahsil her kemal memlekette bir hizmet değil miydi? (...) Nedim Paşa, bin müşkülâtla aldığı hususi bir irade ile kızlarını Paris’e gönderdi; Fakat bu tahsilleri çok sürmedi” (Tek, 2002: 23).

Hazin hem İstanbul'da hem de Avrupa'da bulunduğu süre zarfında kendini pek çok alanda yetiştirir. Hazin Paris'e gitmeden önce ve Paris'ten döndükten sonra çeşitli toplantılara katılarak siyasi, sosyal konulara arkadaşlarıyla birlikte çözümler arayan idealleştirilmiş bir kadın karakter olarak karşımıza çıkar. Demir de bu sebeple milli davasına yoldaş olarak Hazin'i seçer. Çünkü ona göre Hazin aydınlık gelecek için desteklenmesi gereken güçlü ve zeki bir kadındır. İşte bu gücü kanıtlamak için yola çıkan Hazin'in bireyleşim sürecinde ilk eşik İstanbul, ikinci eşik Paris, üçüncü eşik Türkistan, dördüncü eşik ise cephe gerisidir.

C. Paris'ten cepheye

Çalışmanın konusunu oluşturan *Aydemir* adlı romandaki kadınların sosyal hayatta değişen fonksiyonları dönemin şartlarında iyi bir eğitim alma imkânına sahip Hazin ve Nevin şahıslarında anlatılmaya çalışılmıştır. Topluma faydalı olan milliyetçi kadın prototipinin çizildiği *Aydemir* adlı romanda yazarın kadınların toplum içindeki etkin rollerini onlara aşılması metnin önemini artırır. Romanda yeni bir kadın karakter olarak karşımıza çıkan Hazin ve Nevin'in fonksiyonu okuyucunun dikkatini hemen çekmektedir. Bu bölümde Nevin'den ziyade romanda idealist kadının simgesi Hazin'in kendinden önceki dönem kadın karakterlerinden ayrılan yönleri ortaya konulmaya çalışılacaktır.

İstanbul'da yaşayan, paşa kızı Hazin Turancı-Türkçü düşünceye gönül vermiştir: "Türk edebiyatının ilk 'Turancı' romanını, Müfide Hanım'dan on yaş büyük olan Halide Edip, 1912'de yayımlamıştı: Yeni Turan. Aydemir ikincidir" (Belge, 2003: 90). Türkçülük idealinin romandaki simgesi ve temsilcisi Demir'in Hazin ile olan aşkları hep bu ülkü doğrultusunda romanda yer almaktadır. Demir'in ulvi bir vazife olarak gördüğü Turan fikrine karşılık aşkı ikinci planda bırakması ve ardından yaşananlar romanda onun yaptığı bu tercihin sorgulanmasıyla devam etmektedir. Hem Hazin'in hem de Demir'in yaşadığı duygusal çatışma unsuru romanın dramatik aksiyonunu sağlayan unsurların başında gelmektedir. Demir'in Hazin'i İstanbul'da bırakarak Rus zulmü altındaki Türkistan'a gitmesi ve oradaki Türk kardeşlerini kurtarma gayreti Demir'in sevdiği kadını bırakıp başka diyarlarda hasret içinde yaşamasına neden olur. Demir tıpkı bir rehber, öğretmen, hatta bir kahraman gibi Türkistan'daki fakir halkın perişan hâlini gözlemlemiş, hastalara yardımcı olup onları tedavi etmiş, gençleri Turan fikriyle bilinçlendirip birlik ve beraberliği sağlamaya çalışarak kurtuluşu hedefler:

"Aydemir karakteri, tavrıyla, fikirleriyle ve hareketleriyle bölgede bir 'peygamber' edası ile tanınmış, şaşkın ve korku içindeki Türkistan halkını uyanışa geçirmeye gayret etmiştir. Kendisine kötülük edenlere iyilikle karşılık vermiş (Buda'nın yaklaşımına da sıklıkla yer verilir), bir çocuğun gözyaşına mani olmak için kendinden vazgeçmiş ve Ruslar tarafından idam edilmiştir" (Akman).

İstanbul dışındaki Anadolu şehirlerinde halkın yoksulluğu, fakirliği, çektiği sıkıntılar ve cahilliği gibi mevzulara romanda yer verilmektedir. Çünkü romanda Demir, Doktor Emin, Refik Bey gibi bazı Osmanlı aydınları Anadolu'ya giderek bu problemlere çare bulmaya çalışırlar.

Yazarın ilk romanı olan *Aydemir*'de, milliyetçilik duygusu ve Türk ideali hikâyenin temelini oluşturmaktadır: "Aydemir adlı roman yayınlandığı dönemde hatırı sayılır bir kitleyi etkilemiş hatta yıllar sonra Şevket Süreyya Aydemir'e soyadı seçiminde ilham kaynağı olmuştur" (Akman). Öte yandan Şevket Süreyya'nın sadece soyadı seçiminde değil aynı zamanda Aydemir karakteri gibi olmak isteği romandan ve roman karakterinden ne derece etkilendiğini ortaya koymaktadır:

"Sarıkamış alınırken bacağı kırılan Şevket Süreyya tedavi gördüğü hastanede Müfide Ferit'in, söz konusu romanında anlattıklarını gerçekleştirmeyi düşler: Ben bir Aydemir olacaktım! (...) Aydemir,

yarı peygamber, yarı idealist, yarı meczup bir tipti. Fakat bu kitap öyle bir zamanda yazılmıştı ve ben onu, öyle bir yerde, öyle şartlar içinde okumuştum ki, o bana derhal Hakk'ın ilhamı gibi göründü" (Ertop, 2004: 42).

Şevket Süreyya'nın böylesi bir etkilenmesinden yola çıkarsak Ali İhsan Kolcu'nun da ifade ettiği gibi romanda idealize edilen Aydemir ve Hazin karakterleri daha sonra kimi tarihi roman yazarlarınca da taklit edilir (Kolcu, 2018: 263).

Romanın başkahramanı Demir'e göre Anadolu insanının yoksulluğu ekonomik gelişmişlikle ilgilidir ve bu sorunda devletin de büyük payı vardır. Onun bu görüşlerini Hazin ile konuşması ve tartışması kadınların karar mekanizmalarında görünür kılınmaya, söz sahibi olmaya başladıklarını örneklendirmesi açısından önemli bir diyalogdur:

"Ya, sonra İstanbul'un manevi yoksulluğu, cehaleti, hodgamlığı! Bütün bunları, bu tedavi isteyen sefaletleri bırakıp nereye gideceksiniz? Siz, başta olmadıkça biz, hiçbirimiz bu derin zulmetlerin içine girip onları aydınlatacak kuvvette değiliz. Bunu siz de biliyorsunuz. Halbuki Şark Türklerine bizim yol gösterdiğimizi söylüyordunuz. O halde?

Evet, Hazin Hanım, Türklerin birliğini doğuracak milletin uyanışı burada, Türkiye'de başlayacak, doğru! Bunun için de İstanbul'un fikir sefaletini, Anadolu'nun duygu sefaletini tedavi etmek lazım... Gayet doğru! Lakin bu mesele zannettiğiniz gibi yalnız bir cehalet, bir maarif meselesi değil, Hazin Hanım. (...) Fakirlik fakirlik! Anadolu'nun öldürücü hastalığı budur ve buna çare bulmak da maalesef, sizin, benim elimizde değil Hazin Hanım. Bu hükümetin vazifesidir" (Tek, 2002: 14-15).

Demir ile Hazin arasında geçen bu konuşmada hem Demir'in toplumda ekonomik bilinç kazandırılması hususundaki görüşlerine ve Hazin'in siyasi ve toplumsal olaylar karşısındaki sorumluluğuna yer verilir. Romanın olay örgüsündeki bu kısımlar kadınların hukuki, politik ve sosyal hayatın içinde erkeklerle eşit hâle gelmeye başladıklarını göstermektedir. Romanda Hazin'in kız kardeşi Nevin'in de yer yer erkeklerle toplumsal meseleler üzerine konuştuğu ve sosyal hayatın içinde aktif roller üstlendiği görülmektedir:

"Nevin, bu defa oldukça ciddi bir tavırla sordu:

-Peki ama Demir Bey, yalnız altmış milyonluk bir milletin saadeti ile uğraşmaktansa, bütün insaniyetin yükselmesine çalışmak doğru olmaz mı? (...) Hakkınız var Nevin Hanım, dedi. Bir milletin yerine bütün insaniyeti düşünmek daha büyük bir hakikattir" (Tek, 2002: 18-19).

Örneğin Demir ile Nevin arasında geçen bu konuşmada Nevin'in de tıpkı ablası gibi erkeklerle oturup aynı ortamda sohbet etmesi, Nevin'in de pek çok konuda fikir sahibi donanımlı bir kadın karakter olduğunu göstermektedir. Aslında romandaki bu gibi sohbetlerden feminizmin de hız kazandığı Meşrutiyet yıllarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik anlayışın yavaş yavaş değişmeye başladığı kanısına ulaşılabilir.

Demir ve Hazin'in milli mefkûre üzerine yaptıkları sohbetlerden anlaşılacağı üzere Demir, Semerkand'a giderken geçtiği her yerde Türk Ocağı kurmak ister ve her anlamda güvendiği Hazin'i de İstanbul'daki teşkilatta görevlendirmeyi arzular: "Hazin Hanım, sizi İstanbul Ocağı'nın azası, temeli yapıyorum, dedi. Sonra tebessüm ederek ilave etti. İlk öğrencim siz olacaksınız" (Tek, 2002: 41). Bu cümleden de anlaşılacağı üzere romandaki ideal erkek karakter Demir âdeta Hazin'i bu ulu davanın zaferle sonuçlandırılmasından sorumlu tutar ve onu bu davadaki ilk öğrencisi olarak kabul eder. Hatta Demir, Hazin'e o kadar çok güvenmektedir ki onun kaygılarını ortadan kaldırarak her yönden ona güç verip onu cesaretlendirir:

"Biliyorum, kirlenmiş ve eskimiş Bizans'ta milliyet tohumu kolay yetismeyecek. İstanbul'a o kadar milletler temellük etmişler ki İstanbullu olup da bir milletin evlâdı olmak kabil olmuyor. İşte sizi

ona bekçi bırakıyorum. İstanbul'u uyandırınız. Anadolu meselesini ortaya koyunuz ve Türkleri seviniz.

- Fakat ben bunları yapabilir miyim?

Demir'in sesi dargın yükseldi:

- Hazin Hanım, eğer milleti benim sevdiğim gibi sevseydiniz, yaparım diye cevap verirdiniz ve ona hizmet arzusuyla kuvvetinizin yüz misli olduğunu duyardınız" (Tek, 2002: 41).

Görüldüğü üzere Hazin'in her anlamda millet sevgisiyle dolu olduğunu bilen Demir, onun donanımının bilincindedir ve bu zor işin üstesinden gelebileceğine inanmaktadır: "Siz Türklüğü seviyorsunuz, biliyorum; fakat ben istiyorum ki siz yalnız onun hayatıyla yaşayınız. Bütün ömrünüzde onun istikbalinden maada (başka) emeliniz, aşkınız, sevgiliniz, ihtiyacınız olmasın! (...) ikisi de sustular. Düşünüydüler. Birlikte çalışa bilseydiler" (Tek, 2002: 41). Şevket Süreyya Aydemir'in de ifade ettiği gibi Demir "Dünyada son dileği, sevdiği Hazin'di. Yalnız onu sevdiği için değil, kendi yaydığı mefkûresini yalnız onun yaşatabildiği için, kendi ruhundaki kudrete yalnız onun aşkını denk bulduğu için Hazin'i arıyordu" (Aydemir, 2002: 158). Demir'in bu ifadeleri aynı zamanda Hazin'in romandaki fonksiyonunu ve siyasi görüşlerini de ortaya koymaktadır. Hazin ise bu güven ve övgüye layık olacak işler yapmaktadır. Örneğin Hazin, Neyyir'in savaşta ve Demir'in Trablusgarp'ta olduğu süre zarfında topluma hizmet amaçlı mektep açar:

"Bundan sonra hayatı daha acıklı devam etti, o, bu ruh durumuyla Demir'in telkin ettiği çalışma hayatına hazırlanacaktı.

Uzun bir beyin yorgunluğundan sonra duyulan maddi faaliyet arzusuyla, kendisini ezen bu elim rehavetten kurtulmak, bu rüyalar ve azaplarla dolu uyuşukluğu silmek istedi; Türklük üstüne muhasebeler yaptı. Taraftarlar topladı. Cemiyetler yaptı. Gazeteler çıkardı. Türklük muhabbeti yaydı. Türklük cereyanı oldu. Türk müdafileri çıktı!.. Lakin onun beyni yine dinlenemedi; yine üzülecek vakit buldu. Nihayet bir gün Demir'e söylediği mektebi hatırladı" (Tek, 2002: 57).

Hazin'in açtığı mektepte felsefe ve tarih dersleri verir. Platon, Nietzsche, Karl Marx'ın fikirlerini topluma adapte ederek insanların üzüntülerini hafifletmeyi düşünür (Tek, 2002: 58). Hazin'in Demir'e olan özlemini unutmak için gününün büyük bir kısmını açtığı bu okulda ve Türk ocaklarına hizmet ederek geçirmesi ise aşkın yerini milliyetçi duyguya bıraktığının bir göstergesidir:

"O, idealistler yetiştirmeyi istiyordu. Buradan çıkarak talebe, doğrudan doğruya Demir'in talebesi olacaklardı. (...) Hazin ne kadar çalışmak lazımsa o kadar çalıştı; çünkü bu mektep Demir'e layık bir insaniyet aşkı mabedi olacaktı" (Tek, 2002: 58).

Aslında Neyyir de Hazin'in sevgisini kazanabilmek için vatanperver bir dava adamına dönüşerek cepheye gitme kararı alır (Tek, 2002: 55). Yani Neyyir'i cepheye götüren şey Hazin'in aşkını kazanabilmektir. Görüldüğü üzere romanda kahramanların birbirlerine duydukları aşk karakterlerin toplumsal bir ülkü edinmelerine neden olur: "Mektep!.. Demir'e veremediği hayatını, onun emeline veriyordu. Türk kızlarının nura can atan dimağlarına Demir'in ulvi ümitlerini yağdırırken duyduğu zevki, ihmal ki aşkı veremezdi" (Tek, 2002: 58).

Müfide Ferit Tek, gelecek nesillerin inşası için Osmanlı modernleşme süreciyle başlayan kadınların eğitiminin devamlılığına her zaman inanır:

"Eğitim konusunda ise kızlar, yine Tanzimat'tan önce, ancak Sıbyan mekteplerine gidebiliyorlardı. Burada, erkekler gibi sadece dinsel eğitim görebilmekteydiler. Yükseköğretimin görüldüğü medreselerde eğitim görmek imkânları ise bulunmamaktaydı" (Yılmaz, 2010: 198)

Hazin'in kurmak istediği mektebin doğuş sebebi ise yazarın bu hususla ilgili düşünceleriyle benzerlik göstermektedir: “Bizdeki mekteplerin hemen hepsinin hedefi kız öğretmenler yetiştirmektir. Halbuki cemiyetin, yalnız kız öğretmen suretindeki mürebbiyeye değil, her terakki sahasında, her günkü yaşayışında, kadın irşadına ihtiyacı vardı” (Tek, 2002: 58).

Öte yandan Neyyir'in “Abla ne çalacaksın! Ya düşüneceksin, ya okuyacaksın, ya çalacaksın! Biraz da benimle konuşsan olmaz mı?...” şeklindeki sitemkâr bu sözlerinden anlaşılacağı üzere kadınların hayatın içerisinde sanat icra etmek, okumak, düşünmek gibi çeşitli görevleri olduğuna işaret edilmektedir (Tek, 2002: 22). Belli bir eğitimden geçirilmeyen kadınların kendi haklarından faydalanmaları biraz zor olacaktır. Müfide Ferit Tek de *Feminizm* başlıklı yazısında benzer görüşlere yer verir. Müfide Ferit'e göre “Sıcak, temiz medeni ve ahlâki bir aile ocağı” meydana getirebilmek için kadınların erkeklerle birlikte benzer haklara ve yaşam şekillerine sahip olmaları gereklidir. (Tek, 1335/1917: 307).

Yazarın tasavvur ettiğine göre Tanzimat'la başlayan değişime paralel olarak kadınlar Milli Mücadele yıllarında toplum içerisinde hem cinslerini aşan bir konumdadır. “Kadınların II. Meşrutiyet'ten itibaren oy hakkı için mücadele ettikleri görülür. Bu dönemde birçok konuda olduğu gibi siyasi mücadelelerinde de kadına yol gösterici dönemin dergi ve gazeteleri olur” (Yılmaz, 2016: 37). Milli Mücadele döneminde hız kazanan kadınların daha fazla özgürleşmeleri ülküsüyle Cumhuriyet döneminde ortaya çıkan ‘yeni erkek’ ve ‘yeni kadın’ imajının temelleri atılır (Yılmaz, 2016: 38). İşte *Aydemir* romanında da yeni bir erkek modeli olarak Demir'in şahsında *ideal kadını* temsil eden Hazin'e yüklenen yeni misyon anlatılır. Tıpkı Meşrutiyet aydınları gibi Hazin'de romanda Türk kadınına inanmakta ve onlara çeşitli misyonlar yüklemektedir:

“Bilhassa sefaletlerinde, acılarında cemiyet, kadın sevgisi arıyor, yaralarını bağlayacak kadın eli istiyordu. Niçin Avrupa'da olan o fedakâr, o güzide kadınlar bizde bulunmasın! Orada onların ekserisi en yüksek tabakaya mensup hanımlar, aile reisleri oldukları hâlde binlerce hayır cemaatleriyle uğraşmaya vakit buluyorlar ve bütün ıstırap çekenlere annelik ediyorlar. İşte bizde böyle insaniyet ve şefkat mümessili kadınlar, cemiyete hizmet etmeyi ihtiyaç hâlinde duyacak alicenap hanımlar lazımdı. Hazin, bu boşluğu doldurmayı düşündü” (Tek, 2002: 58).

Aslında Hazin toplumun öngördüğü düzene göre yetiştirilmiştir. Aile mesuliyetini bilerek ve ailesinin istediği tarzda bir hayat sürmüştür. Lâkin zamanla hayatın içinde aktif bir rol üstlenmeye başlayan Hazin'in bu değişimi toplumun Meşrutiyet döneminde kadına bakış açısının da nasıl farklılaştığını göstermektedir. Demir'in ölmeden önce yazdığı son mektubu toplumda değişen kadın karakterine iyi bir örnektir: “Ah zavallı Türkler... Biliyorum sizi orada tutan vazifeleriniz var... Lakin öyle zannediyorum ki orda sizin yerinizi tutacaklar bulunabilecek; lakin burası bomboş. Bütün arkadaşlar harbe gittiler. Bu korkularla elemliyim, son dakikalarım azaplı... Sizi bekliyorum” (Tek, 2002: 106). Zaten gerçek hayatın içinde de değişim pek çok sahada hayat bulur: “Meşrutiyet dönemi kadın faaliyetleri açısından oldukça renkli bir dönemdir” (Kurnaz, 2015: 155). İçinde yaşadığı kültüre ve normlara bağlı olan Hazin'in romandaki fonksiyonu daha çok toplumun kadına bakışının ve kadınlardan beklentilerinin farklı olması yönündedir.

Romanda Hazin şahsında örneklendirildiği gibi kadınlara her anlamda güvenilmeli ve hürmet gösterilmelidir. Hikâye boyunca kadınların kimliğine yapılan vurgu ise dramatik aksiyonu sağlayan aşk temasının arka planında anlatılmaya çalışılır. Bu tavır bir yandan ideolojik bir tipi oluşturmak bir yandan da okuru metne dahil etmekle doğrudan ilintilidir. Hazin'in aşkı milli duyguya dönüşünce yavaş yavaş aciz ve silik bir kahraman olmaktan uzaklaşır. Toplumun dışında kalan pasif kadın rolü ise ikinci planda kalır. Öyleyse bu roman insanın aklı ve iradesiyle hayatını şekillendirmesinin hikâyesi

olarak okunabilir. Roman dış dünyanın kendilerine dayattığı davranış biçimlerini ortadan kaldırarak bireysel duygularıyla hareket eden kadınların pasif bir varlıktan uzaklaşmalarının anlatısıdır biraz da. Romanda mekân ve zamanın değişimiyle ortaya çıkan yeni atmosferin etkisiyle fonksiyonel olarak birey artık kendini “bireyleşim sürecinde” psikik anlamda var etmeye başlar.

Romanda milli kimlik arayışında halkı uyanışa sevk etme ve bilinçlendirme rolü ise idealize edilen bir kadın tipi olarak Hazin’e verilir:

“Türkleri uyandırmak. Lakin her şehirde, her geçtiğim yerde bir ocak kurmak istiyorum. Orada toplanacaklar ben gittikten sonra da benim başladığım işi devam ettirebilirler. Ve bu ocaklar teşekkül ettikçe birbirlerine de bağlı olacaklar. Ve bir gün gelecek, bunlar bütün Türk ili üstüne kurulmuş bir milliyet ağı gibi her tarafın birden tekâmülünü doğuracak” (Tek, 2002: 40).

Demir Anadolu dışında bu bilincin oluşturulması için çabalarken İstanbul’daki arkadaşlarının da aynı rolü üstlenmelerini onlardan ister:

“Kirlenmiş ve eskimiş Bizans’ta milliyet tohumu kolay yetişmeyecek. İstanbul’a o kadar milletler temellük etmişler ki İstanbullu olup da bir milletin evladı olmak kabil olmuyor. İşte sizi ona bekçi bırakıyorum. İstanbul’u uyandırınız. Anadolu meselesini ortaya koyunuz ve Türkleri seviniz” (Tek, 2002: 41).

Demir’in Millî Mücadele sürecinde yaşadığı pek çok sorun olmuştur. Bunlardan biri de milli duygularla beşeri aşkı arasında sıkışıp kalmasıdır: “Yenmek lazım! Hayat nedir ki aşk ne olsun? Rüya, gölge! Halbuki beni çalıştıran emel bütün bir istikbal, bütün bir ebediyet temeli! Asırlara saadet hazırlayacak ilahi bir şefkat” (Tek, 2002: 76).

Demir her türlü zorluğa rağmen milli kimlik oluşturma sürecinde başarıya ulaşacağı zaman talihsiz bir olay neticesinde idam edilir. Hazin ise Demir’in ölümünü “-Senin sevgili ve mukaddes mezarın üstüne yemin ederim ki Demir, seni öldürmekle fikrini, emelini, mevcudiyetini öldüremezler...” şeklinde yorumlar (Tek, 2002: 129). Özellikle de savaş günlerinde yalnız kalan ve hayata tutunmaya çalışan, kadınlar için hayatta kalma ve toplumsal yaşam içindeki rollerini değiştirme bir zorunluluk haline gelir: “Yuvalar yıkık, yanan köylerin, şehirlerin alevleri semayı kızartıyordu. Kuru tarlaların sapanlarını, ölmüş öküzlerin yerine kadınlar çekiyordu” (Tek, 2002: 49).

Romanda memleket aşkıyla yanıp tutuşan Demir’in hayat hikâyesi anlatılırken Demir’in sevdiği kadına duyduğu özlem, güven ve ondan beklentileri de yan tema olarak karşımıza çıkar. Ölüm döşegindeki Demir Hazin’e yazdığı mektupta ona beslediği aşkı ve yüklediği misyonu şöyle anlatır:

“Söyleyiniz Hazin Hanım, benim yerime gelmek istemez misiniz? Benim yerime, kardeşlerinizin yanına, onlara anneliğe gelmez misiniz?”

Hayatımın büyük emelini ancak size emanet ederek ölmek istiyorum, bu emel benim hayatımın sebebi ve gayesi, mevcudiyetimin, mensubiyetimin hâkimi ve amili idi. Onu sizden başka kimseye emanet edemem...” (Tek, 2002: 105).

Dünya Türklüğünü uyandırmak ve ayağa kaldırmak şeklindeki idealini arkadaşlarıyla paylaşan Demir’i anlayan ve ona destek olan tek kişi Hazin’dir. Hazin’in bu cesareti ve ilgisi Demir’in gözünde onu yüceltmış ve Hazin’e böyle bir mektup yazma ihtiyacı hisseder.

Milli mücadele metinlerinin pek çoğunda karşımıza çıkan “cephe gerisinin kahramanlarıdır aslında kadınlar” şeklindeki ifadeler *Aydemir*’in kadın karakteri Hazin içinde söylenebilir:

“1908 sonrasında ise savaşlar kadın sorununa yeni boyutlar eklemiştir. Balkan ve Trablusgarp savaşları ile başlayan süreç toplumda ve ailede derin yaralar açmış, cephe gerisinde kalan kadın, toplumsal hayata ve ekonomik faaliyete katılmak zorunda kalmış” (Demircioğlu, 1998 (b): 14).

Milliyetçi ve vatansever kadınların yetiştirilmesine önem verildiği bu dönemlerde roman kahramanı Hazin’e de bu fonksiyonlar yüklenir. Kadına olan bakış açısının değiştirilmeye başlandığı yıllarda yazarın Türk kadınına merkeze alan romanlarının incelenmesi özellikle de milliyetçi feminist düşüncenin onun metinlerinden yola çıkarak tespit edilmesi açısından önemlidir.

Romanın sonunda Demir her ne kadar hayatını kaybetse de mutlu sona ulaşılır. Hazin için yeni bir hayat başlar. İdealleştirilmiş roman kahramanı Hazin’in artık hayattaki tek gayesi sevdiği adamın ona emanet ettiği ülküyü korumaktır. Geçen zaman içinde Hazin artık sadece Aydemir’in âşık olduğu kadın değil aynı zamanda yazarın vatanseverlik duygusunu öne çıkardığı idealleştirilmiş kadın kahramanıdır. Yazarın ona yüklediği güçlü irade, azim, bilgi birikimi, zekâ gibi meziyetler ise aslında sosyal hayatta kadınların çeşitli haklara kavuşmaları gerekliliğiyle doğrudan ilişkilidir. Romanda sıradan bir tipin aksine ideal kadının temsilcisi olan Hazin’in aktif bir hayatının olduğu dikkatle anlatılmaktadır. Öte yandan hikâyede kadınların sosyal hayattaki farklı rollerine de dikkat çekilmektedir. Hazin prototipi, toplum içinde kadınların konumunun, değişiminin bir yansımasıdır aslında. Çünkü o tam bir teslimiyetle toplumsal normlar içinde yaşarken bir anda Millî Mücadelenin temsilcisi pozisyonuna geçer ve hayatı değişir.

Sonuç

Osmanlı aydını modernleşme sürecinde kadına ayrı bir önem vererek hem evde hem de sosyal hayatta çeşitli fonksiyonlar yüklemiştir. Özellikle de Tanzimat döneminde başlayan ve II. Meşrutiyet sürecinde hız kazanan vatanseverlik ve milli duyguların yüceltilmesi hususunda kadınların aktif bir rol üstlendikleri görülmektedir. Yani yeni toplumun inşasında kadının ayrı bir yeri ve önemi olduğunu düşünen Osmanlı aydını yeni bir kadın imajı oluşturmıştır: “Türk tarihinde kadın hareketleri için Tanzimat dönemi bir başlangıç oluşturmakla birlikte özellikle II. Meşrutiyet dönemi kadın vurgusunun yoğunlaştığı ve kadın kelimesinin altının özenle ve heyecanla çizildiği bir zaman dilimi olur” (Şermet, 2019: 141).

Meşrutiyet döneminde kaleme alınan eserler arasında yer alan *Aydemir*’de kendi de siyasi mücadelenin içinde yer alan Müfide Ferit Tek, kadın ve kadınlığa dair sorulara ve sorunlara yer vermiştir. Yazar özellikle de batılılaşma ve Millî Mücadele’nin kazanılmasında kadınların toplumun her alanında aktif bir rol üstlenmesi gerektiğine inanmaktadır. Bu bağlamda *Aydemir*, Millî mücadele sürecinde sosyal hayatın içinde kadınların değişen rolü bağlamında ilgi çekici bir romandır. Özellikle İmparatorluktan ulus devlete geçişte kadınların toplum içindeki fonksiyonunun nasıl değiştiği hususuna yer verilen *Aydemir*, Osmanlı toplumunda kadının aile ve sosyal hayattaki değişen konumu ve kadın kimliğine yapılan vurgu açısından önem taşımaktadır.

Romandaki kadın karakterlerin fonksiyonundan anlaşılacağı üzere artık kadınların da -erkek kılıfına girmeden- savaş meydanlarında, siyasi mecralarda boy gösterdiği, eğitim hakkına sahip olduğu farkındalıklı dönemlere gelinir. Özellikle Anadolu’da yaşanan değişimin ardından Hazin’in değişimini normal karşılamamız gerektiğine dikkat çekilmektedir.

Ayrıca romanın kurgusunda beşerî aşkın milli aşka nasıl dönüştüğü anlatılmaktadır. Anlatıda cemiyetlerin ayakta kalabilmesi için kadınların da üzerlerine düşen vazifeleri faydalı bir şekilde yerine

getirmeleri gerekliliğine dikkat çekilir. Milliyetçilik temasının işlendiği hikâyenin baş kahramanı Demir, ezilen Türk halkının çektiği sıkıntıları ortaya koymak için milli kimlik arayışındaki insanımızın yaşadığı sorunları Rusya’da yaşananları gözler önüne sererek anlatmaktadır. Demir toplumun çektiği tüm eziyetlere karşı halkımızı bilinçlendirmeyi amaçlar. Genç adam çıktığı bu yolda çeşitli zorluklarla karşılaşsa da ideallerinden vaz geçmez. Osmanlı’nın toplumsal yapısının gözler önüne serildiği ve aynı zamanda irdelendiği romanda yazarın halkçı söylemi, insanların mutluluğu misyonuna uygun bir tavidir. Millî Mücadele’de Türk kadınının misyonunu ve fonksiyonunu tanıtan yazar, vazifesi ve aşkı arasında ulvi bir çaba göstermek zorunda kalan Demir ve Hazin’in yaşadıklarını anlatır. Bu aşk ise romanda Millî Mücadele süreciyle ilişkilendirilir.

Neticede Tanzimat’la başlayan hızlı batılılaşma ve trajik bir hâl alan medeniyet çatışması II. Meşrutiyet’in ardından da devam eder. Milli kimlik ve batılı hayat çatışması ise *Aydemir* romanının yan temalarıdır. Romanda Hazin Hanım’dan Avrupa’ya eğitim almak için gönderilen ilk kadın olarak bahsedilmektedir. Hazin Hanım ülkeye döndükten sonra meydanlarda halkı bilinçlendiren bir kadın kahramana dönüşür. Anlatıda Hazin Hanım’ın şahsında 19. yüzyılın ikinci yarısında kadınların toplumsal hayattaki rolleriyle ilgili bilgiye sahip olunmaktadır. Bu sebeple *Aydemir* romanı hem çağında hem de sonraki süreçte özellikle de kadınların sosyal hayat içindeki fonksiyonlarını anlattığı için kadın hakları hususunda önemli bir konuya sahiptir.

Kaynakça

- Akman, F. (2020). “Müfide Ferit Tek ve Aydemir Romanına Dair Kısa Bir Mütalâa”, <http://mahzunbirokuyucu.blogspot.com/2014/05/mufide-ferit-tek-ve-aydemir-romanina.html> (ET: 15.05.2020)
- Avcı, M. (2016). “Osmanlı Devleti’nde Kadın Hakları ve Kadın Haklarının Gelişimi İçin Mücadele Eden Öncü Kadınlar”, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S. 55, ss. 225-254.
- Aydemir, Ş. S. (2003). “Aydemir”, Aydemir, ‘Ekler’, İstanbul: Kaknüs Yayınları, ss. 155-159.
- Belge, M. (2013). “Müfide Ferit Tek’in Aydemir Romanı”, *Kitaplık*, S. 63, ss. 89-96.
- Demircioğlu, C. (1998b). “Müfide Ferit Tek ve Romanlarındaki Milliyetçilik”, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi), İstanbul.
- Demircioğlu, C. (1998a). “İmparatorluktan Cumhuriyet’e Aydemir Müellifi Müfide Ferit Hanım”, *Toplumsal Tarih*, ss. 14-21.
- Ertop, K. (2004). “Suyu Arayan Şevket Süreyya Aydemir”, *Bütün Dünya*, ss. 41-44.
- Kaplan, R. (2002). “Aydemir”, Aydemir, ‘Ekler’, İstanbul: Kaknüs Yayınları, ss. 163-168.
- Kolcu, A. İ. (2018). Millî Edebiyat 2, Nesir / II. Meşrutiyet Sonrası Türk Edebiyatı, 9. bs., Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.
- Köprülüzade, M. F. (2002). “Aydemir”, Aydemir, ‘Ekler’, Kaknüs Yayınları, İstanbul, ss. 144-150.
- Kurnaz, Ş. (2015). Yenileşme Sürecinde Türk Kadını (1839-1923), İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Mansuroğlu, M. (1972). “Özgürlük Savaşında Türk Kadını”, *Türk Soroptimisti In Memoriam Müfide Ferit Tek* (Özel Sayı), İstanbul: Çeltüt Matbaası, ss. 40-43.
- Seyfettin, Ö. (2002). “İnkılaplarda Kadın”, Aydemir, İstanbul: ‘Ekler’, Kaknüs Yayınları, ss. 151-154.
- Soğukömeroğulları, M. (2020). “Müfide Ferit Tek”, *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/tek-mufide-ferit> (ET: 20.05.2020).
- Sünbüloğlu, N. Y. (2012). “Ulusun Umudu ve Felaketi Erkekler: Milliyetçi Kadın Yazarların Romanlarında Erkeklik Kurguları (1918-1951)”, *Türk Sağı: Mitler, Fetişler, Düşman İmgeleri*,

- (der. İnci Özkan Kerestecioğlu ve Güven Gürkan Öztan), İstanbul: İletişim Yayınları, ss. 509-537.
- Şermet, K., S. (2019). “Müfide Ferit’e Özgü Feminizm”, *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), ss. 140-159.
- Tek, M. F. (1335/1917). “Feminizm 1”, *Türk Kadını*, C. 1, S. 20, ss. 305-308.
- Tek, M. F. (1335/1917). “Feminizm 2”, *Türk Kadını*, C. 1, S. 21, ss. 323-326.
- Tek, M. F. (1972). “Hayat Hikâyet”, *Türk Soroptimisti In Memoriam Müfide Ferit Tek* (Özel Sayı), İstanbul: Çeltüt Matbaası, s.48.
- Tek, M. F. (2002). *Aydemir*, İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Üngör, B. Z. (1972). “I. Ölüm Yıldönümünden”, *Türk Soroptimisti in Memoriam Müfide Ferit Tek* (Özel Sayı), İstanbul: Çeltüt Matbaası, ss. 40-41.
- Yardım, M. N. (2008). “Müfide Ferit Tek ve Hatırlattıkları”, *Ufuk Ötesi*, http://www.ufukotesi.com/yazigoster.asp?yazi_no=20030451 (ET: 24.05.2020)
- Yılmaz, A. (2010), “Osmanlı’dan Cumhuriyet’e: Kadın Kimliğinin Biçimlendirilmesi”, *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, S. 20-21, ss. 191-212.
- Yılmaz, T. (2016). “1923-1940 Arası Cumhuriyet Dönemi Kadın Romanlarında İdeal Kadın Tipi Olarak Erkekleşen Kadın”, *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, S. 7, ss. 35-51.
- Zengin, M. (2017). “Agglutination of the Turkish Ideal and Western Literature, Religion and Mythology in Müfide Ferit Tek’s *Aydemir*”, *Turkish Studies*, Volume 12/5, ss. 559-578.

Çocuk kitaplarının taşıması gereken özellikler: Cemil Kavukçu'nun *Bir Öykü Yazalım Mı?* ve *Masal Anlatma Oyunu* adlı eserlerine eleştirel bir bakış

İlker AYDIN¹

Merve UZUN²

APA: Aydın, İ.; Uzun, M. (2020). Çocuk kitaplarının taşıması gereken özellikler: Cemil Kavukçu'nun *Bir Öykü Yazalım Mı?* ve *Masal Anlatma Oyunu* adlı eserlerine eleştirel bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 315-340. DOI: 10.29000/rumelide.808713.

Öz

Araştırmanın amacı edebiyatımızın önemli öykücülerinden Cemil Kavukçu'nun çocuklar için kaleme aldığı eserlerinin; çocuk kitaplarının taşıması gereken iç yapı ve dış yapı özelliklerine uygunluğunu incelemektir. Bu özellikler iç yapı ve dış yapı özellikleri olmak üzere kategorize edilmektedir. Çocuklar için hazırlanan eserlerin görsel ve dilsel nitelikleriyle, çocukların duyu ve düşünce dünyalarında istenilen etkiyi bırakabilmesi için bu özelliklere uygun olarak hazırlanması gerekir. Çocuk edebiyatı eserlerinin amaca ulaşma derecesi ile çocuk kitaplarının taşıması gereken özelliklere uygunluğu arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bu nedenle incelenen eserlerin bu özelliklere uygunluğu önemlidir. Cemil Kavukçu'nun çocuk edebiyatı eserleri hakkında alan yazınında kapsamlı bir çalışma bulunmayışı da çalışmamızın gerekçelerindendir. Çalışma, nitel araştırma deseninde yürütülmüştür. Çalışmanın materyallerini yazarın, çocukların dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere olumlu tutum kazandırabileceği ve yönlendirebileceği düşünülen *Bir Öykü Yazalım Mı?* ve *Masal Anlatma Oyunu* adlı eserleri oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri; belgesel tarama yöntemi ile toplanmış, betimsel analizle de yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda eserlerin çocuk kitaplarının sahip olması gereken iç yapı ve dış yapı özelliklerine uygun olduğu saptanmıştır. Ulaşılan sonuçlardan hareketle şu iki öneride bulunulmuştur: Eserlere okurun söz dağarcığını geliştirmede etkili olabileceği düşünülen bir sözlük eklenebilir. Eserlerin gerek içerik gerek biçim olarak çocuk kitaplarının taşıması gereken özelliklere uygunluğundan dolayı, yazarın eserlerine Türkçe ders kitaplarında yer verilebilir.

Anahtar kelimeler: Cemil Kavukçu, çocuk edebiyatı, çocuk kitaplarının özellikleri

Features that children's books should have: A critical look at the works of Cemil Kavukçu named *Bir Öykü Yazalım Mı?* and *Masal Anlatma Oyunu*

Abstract

The aim of the research is to study the suitability of the works of Cemil Kavukçu, one of the important storytellers of our literature, in terms of the characteristics of the internal and external structures which children's books are expected to involve. These features are categorized as internal and external structures. With the visual and linguistic qualities of the works prepared for children, it is necessary to prepare them in accordance with these features in order to leave the desired effect in the emotional and thought worlds of the children. There is a direct relationship between the

¹ Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Ordu, Türkiye), ilkaydin67@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3369-7724 [Makale kayıt tarihi: 10.07.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808713]

² YL Öğrencisi, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD (Ordu, Türkiye), merveuzu61@hotmail.com.tr, ORCID ID: 0000-0002-0419-3263

degree of achievement of the works of children's literature and the suitability of children's books to the characteristics expected to be involved. For this reason, the suitability of the studied works is important. The fact that Cemil Kavukçu does not have a comprehensive study in the literature about children's literature is one of the main reasons for our study. The study was carried out in a qualitative research design. The material of the study composes the works named *Bir Öykü Yazalım Mı?* and *Masal Anlatma Oyunu*, which are thought to bring positive attitude towards the activities aimed at improving children's language skills. The data in the study were collected through documentary scanning method and interpreted through descriptive analysis. As a result, it was found out that the works are suitable for the internal and external structure features of children's books. Based on the conclusions reached, the following two suggestions were made: A dictionary, which is thought to be effective in improving the vocabulary of the reader, can be added to the works. Due to the suitability of the works in terms of content and form to the characteristics of children's books, the author's works can be included in Turkish textbooks.

Keywords: Cemil Kavukçu, children's literature, characteristics of children's books

Giriş

Edebiyat; duygu, düşünce ve hayallerin dille ifade edildiği bir sanattır. Anlatılmak istenenler sanatçı bakışıyla yeniden kurgulanır, insanlara estetik haz vermek amacıyla da sunulur. Sever'e (2019a, s. 31) göre dilin en etkin kullanımını edebiyatta görürüz. Şiir, roman, öykü gibi sanatçının sezme ve duyma gücünü somutlayan bu yaratılar, anlatıldığı dilin anlatım güzelliğini yansıtır. Bu metinlerin okunması; bireyi insan ve yaşam gerçekliği ile buluşturur, bireyin duygu ve düşünce evrenini genişletir. Ayrıca bu eserlerin okunması, bireyin doğrudan anlama ve anlatma becerilerini geliştirir. Edebiyat yapıtları çocuklara daha önceden deneyimlemediği yaşantıları deneyimleme imkânı verir. Bu deneyimler kurmaca bir gerçeklik vasıtasıyla gerçekleşir. Somut ve bizzat yaşanan deneyimlerin insanı yaşama hazırlama konusunda yeterli olmayacağı gerçektir. Çocukların kurmaca bir dünya ile yaşadığı deneyimler onlara hayata hazır olma yolunda yardımcı olacaktır.

Geçmiş çok eskiye dayanmayan “çocuk edebiyatı” kavramı, 20. yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkmıştır. Çocuk ve çocukluk kavramlarına verilen önemin artmasıyla çocuk edebiyatı da daha ön plana çıkmaya başlamıştır. Çocuk edebiyatı, 2-14 yaş çocuklarının duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı tüm eserleri içine alır. Şirin'e (2019, s. 46) göre çocuk edebiyatı; edebiyatın içinde çocuğu duyarlı birey ve iyi bir okur olmaya hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır. Çocuk edebiyatı; çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu ve düşünce yeteneklerine ve zevklerine hitap eden, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunan yazılı ve sözlü ürünlerdir (Yalçın ve Aytaş, 2016). Cemil Meriç'e (1986) göre ise çocuk edebiyatında herhangi bir sınır bulunmamaktadır. Çocuk kavramının toplumlara ve biyolojik unsurlara göre belirsiz bir kavram olması, çocuk edebiyatının içeriğini ve sınırlarını aslında belirsiz kılmaktadır. Aynı yaş ve biyolojik evredeki çocukların, yetiştikleri ve içinde bulundukları toplum ve kültürlere göre algı seviyeleri mutlaka değişiklik gösterecektir. Bundan dolayı çocuk edebiyatının sınırları ve içeriği de farklı kültür ve toplumlara göre değişkenlik gösterecektir. Chelebourg ve Marcoin'e (2007) göre “çocuk edebiyatı” adı 1950'de eleştiri çalışmalarında ortaya çıktı. Bu kavram zaman içinde yavaş yavaş gelişti ve “gençlik için edebiyat” sonra “çocukluk ve gençlik edebiyatı” son olarak “gençlik edebiyatı”na yol açtı.

Eserleri bu araştırmaya konu olan Cemil Kavukçu yetişkinler, gençler ve de çocuklar için eserler kaleme alan, Türk edebiyatına yön veren önemli öykücülerdendir. Kendinden önceki öykücülerden de

beslenerek kendi üslubunu oluşturmuştur. Onun eserleri 80 ve 90 sonrası kuşağa ilham olmuş, dilinden ve kurgularından birçok yazar etkilenmiştir. “Ben yaşamadığım, duyumsamadığım şeyleri yazamıyorum” (Kavukçu, 1996, s. 69) diyen yazarın eserleri, kendi hayatından ve gerçek yaşamdan izler taşır. Semih Gümüş (1999), Cemil Kavukçu'nun bir boşluğu doldurduğuna vurgu yapar. Gümüş'e göre Kavukçu, öykü severlerin beklediği öykücüdür: Farklı öykü dili, el değmemiş dünyaları, farklı tatları, anlatım yetkinliğiyle geçen kuşakların ustalarını kışkırtacak bir öykücüdür. Kavukçu, okuru etkileyen ve düşündürten öyküler yazmaktadır. Sümeyra'ya (2005, s. 69) göre ise Kavukçu, “1980 sonrası siyasal/toplumsal/edebî düzlem içerisinde Türk öykü sanatına farklı renkler, tonlar, anlayışlar kazandıran yazarlar arasındadır.” Yazarın tekniği de değişkendir. Yazma noktasında, disiplinsizlik yazarın temel ilkesidir. Yaşamı doğallığı ile sunan yazar, kendine özgü bir öykü dili kurar. Uzun ve birleşik cümleler yerine kısa cümleler tercih eder. Anlatımda sıradanlığa, tekdüzeliğe de düşmez. Konuşma üslubu ile yazı üslubunu öykünün akışına göre ustalıkla kullanır (Şayak 2011, s. 7-8). Kavukçu, öykülerindeki konuşmalarda insanları kendilerine özgü dilleriyle de konuşturabilen, kendi üslubunu oluşturmuş bir yazardır. Öykülerinde şiirselliği de yakalar, ancak o bunu üslubundan ziyade yaratılan mekânlarla, kişilerle ve onların birbirleriyle olan ilişkileriyle sağlar. Şiirselliği süslü bir yazı yazarak yakalamaya çalışmanın yapaylık olacağını, okuyucuyu soğutacağını düşünür. Yazdıklarının aslında okuduklarının bir sonucu olduğunu vurgular (Karakoçan, 2007, s. 18-19). Yazar ilk gençlik romanı olan *Yolun Başındakiler* adlı eserinde altmışı yılların baskıcı unsurlarını işlemiştir. Kavukçu, çocuklar için yazdığı eserlerde de hedef kitlenin ilgisini çekebilecek, onların kendinden izler bulabileceği hayatın içinden konular seçmiştir. Bu eserlerde yalın ve duru bir anlatım kendini gösterir. Çocuklar için kaleme aldığı eserlere; *Yeşilcik*, *Havhav Kardeşliği* (BOPATO 1), *Özgürlüğe Kaçış* (BOPATO 2), *Kafeste Bir Topik* (BOPATO 3), *Berk'in Gizli Gücü*, *Selo'nun Kuşları*, *Bir Öykü Yazalım mı?* ve *Masal Kurma Oyunu* örnek verilebilir.

Çocuklar için hazırlanan kitapların görsel ve dilsel nitelikleriyle, çocukların duygu ve düşünce dünyalarında istenilen etkiyi bırakabilmesi için bazı temel özellikler taşıması gerekir (Sever, 2019a, s. 120). Bu özellikler ‘iç yapı’ ve ‘dış yapı’ özellikleri olmak üzere incelenmektedir.



Şekil 1. Çocuk Kitaplarının Taşıması Gereken Özellikler

İç yapı özellikleri

1. Konu

Konu, bir edebi eserde “Ne anlatılıyor?” sorusuna verilen cevabı içerir. Konu, roman, hikâye, oyun, resim ya da filmle canlandırılan somut olaydır (Demirel, 2010, s. 55). Çocuk edebiyatında konu,

“çocuğu metnin anlam evrenine çeken, kitapla ilişkisini sağlayan ögedir” (Sever, 2019b, s. 119). Çocuk edebiyatında, seçilen konular; hedef kitlenin gelişim dönemine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Çocuğun her dönemde aynı ilgi, ihtiyaç ve isteklerinin olmadığı unutulmamalıdır. Çocuğun bulunduğu gelişim dönemi hakkında diğer disiplinler vasıtasıyla geniş bilgiler toplanarak çocuğa görelilik ilkesi doğrultusunda konular seçilmelidir. Yalçın ve Aytas’a (2016, s. 88) göre çocuk kitaplarının konuları, çocuğun güncel hayatı ile ilgili ve gerçeğe uygun olmalı, eserlerde çocuğun yaşadığı ortamın gerçeğine uygun mesajlar verilmelidir. Çocuk eserlerinde konu seçiminin önemi üzerinde duran Oğuzkan (2013, s. 371) ise “bu seçimde, çocukların evrensel nitelik taşıyan ruhsal özellikleri yanında, onların dünyasına ayrı bir renk ve kişilik kazandıran ulusal kültür değerlerinin, içinde yaşadıkları toplumun benimsediği ahlak kurallarının, gelenek ve göreneklerinin de göz önünde tutulması” gerektiğini vurgular. Ele alınan konular çocukları eğlendirirken düşündürmeli, onlara birtakım görüşler kazandırmalıdır. Çocuklara sağlam ve geçerli inançlar aşılayacak, onların demokratik yaşayış biçimine karşı güvenlerini artıracak, evrensel ve ulusal değerlere karşı besledikleri saygıyı daha da güçlendirecek konulara ağırlık verilmelidir. Ayrıca Oğuzkan’a (2013, s. 372) göre eserlerdeki konularda olabildiğince hareket unsuru yer almalıdır. Çünkü çocuklar bir düşünce ya da görüşün sıkça yer aldığı ve örneklerle ispatlanmaya çalışıldığı eserlerden çok, hareket unsurunun yer aldığı ve hayat durumlarının betimlendiği eserleri okumaktan hoşlanırlar. Ural’a (2013, s. 44) göre ise konu, çocuğu sürükleyecek kadar ilgi çekici, izleyebileceği kadar basit, ilgisini tutacak bir kurgu ile işlenmelidir.

Sever (2019b, s. 127), konuyu yapılandıran öğeleri ‘olay örgüsü’ ve ‘çatışma’ alt başlıkları ile ele alır. Olay örgüsü çocuğun merak duygusunu canlı tutacak ve onu okumaya çekecek nitelikte olmalıdır. Ayrıca Sever (2019b, s. 137); bir çocuk öyküsünde iyi yapılandırılmış bir konuyu, abartılmış merak, duygusallık, rastlantısallık gibi öğelerin bozabileceğini vurgular. Merak duygusu çocuğu kitap okumaya çeken öğelerin başındadır ama abartılmış merak kitabın inandırıcılığını yitirmesine neden olacağı için okuru kitaptan uzaklaştıracaktır. Başarılı bir çocuk edebiyatı eserinde abartılmış merak ve rastlantısallık çocuğun kitabı inandırıcı bulmasını engelleyecektir. İnandırıcı bulunmayan bir kitabın amacına ulaşma derecesi düşüktür. Duygusallığın eserde abartılı işlenmesi de çocuklarda hasar yaratabileceğinden, tercih edilmemelidir. Kısaca çocuk edebiyatında seçilen konular, çocuğun günlük yaşamı çevresinde kalmalı; yetişkinleri ilgilendiren düşünce, kavram ve ideolojiler henüz kendi seçimini yapamayan çocuğa aşılama çalışılmamalı, karamsarlık ve kötümserlik içeren konulardan uzak durulmalı, çocuğun yaşama sevincini arttırıp pekiştirecek konulara ağırlık verilmeli; çocuğa dünyayı gülerken ve düşünerek bakmayı süreç içinde duyumsatabilmelidir (Çer, 2016a, s. 145-146). Hepsinden önemlisi, edebiyat gerçeğin yeniden sunumu olduğuna göre “çocuk kitapları hangi dönemde olursa olsun yaşamın gerçeği olan konuları çocuğun dışında bırakmamalı, çocuğu gerçeğe yüzleştirerek yaşama hazırlamalıdır” (Aslan, 2008; akt. Çer, 2016a, s. 147).

2. Tema (izlek)

Tema ya da izlek edebi metinlerde konu üzerinden verilmek istenilen ana düşünce ya da iletidir. “Yazarın eserinde (veya yazısında) sürekli olarak belirtmeye çalıştığı temel düşünce ve görüşlere, gösterdiği ana yönelimlere ‘tema (izlek)’ denir” (Oğuzkan, 2013, s. 370). Temalar çocukları bilişsel ve duyuşsal yönden geliştirebilecek türden seçilmelidir. Sever’e (1995) göre tema ve konu arasında ilişki sağlam kurulmalıdır. Yazar eserin temasında politik ya da ideolojik bir güdümlülük sergilememelidir. Çocuk edebiyatının eğitici rolüne vurgu yapan Yalçın ve Aytas’a (2016, s. 85) göre ise seçilen temaların, “evrensel ahlaki doğruları kazandıracak, çocuğun kişiliğini ve kimliğini geliştirerek onun toplum içinde saygın başarılı bir yere sahip olmasını sağlayacak özelliğe sahip olması gerekir.”

3. Karakterler

Çocuklar okudukları kitaplardaki karakterlerle özdeşim kurma eğilimindedir. Yazar okuyucu kitleyi tanımalı ve onun özdeşim kurabileceği karakter geliştirmelidir. Karakter ne kadar iyi geliştirilirse okuyucu tarafından da o kadar inandırıcı bulunur. İnandırıcı bulunmayan karakterle özdeşim kurulma ihtimali düşüktür. Yazar birden fazla karakter geliştirme yöntemini kullanabilir. Önemli olan okuyucunun inandırıcı bulacağı karakter geliştirmektir. Sever'e (2019b, s. 104) göre çocuk edebiyatında karakterler; açık karakter (geliştirilmiş) ve kapalı karakter (geliştirilmemiş) olarak iki grupta ele alınır. Çocuk edebiyatı yazarı, okuyucunun özdeşim kurabileceği iyi yapılandırılmış bir açık karakter oluşturur. Birden fazla açık karakter çocuklarda kafa karışıklığına sebep olması endişesiyle tercih edilmez. Okuyucunun bu açık karakterle onu kıyaslayama yapabileceği de bir veya birkaç kapalı karakter oluşturur. Yazar vermek istediği iletiyi bu karakterler üzerinden okuyucuya sunar. Öykü boyunca değişim gösteren geliştirilmiş karakter 'devingen (dinamik)', inandırıcı olmasına karşı değişmeyen karakteri ise 'durağan (statik)' olarak adlandırır (Sever, 2019b, s. 105). Çocuk edebiyatı eserleri çocukları yaşama hazırlama amacı da taşımaktadır. Bunu çocuğa öğüt verme yoluyla değil ona kurmaca bir yaşantı sağlayarak yapmalıdır. Karakterler aracılığıyla örtük öğrenmeler sağlanmalıdır. Devingen karakterlerin yaşadığı değişim çocuğun inandırıcı bulacağı bir şekilde sunulmalıdır. Çocuk devingen karakter ile özdeşim kurmalı ve onun değişimiyle kendine bir şey katabilmelidir.

Kitaptaki karakterle özdeşim kuran çocuk kendisini kurgunun bir parçası olarak düşünmeye başlar. Karakterin, çocuk okurun ancak düş gücüyle ulaşabileceği bazı özellikleriyle sunulması ise, çocuğun kitaba olan ilgisini daha da artırır. Başka bir deyişle çocuğun karakterlerle kurduğu iletişim, onun yeni düşsel arkadaşlar edinmesine yardımcı olur. Çocuk kendi gibi duyan, düşünen ve hareket eden başka çocuklarında olduğunun farkına varır. Ayrıca çocuk, karakterler aracılığıyla insanların başından geçebilecek olaylara tanık olur. En önemlisi de sorunlar karşısında takınacağı tavır ya da geliştireceği davranış ve stratejilere ilişkin ipuçları edinir (Çer, 2016a, s. 137). Yani çocuk okur, karakterler aracılığıyla çok erken yaşlarda yaşamışlık deneyimi kazanır.

4. İleti (Mesaj)

Çocuk kitaplarında ileti, kitabın yazılmasına neden olan, yazarın okurla paylaşmak istediği, temel düşünce olarak ifade edilebilir (Güleryüz, 2006, s. 163). Çocuk edebiyatı eserlerinde ileti açık, anlaşılır bir şekilde sunulmalı, belirsizliğe yer verilmemelidir. Kıbrıs'a (2010, s. 41) göre belirsizlik taşıyan kitaplar, iletinin net anlaşılmasına neden olabilir. Çer'e (2016a, s. 153) göre yazınsal nitelikli metinlerde ileti örtüktür, yazar hiçbir zaman iletisini öğretme ve belletme amacıyla bir önerme olarak sunmaz. Çocuk, metnin içine serpiştirilen ip uçlarından yararlanarak, olaylara yönelik tahminlerde bulunarak, karakterin eylem ve davranışlarını yorumlayarak yazarın sunmuş olduğu iletilere ortak olması gerekir. Yazınsal nitelikli metinlerin iletileri genel olarak insana, yaşama ve doğaya dönük duyarlılık üzerine kurulmalıdır.

5. Dil ve anlatım

Dil ve anlatım; eserin türünden, seslenilen hedef kitleden, yazarın üslubundan doğrudan etkilenen bir öğedir. Çocuk edebiyatı eserinin amacına ulaşabilmesi için hedef kitleye uygun dil ve anlatım seçilmelidir. Kullanılan dil çocuğun duyuşsal ve bilişsel gelişimine uygun olmalıdır. Çocukların yalın ve duru anlatımdan hoşlandıkları, günlük dilde pek kullanılmayan sözcük ve deyimleri anlamakta ve anlatmak güçlük çektikleri, uzun ve karmaşık paragrafları zor okuyup kavradıkları, yersiz benzetme ve betimlemelerden sıkıldıkları bilinmektedir (Oğuzkan, 1994; akt. Çer, 2016a, s. 150). Bu bağlamda

anlatımda gereksiz, sıradan sözcükler kullanılmamalı; edebi eserin niteliğini doğrudan etkileyen anlatım ilkelerinden açıklık, akıcılık, duruluk ve özellikle sadelik unsurlarına dikkat edilmelidir.

Eserin anlatımında seçilen kelimeler çocuğun gündelik hayatında rastladığı kelimelerden olmalıdır. Yalçın ve Aytaş'a (2016, s. 93) göre eserlerde hedef kitlenin bağlamdan hareketle anlamlandırdığı belirli sayıda bilinmeyen kelimeye yer verilmelidir. Ayrıca eserlerde kitabın sonunda bilinmeyen kelimeler için bir sözlük bulundurulmalıdır. Mümkün olduğu kadar özne ve yüklem tek olmasına özen gösterilmeli, dil zenginliğini ve ana dili kullanma alışkanlığını geliştirici bir anlatım tercih edilmeli, argo söyleyişler ile bol mecaz ve istiarelerden kaçınılmalı, çocukların kullanımında zorlandığı edat ve bağlaçlara yer verilmemelidir. Çocuklar bazen gündelik konuşmalarda bazen de edebi eserlerde eksilti ve devrik cümlelerle karşılaşabilir. Şimşek'e (2016, s. 117) göre çocukların ilgi ve dikkati çabuk dağılabilir. Bu nedenle onlar için hazırlanmış eserlerde devrik ve sonu getirilmemiş, eksilti cümleler çok sık ve bir arada kullanılmamalı, metin aralarına serpiştirilmelidir. Sever'e göre (1995) cümlelerde edilgen çatılı eylemler yerine etken çatılı eylemler tercih edilmelidir. Akal (2008) sınıf düzeyine göre çocuk kitaplarındaki cümlelerin özelliklerini detaylandırır. Buna göre okulöncesinde tek özneli cümleler kurulmalı, aynı cümle içerisinde birkaç kavram karıştırılmamalı ve dolaylı cümle yapısından kaçınılmalıdır. İlkokulun 1. ve 2. sınıflarında, cümleler biraz daha uzun ve dolaylı olabilir, ancak metnin bütünlüğüne yayılmadan, çok seyrek kullanılarak çocuğun daha yoğun metinlere alıştırılması sağlanabilir. Devrik cümleler de aynı seyreklikte metne yerleştirilebilir. İlköğretim 3 ve 4. sınıf evresinde, yaş grubunun sözcük ve kavram sınırları zorlanarak, bileşik cümleler kurulabilir, birkaç kavram aynı cümle içinde işlenebilir. Ancak zorlamanın tüm metne yayılmaması ve zaman zaman yoğun cümle temposu düşürülerek çocuğun metinden kopmaması sağlanmalıdır. 5. sınıf ve sonrasında, çok özneli, karmaşık ve bileşik yapıda cümleler kurulabilir; ancak burada yazar, anlatmak istediği düşüncüyü okura sunmadan önce kendi zihninde çok iyi yapılandırmış olmalıdır (Akal, 2008, s. 2).

Çocuk edebiyatı eserlerinde, beş duyu organına hitap eden bir anlatımla üslup canlı kılınmalıdır. Dayıoğlu'na (1997) göre çocuk kitaplarındaki dil ve anlatımın yeni, canlı, akışkan, sapasağlam olması, gümbür gümbür soluması, çağlayan gibi coşup taşması gerekir (akt. Çer, 2016a, s. 151). Ayrıca eserlerde çocuklara dil zevki kazandırabilecek sanatlı söyleyişlere yer verilmeli; söz varlığını geliştirecek ikileme, deyim, atasözü gibi kalıplaşmış ifadeler kullanılmalıdır. Eserler, anlatımın tekdüzeliğini kıracak ve çocuğun eğlenmesini sağlayacak diğer türlerle beslenebilir. Örneğin; tekerleme, bilmece, şarkı, türkü, mektup, günlük türleri eserin anlatımında kullanılabilir. Tekerleme, bilmece, şarkı, türkü türleri çocukların eğlenme ihtiyaçlarını karşılar. Mektup ve günlük türleri hem gerçeğe çok yakın olması hem de gerçeğin bir parçasını taşıyor olması nedeniyle çocuklar tarafından ilgi çekici bulunur. Ayrıca, çocuk kitaplarında yazım ve noktalama kurallarına uygun hareket edilmelidir. Bu kurallara bağlı hazırlanan kitaplar ileri yaşlarda anadilin temel ilkelerinin tam kavranması için temel oluşturur. (Yalçın ve Aytaş, 2016, s. 94). Nas'a (2004, s.87) göre de mutlaka ana dil tadı veren, dil becerisini geliştiren bir anlatım da kullanılmalıdır.

Edebi eserler farklı bakış açılarıyla kurgulanan özgün metinlerdir. Anlatımda farklı bakış açılarının yer alması, çocuğun okuma zevkini arttırdığı gibi kendi bakış açısını oluşturmaya da katkı sağlamaktadır. Edebi eserler çocuklara yaşam deneyimi de sağlamaktadır. Edebi eserler aracılığıyla çocuklar yeni insanlar ve yerler tanır. Ayrıca yeni düşüncelerle karşı karşıya gelir. Bu da onların kendi fikirlerini oluşturmaya açısından önemlidir. Çer'e (2016a, s. 152) göre düzeye uygun kitapların katkısıyla dil ve anlatım becerileri gelişmiş çocuklar, duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde ifade ederek akran grupları arasında kendilerine yer edinebilirler. Oysa dil ve anlatım becerileri yeterince

gelişmemiş çocuklar, kavramsal yoksunluktan dolayı kendilerini ifade etmekte zorluk yaşayabilmektedirler.

6. Plan (Kurgu)

Plandan; “konu, kahraman ve temanın belirli bir düzen içinde çocuk kitabına yerleştirilmesi” anlaşılmalıdır (Yalçın ve Aytaş, 2016, s. 91). Oğuzkan’a (2013, s. 373) göre dikkatle hazırlanmış bir planda eserin ana fikri açık ve net bir şekilde sunulur. Olaylar ve kahramanlar da ayrıntılar içinde kaybolmaz. Eserde gereksiz betimlemeler, konuşmalar yer almaz. Serim, düğüm, çözüm bölümleri doğal bir sıra izler. Özetle, iyi bir plan olay, duygu, düşünce ögeleri içerisinde bir uyum sağlar. Çocuk edebiyatı eserlerinde plan, çocuğun eseri kolay anlayabilmesini sağlamalıdır. Anlaşılabilirliği azaltacak anlatım teknikleri tercih edilmemelidir. Eserde kurgu neden sonuç ilişkisi içerisinde ve kafa karışıklığına izin vermeyecek bir düzende ilerlemelidir. Aksi halde eserdeki ögeler hedef kitle tarafından net bir şekilde anlaşılmayacaktır.

Dış yapı özellikleri

1. Boyut

Çocukların değişik büyüklükte kitapları karıştırmaktan ve okumaktan zevk duydukları bilinmektedir (Oğuzkan, 2013, s. 366). Sever’e (2019a, s. 121) göre çocukların ilgisini çekebilmek için çocukluğun ilk yıllarında değişik boyutlardaki kitaplar kullanılmalıdır. İlköğretimin ilk yıllarıyla beraber boyutlardaki çeşitlik, yerini düzenleme ve kitaplık oluşturma anlayışına katkı sağlayacak bir dengeye bırakmalıdır. Kitabın boyutu çocuğun rahat etkileşim kurabileceği bir şekilde oluşturulmalıdır. Ayrıca genişlik açısından kitabın iki kapağı açıldığında, çocuğun kucak boyutundan büyük olmamasına dikkat edilmelidir (Şimşek, 2016, s. 94). Çer’e (2016, s. 98) göre farklı yaş grubunda bulunan çocukların ilgileri, gereksinimleri ve bakış açıları değiştiği için kitabın boyutunun da değişmesi gerekmektedir.

2. Ciltleme

Şimşek’e (2016, s. 95) göre kaliteli bir cilt kitabı uzun süre kullanmayı sağlar. Ayrıca kitabın cildi kolay açılmalı ve herhangi bir destek olmadan düz bir düzeyde okunabilmelidir. Kitapların üç türlü ciltleme şekli vardır. Bunlar; sicimle ciltleme, tel zımba ile dikme, kitap formlarının tutkallama tekniği ile bir araya getirilmesidir. Tutkallama tekniği sağlam ve tercih edilen bir ciltleme tekniğidir. Çer (2016a, s. 94) dikişsiz ve ciltless kitapların çabuk dağılıp yıpranacağına, bunun da çocukların kitaba karşı ilgisini azaltacağı gibi onların düzenli bir kitaplık kurma alışkanlığı kazanmasını da engelleyebileceğine dikkat çeker.

3. Kapak

Hedef kitleyi kitaba çekecek olan ilk öge kitap kapağıdır. Kapak tasarımı ile ne kadar albenili olursa kitap okura kendini o kadar çeker. Kitapların kapağında seçilen renkler, resimler mutlaka estetik zevk vermelidir. Bu nedenle sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmalıdır. Kapaklarda süsleme, kabartma kullanmak kitabın albenisini artırabilir. Kitap kapağı sağlam, çabuk yıpranmayacak malzemeden yapılmalıdır. Kapakta yıpranmayı önlemek amacıyla laklama işlemi uygulanmalıdır. Kitabın forma sayısı uygun ise sırt kısmına kitap bilgileri yerleştirilmelidir. Kitabın adı, yazarı, yayınevi bilgisinin bu kısımda yer alması kitaba çabuk ulaşabilmeyi sağlar. Ayrıca bu detay çocukların kütüphane oluşturma alışkanlığını da destekler niteliktedir. Kitabın ön ve arka kapağı gerekli bilgilerin yer aldığı detaylara

yer vermelidir. Yazar adı, yayınevi bilgisi ve arka kapakta yer alan kitapla ilgili nitelikli bir yazı okuyucuyu kitaba yönltebilir.

4. Kâğıt Cinsi

Kâğıt cinsi okuma eylemini doğrudan etkiler. Okuma eylemini olumsuz etkilemeyecek kalitede kâğıt seçilmelidir. Oğuzkan'a (2013, s. 368) göre çocuk kitaplarında kâğıt mat yani parlak olmayan cinsten olmalıdır. Bunun yanı sıra kâğıt kaliteli (en az ikinci hamur) ve dayanıklı olmalıdır. Kıbrıs (2010, s. 40) bu konuda; sayfaların kolay açılması, cilt, tutkal, dikişin sağlam olması ve okurken ışığı yansıtmaması için ikinci hamur kâğıdı veya daha az parlak birinci hamur kâğıdı önerir. Çünkü çok ince ve parlak derecede beyaz olan, üzerinde renklerin dağıldığı, bir önceki sayfanın görüldüğü kâğıtlar, çocuğun dilsel ve görsel okuma yapmasını engeller (Nas, 2004; Güleriyüz, 2013; akt. Çer, 2016a, s. 89).

5. Sayfa düzeni

Sayfa üzerinde yer alan öğelerin yapısal, estetik ve kurgusal bütünlüğü ile zihinde canlanan imge arasında güçlü bir bağ vardır. Sayfadaki renk, çizgi, harf ve boşlukların oluşturduğu bütünlük, sayfada anlatılmak istenen olayı belirgin kılmaktadır (Berger, 2013; akt. Çer, 2016a, s. 99). Kıbrıs'a (2010, s. 40) göre sayfa kenarlarındaki boşluklar bir kompozisyon kâğıdı gibi planlanmalıdır. Satırlar ilk sınıflarda bir buçuk dize aralığında, ileri sınıflarda ise normal aralıklar da olmalıdır. Paragraflar 1, 2 ve 3. sınıflarda daha kısa, üç cümleyi geçmeyecek biçimde; 4 ve 5. sınıflardaysa (6-7 cümle) olmalıdır. Kitaptaki resimler de bu kurallara uygun esere yerleştirilmelidir. Oğuzkan'a (2013, s. 368) göre sayfa kenarlarında geniş boşluklar bırakılmalıdır. Şimşek'e (2016, s. 95) göre ise bu boşluklar not alınabilir şekilde planlanmalıdır. Bu gibi detaylar dikkate alınmadığında çocukların okumaya uzun süre odaklanamayacağı ve verimli bir okuma süreci gerçekleşmeyeceği düşünülmektedir. Kitapla uzun süre ve verimli bir okuma süreci gerçekleştirebilmek için bu detaylar önemsenmelidir.

6. Harfler

Harflerin boyutu hedef kitleye uygun olmalıdır. Harflerin yazı stili, harflerin karakteristiğini olumsuz etkilemeyecek bir stilde seçilmelidir. Tırnaksız yazı stili seçmeme harflerin okunurluğunu olumlu etkilemektedir. Yazı karakterleri ve büyüklüğü okunabilirliği etkilediğinden çocukların gelişim düzeyine göre kitaplarda uygun yazı karakterlerinin ve büyüklüğünün seçilmesi gerekir (Çer, 2016a, s. 95). Bu bağlamda, "okul öncesi dönemdeki çocuklara hitap eden kitaplarda 24, 22, 20; ilköğretimin ilk çağındaki çocuklar için hazırlanan eserlerde ise 18, 16, 14 punto boyutundaki harflerin kullanılması yeğlenmelidir" (Sever, Dilidüzgün, Neydim ve Aslan, 2009, s. 46). Gürel, Temizyürek ve Şahbaz'a (2007) göre çocuk kitaplarında harf büyüklüğü, birinci sınıf çocukları için 20-24, ikinci sınıf çocukları için 18, üçüncü sınıf çocukları için 16, dört ve beşinci sınıf çocukları için 12 puntodur (akt. Şimşek, 2016, s. 96). Yaş aralığı ilerledikçe punto sayısında buna paralel olarak küçülmeye gidildiği bir gerçektir.

7. Resimleme

Özer'e (2007, s. 427) göre resim "önce bakılan, sonra görülen ve duyumsanan, daha sonra ise iletisini izleyiciye taşıyan ve bu ileti üzerinde düşündüren bir sanat" biçimidir. Estetik bir uyaran olarak çocuk kitaplarında resmin önemi yadsınamaz. Çünkü bu kitaplarda resim, hem görsel bir öğe olarak kendi başına önemli bir işlev üstlenir hem de metnin anlamını tamamlar, zenginleştirir ve metne yeni anlamlar katar. Bu bağlamda resimler, sözcüklerle anlatılanı görsel olarak somutlamalı, sözcüklerin oluşturduğu anlam evrenine görsel bir yorum katmalıdır. Çocuğun beğenisini sanatsal bir dille

okşayabilmesi, onun sürekli yeni şeyler öğrenme, tanıma gereksinimine yanıt verebilmesi için çocuk kitaplarındaki resimlerin estetik kaygı ile oluşturulması gerekir. Bu tarz resimlerin çocuğun duygu ve düşünce eğitimine de önemli katkı sağlayacağı söylenebilir. (Çer, 2016a, s. 104).

Çocuk yayınları, özellikle okul öncesi çocuklara yönelik yayınlar mutlaka resimli olmalıdır. Bu resimler yalın, açık ve konuya uygun tasarlanmalı, betimlediği olay ile aynı sayfada bulunmalı, resim ve metin bir bütün oluşturacak şekilde sayfaya yerleştirilmelidir (Oğuzkan, 2013, s. 368). Resimler çocuğun düş gücünü ve estetik algısını geliştirecek biçimde tanınmış sanatçılar tarafından çizilmeli, çocuğa neşe ve mutluluk vermelidir. Çocuk kitapları resimleyen çizer, çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişim aşamaları ile çocuk resimleri gelişim aşamaları arasında bağ kurmalı, renklerin çocuklar üzerindeki etkisini göz önünde bulundurmalıdır. Kitaplarda çocukların ilgisini çeken, onlarda dinamik ve neşeli bir etki yaratan sıcak renkler kullanılmalıdır. Resimler fotoğrafik bir yaklaşımla değil, çocuk bakış açısıyla çizilmeli, resimler üretilirken çocuk ruhunun doğallığının ve duyarlılığının sınırları zorlanmamalıdır (Göknıl, 2006, s. 111-112). Çocukların görsel algılarını geliştirmek için “kahramanların fiziksel portreleri, metinde yansıtılan kişilik özelliklerine uygun biçimde çizilmeli; resimler kahramanların başat özelliklerini (şişman, zayıf, uzun saçlı, kısa boylu, sinirli, uysal vb.), yaşadıkları ruhsal durumları, geçirdikleri fiziksel değişimleri çocuklara duyumsatabilmelidir” (Sever, 2003, s. 191). Kitaplardaki resimlerle hayatta gördükleri arasındaki uyumsuzluğun, çocukta güven duygusunu sarsacağı ve olumsuz anılara dönüşebileceği göz ardı edilmemelidir. Erdal'ın betimlemesiyle “Stilizasyonlar ve deformasyonlar objenin karakteristik özelliğini bozmamalı, anlaşılabilirliğini kaybettirmemelidir” (Erdal, 2007, s. 405). İlkokul dönemindeki çocuklar için hazırlanan kitaplarda, oransal olarak resim ve yazı dengesi kurulmalıdır. Okuma yazma becerisinin uygulamaya dönüştüğü 8-9 yaş grubundaki çocuklara alınacak kitaplarda, üçte ikilik resim oranı yerini yazıya bırakmalı; 9-10 yaşından başlayarak çocuklara sunulacak kitaplarda, yazılı metnin oranı gittikçe artırılmalıdır (Canlı ve Aslan, 2018, s. 815). Öte yandan okunabilirlik bağlamında “yazının puntosu çocuğun yaşına uygun düzenlenmeli. Yukarı aşağı çıkıntıları büyük harflere göre daha iyi okunurluk sağladığından metinde küçük harfler kullanılmalıdır. Sayfa tasarımında yazının resim üzerine basılması düşünülüyorsa, rahat okunabilmesi için zeminle yazı arasında yeterince ton ve doku farkı olmalıdır” (Kaya, 2007, s. 422).

Çer'e (2016a, s. 107) göre çocuk kitaplarındaki resimlerin en önemli özelliği estetik değeridir. Resim dünyası bir değer oluşturmayan, baskı sırasında renklerin birbirine girip karıştığı, resimlerinde düzenleme ve desen yanlışlarının bulunduğu; sayfalarını doldurma amacıyla yapılmış, özensiz, tekdüze resimlerin yer aldığı kitaplarla öğrenciler buluşturulmamalıdır. Özünel'e (2000, s. 174) göre “görsel anlatımda yanlış yapılacağına kitap resimlenmese daha iyidir. Çünkü çocuk düş gücü ile kendi resmini kendi çizecektir.” Çocuk kitaplarına, sanatçı duyarlılığının yansımalarıyla oluşturulan estetik yaşantılar, çocukta bireysel duyarlılığın ve sanatsal kaygının erken dönemden başlayarak oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Gerek tasarım gerek içerik yönünden estetik olmayan çocuk kitapları, çocuğun kalıplara dayalı, tekdüze biçimde algısının gelişmesine, bu tarz bir bakış açısı kazanmasına, üretkenlik ve hayal gücünü dışa vuramamasına neden olabilir. Çocuk kitaplarının sanatçı duyarlılığıyla oluşturulması, bu kitaplara sanatsal bakış açısıyla ortaya çıkan estetik kaygının yansımaları önemlidir Çer (2016b, s. 1402).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Cemil Kavukçu'nun seçilen eserlerinin çocuk kitaplarının taşıması gereken özelliklere göre uygunluğunu incelemektir. Alan yazınında Cemil Kavukçu'nun çocuk edebiyatı eserleri hakkında kapsamlı bir incelenme bulunmamaktadır. Bu durum da çalışmanın gerekçelerinden biridir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmaktadır. Bu alt amaçlar şu şekildedir:

1. Eserler çocuk kitaplarının taşınması gereken “iç yapı” özelliklerine uygun mudur?
2. Eserler çocuk kitaplarının taşınması gereken “dış yapı” özelliklerine uygun mudur?

Yöntem

Araştırma modeli

Çalışma, nitel araştırma türlerinden temel nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Merriam’a (2103) göre bir araştırmacı; fenomenolojik, gömülü teori, öyküsel analiz, eleştirel veya etnografik çalışma yapmadan da nitel bir çalışma yapabilmektedir. Burada temel amaç temel bir olgunun yorumlanması ve betimlenmesidir. Bu desen eğitimde sıklıkla başvurulmuş bir türdür. Verilerini gözlem, görüşme, gözlem ya da doküman analizi oluşturabilir.

Çalışma materyali

Araştırmada Cemil Kavukçu’nun, çocukların dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere olumlu tutum kazandırabileceği ve yönlendirebileceği düşünülen iki eseri kullanılmıştır. Eserlerin künyesi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmada Kullanılan Eserlerin Künyeleri

Kitap Adı	Yazar	Yayınevi	Basım Yılı	Kitap Sayfası
<i>Bir Öykü Yazalım Mı?</i>	Cemil Kavukçu	Can Sanat Yayınları	2020 (22. Baskı)	92
<i>Masal Kurma Oyunu</i>	Cemil Kavukçu	Can Sanat Yayınları	2019 (6. Baskı)	96

Verilerin toplanması ve analizi

Verilerin toplanması belgesel tarama yöntemi ile yapılmıştır. Karasar’a (2020: 229) göre belgesel tarama, var olan kayıt ve belgelerden veri toplama tekniğidir. Tarananlar geçmişteki olguların iz bıraktığı kayıtlardır.

Araştırmanın verileri betimsel analiz yaklaşımı ile yorumlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2018: 239) göre betimsel analiz yaklaşımında; elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analizde amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okura sunulmasıdır. Elde edilen veriler öncelikle sistematik bir biçimde betimlenir. Daha sonra betimlemeler yorumlanıp sonuçlara ulaşılır.

Çalışmada eserler, çocuk kitaplarının taşınması gereken özelliklere göre incelenmiş, eserlerin bu özelliklere uygunluğu değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda eserler 3 kere okunmuştur. Kaynaklar (Sever, 2019a; Sever, 2019b; Kıbrıs, 2010; Oğuzkan, 2013; Şimşek, 2016; Yalçın ve Aytaş, 2016) taranarak çocuk kitaplarının taşınması gereken özellikler tespit edilmiştir. Bulgular, çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini arttırmak amacıyla incelenen eserlerdeki cümlelerden doğrudan alıntılarla birlikte sunulmuştur.

Bulgular

Bir öykü yazalım mı? adlı esere yönelik bulgular

Kitabın Adı: Bir Öykü Yazalım Mı?

Kitabın Yazarı: Cemil Kavukçu

Resimleyen: Mustafa Delioğlu

Yaş: 9, 10, 11+

İç yapı özelliklerine yönelik bulgular

1. Konu

Eserin konusu; küçük bir kızın öykülerini severek okuduğu bir yazarın okullarına gelip onlara deneyimlerini paylaşacağı bir söyleşi yapması haberini alması ve bu süre zarfında gerçekleşen gerçekçi olaylardır. Eserin konusu çocukların güncel hayatı ile yakından ilgilidir. Eserin hitap ettiği 9 ve üzeri yaş aralığının okul ve aile hayatında yaşadığı veya yaşaması muhtemel birçok olay esere konu edilmiş. Çocuğun kendi gerçekliği ile örtüşebilecek bir konu seçimi yapılmıştır. Okul çağı çocuklarının yaşamlarından manzaraların devinim halinde anlatılması konuyu sıkıcı olmaktan kurtarmaktadır. Konu çocukları yazma etkinliğine teşvik edebilecek, okura bu konuda olumlu tutum kazandırabilecek türdendir.

Sever (2019b: 127) konuyu yapılandıran öğeleri “olay örgüsü” ve “çatışma” alt başlıkları ile ele alır. Eserin olay örgüsü hedef kitlenin merak duygusunu canlı tutacak niteliktedir.

Olay örgüsü 11 kesitte özetlenebilir:

1. Fatoş sevdiği öykü yazarı okula geleceği için heyecanla sabah olmasını bekler. Bu heyecanın verdiği iştahsızlıkla kahvaltısını yapar ve okula gider. Okulda yazarla ikinci kez karşılaşacaktır. Ama bu karşılaşma ilkinden daha farklı ve uzun olacaktır.
2. Yazar kendi deneyimleriyle çocuklara yol gösterebilmek amacıyla bu etkinliklere katılıyormuş. Onlara öykü yazma ve yazarlık konularında bilgi vermek istiyormuş. Fatoş da okula gelip arkadaşı Burcu ile yazarın öyküsünü tekrar okuduğunu ama buna rağmen yeniden etkilendiğini söyler. Fatoş'a göre böyle etkileyici ve canlı bir öykü anlatmanın tek yolu yaşanmış bir durumu anlatmaktır.
3. Fatoş'un sabırsızlıkla beklediği an gelmiştir. Yazar ile öğrenciler ikinci kez bir araya gelmişler. Yazar: “Öykü yazmak, yazar olmak isteyen var mı?” sorularını yöneltmiş. Soru cevap şeklinde ilerleyen bir süreçle yazar deneyimlerini ve orada olma amacını anlatmış.
4. Yazar öykü konusu olarak leyleği seçip konuşmaya devam etmiş. Fatoş, konu seçiminden önce tedirgin olmuş. Ama yazarın yönlendirici anlatımı ile bir nebze olsun sakinleşmiş. Yazar ilk önce bu öyküde neyi göreceklerini düşünmelerini istemiş. Öğrencilerden istediği cevap gelmeyince kendisi bir göl kıyısını düşünme fikrini ortaya atar.

5. Yazar, göl ve leylek üzerinden öğrencilerle sohbet ederek öykünün temel öğelerini kurgular. Ama bu sohbet sürecinde Fatoş'un aklına bir soru düşer. O da: "Bir leylek hikâyesinde diğer öğelerin (göl, yaşlı adam gibi) düşünülmesi bizi öyküden uzaklaştırmaz mı?" sorusudur. Ama bu soruyu da yazar gerekçeli bir şekilde açıklar. Fatoş sorusunun cevabının hayır olduğunu anlar.

6. Sohbet ilerledikçe öykü yaralı bir leyleğin göç yolculuğuna çıkamayıp yaşlı bir adamla yolunun kesişmesi üzerine kurgulanır. Yazar bu yazı yazma sürecinde bakmak ve görmek arasındaki farkı göreceklelerinden bahseder.

7. Süreç hakkında birkaç bilgilendirme daha yaparak konuşmasını bitirir. Fatoş tam bu sırada aklına takılan bir soruyu daha yazara yöneltir. Tekrar okuyup etkilendiği o öykü yaşanmış bir olayı mı anlatıyor? Sorunun cevabının hayır olması ise Fatoş'u şaşırtır. Yazar ise bu durumu yazdıkça yaşanmamış olayları yaşanmış gibi anlatmaya başlayacağını diye açıklar.

8. Fatoş güzel geçen bir günün ardından eve döner. Ailesi onu "Leylekler Köyü" diye anılan Karaağaç köyüne götürmeye karar verir. Burada öyküsü için bilgi toplayabilme imkânı bulur. Fatoş burada Sait Dede adında yaşlı bir amca ile de karşılaşır. Ondan leylekler hakkında bilgi edinir. Fatoş Sait Dede'ye leylekler hakkında bir öykü yazacağını söyler.

9. Sait Dede de on yıl önce başından geçen yaralı bir leyleği iyileştirme hikâyesini anlatır. Lepirdek adlı leyleğin Sait Dede ile olan hikâyesi Fatoş'u çok etkiler. Sait Dede Lepirdek'in onun evinin çatısına yaptığı yuvayı da Fatoş'a gösterir. Öyküsü için yeterince malzeme toplayan Fatoş köyden ayrılır.

10. Evde öyküye başlayan Fatoş henüz tamamlamadan annesine okutur. Ama sonra yazarın uyarısını hatırlayarak pişman olur. Yazarın yönlendirmelerine uyarak öyküsünü tamamlar.

11. Fatoş, öyküsünü öğretmeni aracılığıyla diğer çocukların öyküleri ile beraber Yazar'a ulaştırır. Yazar öyküleri gözden geçirerek birinci olan öyküyü belirler. Daha sonra çocuklara birinciye söylemek amacıyla okula gider. Okulda Fatoş'un öyküsü Lepirdek'i birinci seçtiğini söyler. Sürpriz olarak da bu öyküyü bir dergide yayımlayacağını söyler. Fatoş öyküsünün beğenilmesinin mutluluğu ile gülümser. Daha çok okumak ve yazmak ihtiyacı ile içi dolar.

Eserde Fatoş'un yetişkinleri zaman zaman anlayamamasından ve onlara büyüdüğünü ispat etme çabasından kaynaklanan çatışmalar birkaç yerde işlenmiştir. Bu durum kişi kişi çatışması içerisinde ele alınabilir. Konuyu zayıflatan öğeler; abartılmış merak, rastlantısallık ve duygusallık başlıklarıyla incelenir. Abartılmış merak ve olayların çözümünde sıklıkla rastlantısallıkların yer almaması eserin inandırıcılığını arttırmıştır. Çocukların duygu durumlarını olumsuz etkileyecek bir duygusallık unsuru da bulunmamaktadır. Konuyu zayıflatan öğelerden üçünün de eserde yer almaması konunun yapılanmasını güçlendirmiştir.

2. Tema (İzlek)

Çocuk edebiyatının temel işlevlerinden biri de okuma ve yazma alışkanlığı kazanan bireyler yetiştirmektir. Eserin temaları, çocukları bilişsel ve duyuşsal yönden besleyecek türdendir. Tema; okuma ve yazma becerilerinin ve hayal gücünün önemi olarak kabul edilebilir. Eserde alt tema olarak da ailenin önemi, aile sevgisi işlenmiştir. Eserde seçilen tema çocukları yazma ve okuma alışkanlıklarına olumlu bir bakış sağlayacak ve onları bunlara yöneltebilecek şekilde seçilmiştir. Konu

ve tema arasında sağlam ve birbirini tamamlayan bir bağ kurulmuştur. Yazar eserin temasında politik veya ideolojik bir güdümlülük sergilememiştir.

3. Karakterler

Yazar hedef kitlenin yabancı olmadığı karakterler geliştirmiştir. Okuyucu, kendisini veya çevresindeki arkadaşlarından herhangi birini eserdeki karakterlerde rahatlıkla görebilir. Karakterlerin davranışları, bulunduğu çevre, diyalogları, sorunları hedef kitlenin (9 ve üzeri yaş aralığının) kendinde görebileceği izler taşımaktadır. Eserde yalnızca bir açık karakter bulunmaktadır. Bu da eserin başkahramanı Fatoş'tur. Çocuk eserlerinde kafa karışıklığı yaratmamak için tek açık karakter tercih edilmesi detayına uyulmuştur. Karakter, ağırlıklı olarak davranış ve konuşmalar yoluyla geliştirilmiştir. Açık karakter başarılı bir şekilde yapılandırılmıştır. Okuyucuyu gereksiz detaylarda boğmadan karakteri tanınmasına yetecek kadar bilgi verilmiştir. Karakter hedef kitle açısından özdeşim kurulabilecek bir karakterdir. O yaş aralığında bir kız çocuğunun; ailesiyle yaşadığı çatışmalar, davranışları bir bütün halinde inandırıcı bir biçimde sunulmuştur. Fatoş'un oynadığı ile konuşma alışkanlığının olması ama bunun oyun olduğunun farkında olması bu yaş aralığında sık rastlanan bir durumdur. Piaget'in gelişim dönemleri bağlamında düşünülürse; Fatoş bir önceki dönemindeki animizim alışkanlığını devam ettiriyor. Ama somut dönemde olduğu için de bunun bir oyun olduğunun farkındadır. Fatoş'un davranışlarında yaşının özelliklerini sergilemesi karakterin yapılandırılmasındaki başarıyı gösterir. Bu da yazarın başarısıdır.

Eserde kapalı karakter kadrosu geniştir. Bunlar; Fatoş'un annesi, babası, anneannesi, okul arkadaşları ve Sait Dede'dir. Yeteri kadar bilgi verilen başarılı bir kapalı karakter kadrosu oluşturulmuştur. Eserdeki Yazar karakteri de kapalı karakter kategorisine ekleyebiliriz. Ama bu karakter yer yer açık karakter özelliği de sergilemektedir. Yazar karakteri çocuklara yazar olabilme hakkında yönlendirici iletiler vermektedir. Geleceğin yazarları olacak çocukların kaçının gerçek bir yazarla daha o yaşta tanışabilme şansına eriştiği tartışma konusudur. Ama bu karakterle kurmaca bir gerçeklik vasıtasıyla da olsa çocukların yolu gerçek bir yazarla kesişmiştir. Okura yazarın deneyim ve tecrübelerinden yararlanılabilecek başarılı bir kurgu oluşturulmuştur.

Yazarın vermek istediği iletileri devingen karakterin değişiminde gizlediği bilinmektedir. Var olan değişimin inandırıcılığı da iletinin amaca ulaşabilme derecesini artırır. Yazar açık karakteri devingen karakter olarak yapılandırmıştır. Hayali yazar olmak olan bir kız çocuğunun, doğru yönlendirmeler ve emeği ile gerçekleştirdiği değişim yani öyküyü başarılı bir şekilde tamamlayabilmesi inandırıcıdır. Bu da yazarın devingen karakter yapılandırma başarısıdır. Okuyucunun, Fatoş'un değişimini inandırıcı bulacağı için bu eserden kendine bir şeyler katabileceği düşünülmektedir.

4. İleti (Mesaj)

Eserdeki iletiler karakterlerin davranışları ve konuşmalarıyla verilmiştir. Eserdeki ana iletiyi şöyle özetleyebiliriz: İnsan, amacına ulaşabilmek için emek vermeli ve doğru yönlendirmelerden yararlanmalıdır. Eserdeki iletiler hedef kitleye uygundur. Onları olumlu davranışlara yönleltebilecek, açık ve net iletiler sunulmuştur.

Eserdeki diğer bazı iletiler şunlardır:

“Okumayı sevdiğiniz için sizinle gurur duyuyorlar. Kim duymaz ki! ... Kitap okumanın ne kadar yararlı bir şey olduğunu anlatmayacağım, onu zaten biliyorsunuz. (s. 25). Yazar karakteri ile kitap okumanın önemi iletisine yer veriliyor.

“Kitaplarla sıkı dost olmayan öykü yazabilir mi?” (s. 25). “Öyküye nasıl başlayacağım, ilk cümlem ne olacak gibi kaygılardan uzak duracağız.” (s. 38). “Görmeye başlayacağız ve gördüklerimizi göstermek isteyeceğiz. Unutmayın ki öykü yazmak sözcüklerle resim yapmaktır.” (s. 38). Yazar öykücü kimliği ile eserde öykü yazabilmenin inceliklerini, eserdeki Yazar karakteri ağzından çocuklara iletiyor.

“Yazdıkça, yaşanmamış bir olayı yaşanmış gibi anlatmayı öğreneceğiz.” (s. 40). Yazar oluşturulan eserlerin her zaman yaşanmış bir olayı anlatmadığı iletisini veriyor. Gerçeklik ve kurmaca gerçeklik kavramlarının farkını ortaya koyuyor.

“Bir öykü yazmak için yola çıktığımızda bakmak ile görmek arasındaki farkı anlayacağız.” (s. 38). “Yazar, görmek ile bakmak arasındaki farkı ne güzel anlatmıştı. “Çoğu kez bakarız ama göremeyiz”, demişti.” (s. 69, 70). “Siz öyküyü kovalarsanız o kaçar. Bekleyin, geldiği zaman o kendini yazdıracaktır.” (s. 77). “Anlatımın akıcı olması, okuyucuya öğretmek yerine söz edilen durumla ilgili ipuçları vermesi öyküyü değerli yapıyordu.” (s. 83). Yazar bakmak ve görmek kavramlarının farklı olduğu iletisini veriyor. Ayrıca öykü yazmanın nasıl olması gerektiği ile ilgili detaylara yeniden değiniyor.

“Anlatmak başka bir şeydi, bunları yazıya dökmek başka bir şey.” (s. 70). “İşte bu! Deyip ellerini çırpı Fatoş. Aslında Yazar’ın söylediği tek bir şey var: Yazarken çok rahat ve özgür olmalıyız.” (s.78). Fatoş karakterinin ağzından, edinilen bilgiler ışığında yazmakla ilgili erişilen sonuçlar iletiliyor.

“Yazmak ne güzel bir şeydi.” (s. 81.) Yazma eyleminin o yaş aralığındaki çocuklar için bile eğlendirici, haz verici bir eylem olduğu iletisi yine başkahraman aracılığıyla veriliyor.

“Bir kez daha gördüm ki kitap okumayı sevenlerin cümle kuruluşları, seçtikleri sözcükler, yazdıkları öyküler hemen fark ediliyor.” (s. 89). Kitap okuma eyleminin bireyler üzerindeki olumlu yönü iletisi verilmiştir.

“Okumak; yemek, içmek, uyumak gibi iç dünyamızın doğal bir gereksinimidir.” (s. 90). Okuma eyleminin önemi iletisi verilmiştir.

5. Dil ve anlatım

Yazar akıcı, duru, açık, samimi bir anlatım yakalamıştır. Devrik cümleler sık sık kullanılmamış, cümleler arasına serpiştirilmiştir. Etken çatılı eylemler edilgen çatılı eylemlerden daha sık kullanılmıştır. Çocukların gündelik hayatta karşılaştığı kelimelerin tercih edilmesi de eserin anlaşılabilirliğini arttırmıştır. Bağlamdan hareketle anlamının tahmin edileceği sözcük ve sözcük grubu da bulunmaktadır. Bu da okurun kelime hazinesini geliştirecek bir durumdur. Ama eserde bilinmeyen kelimelerin yer aldığı bir sözlük bulunmamaktadır.

Eserde; gerekçeli söyleyışlere, farklı bakış açılarını veren anlatımlara yer verilmiştir. Bu durumun çocuğun zihinsel ve dil gelişimini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Diyalogların anlatımda sıklıkla

kullanılması eserdeki tekdüzeliği kırmıştır. Çocukların hoşuna gidebileceği düşünülen şarkı türü de eserde yer almaktadır. *“Leylek leylek lepirdek. Hani bana çekirdek.”* (s. 57).

Benzetme sanatı eserde sıklıkla kullanılmıştır. Örneğin: *“Çünkü göl bir masal, güzel bir rüya gibidir.”* *“Masal gibi.”* *“Çünkü göl kadar büyük, incecik bir bulut gelip suyun üzerine yorgan gibi serilmişti.”*

Anlatımın deyim ve ikileme yönünden zengin olduğu göze çarpmaktadır. Eserdeki deyimlerin bazıları şunlardır: *“dikkat kesilmek, içi burkulmak, gözünde büyüme, içi almamak, merakla beklemek, zorluklara göğüs germek, başını eğmek, hayal meyal hatırlamak acele etmek, hoşuna gitmek, canı istememek, kaşını çatmak, dudağını bükmek.”*

Eserdeki bazı ikilemeler şunlardır: *“çıtır çıtır, ballandıra ballandıra, zaman zaman, adım adım, yavaş yavaş, dalgın dalgın, pırl pırl, tane tane, sık sık, nazlı nazlı.”*

Eserde yalnız birkaç yerde yazım ve noktalama hatası bulunmaktadır. Bunlar: *“Avrupa Birliği'ne”* (s. 42.) *“Muhabbetkuşu”* (s. 88). Bu küçük hatalar dışında yazım ve imla kurallarına uygun bir anlatım seçilmiştir.

Hedef kitlenin o yaş aralığında sıklıkla kullandığı telaffuzlar eserdeki karakterlerin konuşmalarında kullanılmıştır. Bu da eserin anlatımına doğallık ve samimiyet katmıştır. Örneğin; *babiş, örtmenim.*

Eserde hedef kitlenin kullanmakta zorlanacağı edat ve bağlaçlar kullanılmamıştır. Eserde beş duyu organına hitap eden bir anlatımla üslup canlı kılınmıştır.

6. Plan (Kurgu)

Kurgu çocukların anlayabileceği bir sırada ele alınmıştır. Serim, düğüm ve çözüm bölümleri kafa karışıklığı yaratmayacak, neden sonuç ilişkisi kurulabilecek ve sürükleyici bir şekilde planlanmıştır. Diğer öğelerinde yerli yerinde kullanıldığı bir plan kurulmuştur. Yazarın öykücülüğü burada eserin planını kuvvetlendirmiştir.

Dış yapı özelliklerine yönelik bulgular

1. Boyut

Eser 12,5x19,5 cm boyutlarındadır. Hedef kitlenin kolayca taşıyabileceği ve etkileşim kurabileceği boyutlardadır. Ayrıca yaş aralığı için hazırlanan kitaplarla da benzer boyutlardadır. Bu da kitaplık oluşturma alışkanlığını destekleyecek bir durumdur.

2. Ciltleme

Kitap tutkallama tekniği ile ciltlenmiştir. Sağlam bir ciltleme yapılmıştır. Bu durum kitabın uzun süre dağılmadan kullanılabilirliğine katkı sağlayacak, kitapla olan etkileşimi de olumlu etkileyecektir.

3. Kapak



Şekil 2. İncelenen eserin ön ve arka kapak resmi (Kavukçu, 2020).

Kitap kapağında laklama işlemi uygulanmıştır. Kitabın sırt kısmında kitabın adı, yazarı ve yayınevi sembolü yerleştirilmiştir. Bu durum kitaba kolay ulaşmayı sağladığı gibi kütüphane oluşturma alışkanlığı kazanma sürecinde okura destek olacak niteliktedir. Kapak kolay yıpranmayacak bir hammaddeden hazırlanmıştır. Ön kapak resmi sanatçı duyarlılığı ile oluşturulmuştur. Olay örgüsü hakkında tahmin etme çalışmaları yaptırılabilir niteliktedir. Başkahraman Fatoş olduğu düşünülen bir kız çocuğunun elinde kalem ve defterle çizildiği ön kapak resmi, olay örgüsünü sembolleştiren öğeleri içinde barındırmaktadır. Kız çocuğunun kıyafetinde harflerin bulunması ve biraz arkasında leyleklerin yer alması bu sembollere örnek verilebilir. Ayrıca kapaktaki resimlerde renklendirme yapılmıştır. Yalnız bu çizimler iki boyutludur. Kabartma, doku gibi üçüncü boyuttan yoksundur. Ön kapakta; yazar adı, resimleyen adı, yayınevi bilgisi, baskı sayısı gibi bilgilere yer verilmektedir. Arka kapak resminde kalem ve kitap çizimi yer almaktadır. Arka kapakta kitabı tanıtan, merak duygusunu güdüleyecek nitelikte bir tanıtım yazısı bulunmaktadır. Bunun dışında yazarı, okurlara tanıtan kısa bir yazı, kitabın hedef kitlesi, fiyatı bilgilerine de yer verilmiştir.

4. Kâğıt cinsi

İkinci hamur kâğıt kullanılmıştır. Sayfalar kolay açılmaktadır. Kâğıdın kalitesi yazıyı veya resimleri olumsuz etkilememektedir. Ayrıca yazı ve çizimlerin diğer sayfaya yansıma oranı düşüktür. Ama bu yansıma okumayı zorlaştırmamaktadır.

5. Sayfa düzeni

Sayfa düzeni 1,5 cm sol ve sağ, 1,9 cm alt ve üst boşluklarına göre planlanmıştır. Satır aralığı boşlukları da okuma eylemini zorlaştırmayacak bir biçimde kurgulanmıştır. Bu plan göz yormayan bir boşluk ve yazı dengesini sağlamıştır. Ayrıca boş olanlar okura not alabilme imkânı verecek genişliktedir. Sayfalar tek sütun olarak düzenlemiştir. Resim ve metin sayfaya uyumlu bir şekilde yerleştirilmiştir.

6. Harfler

Harfler okunabilir bir yazı stiliyle yazılmıştır. Harflerin büyüklüğü 12 puntodur. Hedef kitlenin; Türk abecesindeki harfleri tanımasına, sözcükleri kolayca okumasına olanak sağlayacak ve gözünü yormayacak boyutlardadır.

7. Resimleme

Kitabın resimlemeleri Mustafa Delioğlu'na aittir. Sanatçı duyarlılığı ile olayları, durumları, karakterleri konu edilen çizimler kullanılmıştır. Resimler sadece çizgiseldir. Doku gibi bir üçüncü boyut katılmamıştır. Kapak resimlemesi hariç resimlerde renklendirme kullanılmamıştır. Çizerin üslubunun özgünlüğü ve hedef kitlenin yaş aralığı düşünülürse bu kabul edilebilir bir durumdur. Gerçeğin kurgulanarak yansıtılması da sanatsal eserlerde olmazsa olmazdır. Çizgiler, gerçeği fotoğraf gerçekliğinden ziyade kurmaca bir gerçeklik ile yansıtmıştır. Resimler sözlü metni tamamlayacak bir niteliktedir. Sözcüklerle anlatılmayanlar çizim gücüyle çocuklara yansıtılmaktadır. Resimler, olay örgüsünden kesitler sunmakta, kahramanları ve mekânları betimleyerek eserin çocuğun belleğinde canlanmasına yardımcı olmaktadır.

Resimler, çocuğu tek başına; düşündürecek, eğlendirebilecek, resim yapma isteği uyandırabilecek kadar dikkat çekici değildir. Ama bilinçli bir yönlendirme ile bu hale gelebilir. Eserde 17 resim bulunmaktadır. Eserdeki yazı ve resim oranı hedef kitleye uygundur. Eserden birkaç resim örneği aşağıda sunulmuştur.



Şekil 3. İncelenen eserden resim örnekleri (Kavukçu, 2020: 8, 33, 51).

***Masal kurma oyunu* adlı esere yönelik bulgular**

Kitabın Adı: Masal Kurma Oyunu

Kitabın Yazarı: Cemil Kavukçu

Resimleyen: Mustafa Delioğlu

Yaş: 8, 9, 10+

İç yapı özelliklerine yönelik bulgular

1. Konu

Eserde; Bora adında bir çocuğun Ayvalık'ta teyzesinin yanında kuzeni ve eniştesi ile beraber geçirdiği eğlenceli günlerden birinde oynadıkları masal anlatma oyunu konu edilmektedir. Gerçekçi ve hedef kitleye uygun bir konu seçilmiştir. Hedef kitlenin yaşadığı veya yaşaması muhtemel olaylar eserde sıklıkla işlenmiştir. Konu okuru masal dinleme ve anlatma etkinliklerine teşvik edebilecek ve bu etkinliklere olumlu tutum kazandırabilecek niteliktedir. Eserin olay örgüsü hedef kitlenin merak duygusunu nerdeyse her aşamada canlı tutacak niteliktedir.

Olay örgüsü 14 kesitte özetlenebilir:

1. Bora, Ayvalık'ta teyzesinin yanında yaz tatilini geçirmektedir. Denizde sık sık yüzüyor ve oranın doğa güzelliklerinin tadını çıkarıyormuş. Hatta Bora uzakta olan bir adaya Dozi adını koymuş ve onu konu alan masallar anlatıyormuş. Bunu duyan kuzeni Ayça'da bu durumu gülünç bulup onunla dalga geçiyormuş.
2. Bir akşam mangal sonrası, ortaklaşa bir sofraya bahçeye kurulmuş. Keyifle sofrada otururken birden elektrikler kesilmiş. Sofranın başında, yıldızların ışığı altında ve doğanın sesinin eşliği ile öylece kalakalmışlar.
3. Eniştesinin aklına birden bir fikir gelmiş. Hadi herkes bir masal anlatsın demiş. Bora önce masal bilmediğini söylemiş. Ama eniştesi, masal dinleyen kendi anlatabileceği bir masalı içinde büyütür demiş. Yaşlı oduncu masalını anlatmaya başlamış. Masal "Uzun Ağaçlar" adında bir ülkede geçiyormuş. Yaşlı oduncunun Şipka adında bir keçisi ve bir de Mahmur adında köpeği varmış.
4. Bir gün yaşlı oduncunun kulübesinden nedeni anlaşılmayan tuhaf bir ışık gelmiş. Bu ışığın sebebi, adamın bir akşam vakti bulduğu bir tavus kuşuymuş. Enişte masala devam ederken birden elektrikler gelmiş. Ama herkesin aklı masaldaymış. Masala kalındığı yerden devam edilmiş.
5. Yaşlı oduncu bir sabah uyandığında tavus kuşu ve Şipka'nın olmadığını fark etmiş. Bu duruma anlam verememiş. Enişte tam bu sırada: "E karpuz yemeyecek miyiz?" diye sormuş. Ama herkesin aklı yine masaldaymış. Masalın merakı ile alalecele sofraya bir şeyler koyulmuş.
6. Bu oyunun adının masal kurma olduğu tekrar söylenmiş. Bu oyunda masal ortaklaşa kuruluyormuş. İşte bu nedenle masalın devamını Bora'nın teyzesi getirmiş. Aynur teyze anlatacağı masalın adının "Gulin" olduğunu söylemiş. Bu masal, ilk masalla aynı ülkede ama bu ülkenin gizli bir bölgesinde geçiyormuş. Adı da Kuşlar Sarayı imiş. Bu sarayı Zuhra adında albatros kuşu bir kraliçe yönetiyormuş. Bu ülkede Minik Kanatlar Bayramı adı verilen bir bayramda yavru kuşlar sergileniyormuş.
7. Bayrama bu yıl farklı bir kuş katılmış. Guli'nin yavrusu Gulin imiş. Bu tavus kuşu diğerlerinden farklıymış etrafa ışık saçıyormuş. Herkes böyle bir şeyi ilk defa görmüş. Bora hemen bu yaşlı oduncunun tavus kuşu değil mi, diye sormuş? Ama teyzesi masalın akışını bozmamak için sessiz kalmış.
8. Guli yavrusunu daha ilk doğduğunda Zuhra'ya göstermiş. Zuhra bilginlere danışmış ve bu yavrunun tahtın yeni varisi olduğunu anlamış. Ama bir an kızı Anişa aklına gelmiş tedirgin olmuş. Anişa taht için

yeterli değilmiş. Bu nedenle kraliçe bu durumun bayrama kadar saklanmasını istemiş. Anişa bayram günü bu durumun bir uğursuzluk olduğunu söylemiş. Bu durum karşısında tavus kuşlarının ceza almasını istemiş ama kimse onu ciddiye almamış

9. Anişa tahta geçebilmek için tavus kuşundan kurtulmak istemiş. Ama ona kimse yardım etmediği için cezalı ve sürgünde olan Puro adlı bir kuştan yardım istemiş. Puro Gulin'den kurtulması karşılığında Anişa'ya casusluk teklif etmiş. Puro bir tuzak kurmuş ve büyüdü bir badem tozu hazırlamış. Yalnız işleri ters gitmiş ve tuzağa Guli düşmüş. Birden bir keçiye dönüşmüş. Bu sırada Bora hemen araya girmiş. Bu oduncunun kulübesindeki keçi değil mi demiş? Teyzesi de evet Bora çok dikkatlisin demiş.

10. Hem bir şeyler yemiş hem de masalı dinlemeye devam etmişler. Gulin o keçinin annesi olduğunu anlamış. Ama Kuşlar Sarayı'ndaki kimseyi bu duruma inandıramamış. Keçi olan Guli ormanda bir kulübeye gitmiş. Bora hemen bu kulübe de yaşlı oduncunun kulübesi değil mi, demiş? Sonra bu kulübenin o kulübe olduğu anlaşılmış. Masalın bundan sonrasını oyunun kurallarına uygun olması için devamını Ayça anlatmış.

11. Ayça'nın masalının adı "Gulin Annesini Arıyor". Bora sen bu masalı biliyordun diye önce kızmış. Ama Ayça tabi ki bilmiyorum. Oyunun kuralı herkesin masalı dinlerken içinde büyüyen masalı anlatması demiş. Ben de kurala uyuyorum demiş. Masalı anlatmaya devam etmiş. Bora'da oduncuya ne olduğunu sormuş. Ayça'da bilmem belki onu da sen anlatırsın demiş ve masalına devam etmiş.

12. Kuşlar Sarayı biraz hareketliymiş. Keçinin ülkeye girebilmesi panik yaratmış. Gulin ile konuşan kraliçe bu durumda bir büyü olduğunu anlamışlar. Olayların çözüldüğünü anlayan Anişa panikle Puro'nun yanına gitmiş. Bora işler iyice karıştı desene demiş. Ayça da aksine çözülüyor demiş. Sadece sırayla anlatmadığım için karışık gelmiştir demiş.

13. Zuhra durumun Anişa ile bağlantısını çözer gibi olmuşlar. Ayça masalın devamını Bora'nın getirmesini istemiş. Bora önce ne anlatacağını bilememiş. Ama sonradan yaşlı oduncunun sabah uyanıp keçi ve tavus kuşu bulamadığı sabahtan devam etmiş. Tavus kuşunun annesi keçi Guli'yi bulup onu tekrar kuşa dönüştürüp evlerine döndüğünü anlatmış.

14. Masalın saklı kalan diğer kısımlarını, Anişa'nın suçunu itiraf etmesini, olayların çözülmesini de Bora'nın teyzesi ve en sonda eniştesi anlatıyor. Her masal gibi iyilerin ödüllendirildiği ve kötülerin cezalandırıldığı bir masal oluyor. Bora biten bu masalla bu oyunu ne kadar çok sevdiğini fark ediyor. Evlerine ilk gittiği zaman bu oyunu oynayacağını hatta masalın konusunun bile hayal kahramanı Dozi olacağını söylüyor. Ama dayanamayıp sabah oynayalım diyor. Herkes birbirine iyi geceler diyor ve uyumaya gidiyorlar.

Eserde Bora ve Ayça'nın ve masal kahramanlarının da taht için yaşadığı çatışmaları kişi kişi çatışması içerisinde ele alınabilir. Çatışmalar merak duygusunu canlı tutmuştur. Konu dinamizm unsurlarını başarılı bir şekilde barındırmaktadır. Konunun yapılandırmasını zayıflatan öğelerden; rastlantısallık, abartılmış merak, duygusallık unsurlarından hiçbirine yer verilmemiştir.

2. Tema (İzlek)

Eserde hayal gücünün önemi, doğa sevgisi, aile içi iletişim, kıskançlığın kötülüğü gibi masal temaları işlenmiştir. Çocuklar için uygun olarak değerlendirilen bu temalar birbiri içinde uyumlu bir biçimde

sunulmuştur. Temalar çocukları olumlu davranışlara yönltecek, bilişsel ve duyuşsal yönden besleyecek türdendir. Konu ve tema arasında sağlam ve birbirini tamamlayan bir bağ kurulmuştur. Yazar eserin temasında politik veya ideolojik bir güdümlülük sergilememiştir.

3. Karakterler

Eserde kitabın seslendiği yaş aralığı ile benzer iki karakter bulunmaktadır. Bunlar Ayça ve Bora'dır. Seçilen bu karakterler yaşlarının gelişim dönemi özelliklerini sergilemektedir. Örneğin: Bora, adaya Dozi adını verip olağanüstülüklerle dolu kısa hikâyeler anlatmaktadır. Güneş'in her zamanki batışının Bora'nın dünyasına yansıması, çocuksu bir bakışla betimlenir. Ayrıca bu hikâyelerde o yaş aralığındaki çocuk dilinin şairaneliği örneklendirilir. Bora'nın cansız varlıkları konuşturması ama bunun oyun olduğunun farkında olması ve kendi yaşıtı kuzeni ile küçük kavgalar etmesi de bu yaş çocuklarda sık görülen bir durumdur. Bu detayların karakterlere sindirilmiş olması, yazarın inandırıcı bir karakter geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca okuyucunun kitap karakterleri ile inandırıcı bulduğu ölçüde özdeşim kurduğu düşünülürse, eser bu açıdan başarılıdır denebilir.

Eserde bir açık karakter geliştirilmiştir. Bu da Bora'dır. Çocuk eserlerinde kafa karışıklığı yaratmamak için tek açık karakter tercih edilmesi detayına uyulmuştur. Karakter davranış ve konuşmalar yoluyla geliştirilmiştir. Çocukların açık karakteri tanınması gerektiği kadar bilgi verilmiştir. Gereksiz detaylara girilmemiştir.

Eserde kapalı karakter kadrosu geniştir. Bunlar Bora'nın kuzeni Ayça, teyzesi Aynur, enişesi Nedim'dir. Bunlara ek olarak masalda adı geçen Guli, Gulin, Zuhra, Anışa, Puro karakterleri de eklenebilir. Kapalı karakterler de olması gerektiği gibi okuyucuya fazla tanıtılmadan oluşturulmuştur.

Eserde devingen karakter de yine açık karakter olan Bora'dır. Hikâyenin başında masal anlatamayan karakter süreç sonunda bu etkinliği yapabilir hale gelmiştir. Yazar Bora'nın yaşadığı değişim üzerinden iletiler vermiştir. Bu değişim inandırıcı bir şekilde kurgulanmıştır. Okuyucunun, bu değişimi inandırıcı bulacağı için eserden kendine bir şeyler katabileceği düşünülmektedir.

4. İleti (Mesaj)

Ana düşünce; insanların hayal gücünün yardımı ile güzel vakit geçirip mutlu olabilecekleri iletisi üzerine kuruludur. Eserde iletilerin açık, net ve çocukların gelişim seviyelerine uygun olduğu gözlenmiştir. İletiler genelde kahramanların konuşmaları aracılığıyla aktarılmıştır. Okuru olumlu davranışlara yönltecek iletiler yer almaktadır.

Eserdeki diğer bazı iletiler şunlardır;

"Ona yardım ettiği için çok mutluydu." (s. 12). Başka insanlara yardım etmek mutluluk verir.

"Masal dediğin öyle bir şeydir ki, ben anlatmaya başlayınca sen beni dinlerken kendi masalın da büyümeye başlayacak." (s. 22). Masal anlatma masal dinlenerek öğrenilir iletisi.

"Annelerle çocukların sözcükleri kullanmadan sadece gözleriyle anlaştığı o sihirli dili bulmuşlardır belki de." (s. 48). Anne ve çocukları arasında güçlü ve özel bir bağ vardır. Bu bağ bazen konuşmadan da anlaşabilmeyi sağlar iletisi.

“Benim kızım da iyi masalcıymış, dedi Nedim enişte gururla. Dinleyeni merakta bırakmayı biliyor.” (s.64). İyi bir masal anlatıcısı olmak insanları meraklandırabilmeyi de gerektirir iletisi.

“Acele edersek bir sonuca ulaşamayız.” (s. 82). Acele etmek bazen amacımıza ulaşmayı engeller iletisi.

“Yine de önemli olan hatayı yapmak değil onu bir daha tekrarlamamaktır.” (s. 89). İnsanlar yaptıkları hatalardan ders çıkarmalı ve bunları tekrarlamamak için çabalamalıdır.

5. Dil ve anlatım

Yazar akıcı, duru, açık bir anlatım tercih etmiştir. Devrik cümleler sık sık kullanılmamış, cümleler arasına serpiştirilmiş. Etken çatılı eylemler eserde edilgen çatılı eylemlere göre daha çok tercih edilmiştir. Çocukların gündelik hayatta karşılaştığı kelimelerin tercih edilmesi de eserin anlaşılabilirliğini arttırmıştır. Bağlamdan hareketle anlamının tahmin edileceği sözcük ve sözcük grubu da bulunmaktadır. Bu da çocuğun kelime hazinesini geliştirecek bir durumdur. Ama eserde bilinmeyen kelimelerin yer aldığı bir sözlük bulunmamaktadır.

Eserde; gerekçeli söyleyişlere, farklı bakış açılarını veren anlatımlara yer verilmiştir. Bu ifadelerin çocuğun zihinsel ve dil gelişimini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Sıklıkla kullanılan diyaloglar eserin anlatımındaki tekdüzeliği kırmıştır. Çocukların hoşuna gidebileceği düşünülen şarkı türü de eserde yer almaktadır. *“Dozi, Dozi tembel Dozi. Uyuyan halkın bekler seni.”* (s. 9).

Eserin türü roman ama kurgunun içerisinde bir masal bulunduğu için eserde masal türünün anlatım özelliklerine rastlanılmaktadır. Benzetme sanatı eserde sıklıkla kullanılmıştır. Örneğin: mobese kamerası gibi, yılbaşı ağacı gibi, şurup gibi.

Anlatımın; deyim ve ikileme yönünden zengin olduğu göze çarpmaktadır. Eserdeki deyimlerin bazıları: hâl hatır sorma, gözü pek olmak, hapı yutma, camı sıkılmak, elinden geleni yapma, dört dönmek, gözünü açmak. Eserdeki bazı ikilemeler: *katıla katıla, ağır ağır, kıkır kıkır, çıtır çıtır, usul usul, yavaş yavaş, ıslıl ıslıl, zıp zıp, tembel tembel, boş boş, boncuk boncuk, uzun uzun, pırıl pırıl.*

Eserde yazım ve noktalama yanlışları bulunmamaktadır. Hedef kitlenin o yaş aralığında sıklıkla kullandığı telaffuzlar eserdeki karakterlerin konuşmalarında kullanılmıştır. Bu da eserin anlatımına doğallık ve samimiyet katmıştır. Örneğin; *akıllım.*

Eserde hedef kitlenin kullanmakta zorlanacağı edat ve bağlaçlar kullanılmamıştır. Eserde beş duyu organına hitap eden bir anlatımla üslup canlı kılınmıştır.

6. Plan (Kurgu)

Roman kurgusunun içerisine kahramanların anlatışı ile şekillenen bir masal kurgusu yerleştirilmiştir. Kahramanların her birinin masalın bir başka yönünü anlatması ile okura masalın bütünü sunulmaktadır. İç içe ama okurun anlamasına uygun, merak duygusunu her aşamada sunan başarılı bir kurgu oluşturulmuştur. Serim, düğüm, çözüm bölümleri okurun anlamasını kolaylaştıracak bir düzende sunulmuştur.

Dış yapı özelliklerine yönelik bulgular

1. Boyut

Eser 12,5x19,5 cm boyutlarındadır. Hedef kitlenin kolayca taşıyabileceği ve etkileşim kurabileceği boyutlardadır. Ayrıca yaş aralığı için hazırlanan kitaplarla da benzer boyutlardadır. Bu da kitaplık oluşturma alışkanlığını destekleyecek bir durumdur.

2. Ciltleme

Kitap tutkallama tekniği ile ciltlenmiştir. Sağlam bir ciltleme yapılmıştır. Bu durum da kitabın uzun süre dağılmadan kullanılabilirliğini sağlar. Kitapla olan etkileşimi de olumlu etkiler.

3. Kapak



Şekil 4. İncelenen eserin en ve arka kapak resmi (Kavukçu, 2019).

Kitap kapağında laklama işlemi uygulanmıştır. Kitabın sırt kısmında kitabın adı, yazarı ve yayınevi sembolü yerleştirilmiştir. Bu durum kitaba kolay ulaşmayı sağladığı gibi kütüphane oluşturma alışkanlığı kazanma sürecinde okura destek olacak niteliktedir. Kapak kolay yıpranmayacak bir hammaddele hazırlanmıştır. Bu kitapla etkileşimi olumlu etkileyen bir olgudur. Ön kapak resmi olay örgüsündeki masaldan bir kesitin resmedildiği renkli bir çizimdir. Yönlendirmelerle ve eserin adından hareketle konu hakkında tahmin çalışmaları yaptırılabilir niteliktedir. Kapakta doku, kabartma gibi üçüncü bir boyut bulunmamaktadır. Bu tür detayların eksikliği kapağın çekiciliğini azaltmaktadır. Ön kapakta ayrıca yazarın, çizerin, yayınevinin adı, eserin türü ve basım sayısı bilgileri bulunmaktadır. Arka kapak resminde dikkat çekici olmayan çizgisel bir resim bulunmaktadır. Arka kapak yazısı konuyu çocuklara fısıldayan, kitabı okumaya davet eden bir üslupla kaleme alınmıştır. Ayrıca arka kapakta kitabın hedef kitlesinin yaş aralığı da belirtilmiştir.

4. Kâğıt cinsi

İkinci hamur kâğıt kullanılmıştır. Sayfalar kolay açılmaktadır. Kâğıdın kalitesi yazıyı veya resimleri olumsuz etkilememektedir. Ayrıca yazı ve çizimlerin diğer sayfaya yansıma oranı düşüktür. Ama bu yansıma okumayı zorlaştırmamaktadır. Bu detaylar okurun kitapla etkileşimini olumlu etkilemektedir.

5. Sayfa düzeni

Sayfa düzeni çocukların okuma eylemini zorlaştırmayacak şekilde planlanmıştır. Sayfalar tek sütun olarak düzenlenmiştir. Sayfa boşlukları çocukların notlar alabileceği genişliktedir. Sayfa düzeni 1,5 cm sol ve sağ, 1,9 cm alt ve üst boşluklarına göre planlanmıştır. Satır aralığı boşlukları da okumayı kolaylaştıracak bir biçimde planlanmıştır. Resim ve metin sayfaya uyumlu bir şekilde yerleştirilmiştir.

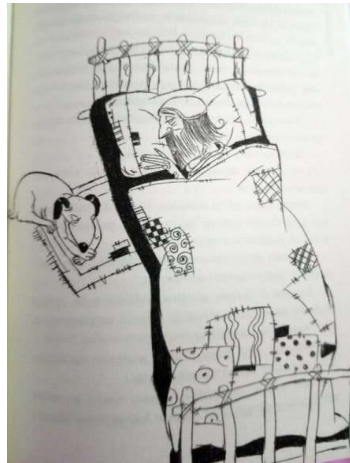
6. Harfler

Harfler okunabilir bir yazı stiliyle yazılmıştır. Harflerin büyüklüğü 12 puntodur. Hedef kitlenin, Türk abecesindeki harfleri tanımasına, sözcükleri kolayca okumasına olanak sağlayacak ve gözünü yormayacak boyutlardadır

7. Resimler

Kitabın resimleri Mustafa Delioğlu'na aittir. Sanatçı duyarlılığı ile olayları, durumları, karakterleri konu edilen çizimler kullanılmıştır. Resimler sadece çizgiseldir. Doku gibi bir üçüncü boyut yoktur. Kapak resimlemesi hariç, resimlerde renklendirme kullanılmamıştır. Çizimlerin niteliği ve hedef kitlenin yaş aralığı göz önünde bulundurulursa renk kullanılmaması göz ardı edilebilir. Çizgiler, gerçeği fotoğraf gerçekliğinden ziyade kurmaca bir gerçeklik ile yansıtmıştır. Çizerin üslubu özgündür. Resimler sözlü metni tamamlayacak bir niteliktedir. Sözcüklerle anlatılmayanlar çizim gücüyle çocuklara yansıtılmaktadır. Resimler, olay örgüsünden kesitler sunmaktadır. Kahramanları ve mekânları da çizimlerle betimleyerek eserin çocuğun belleğinde canlanmasına yardımcı olmaktadır. Resimler, çocuğu tek başına; düşündürecek, eğlendirebilecek, resim yapma isteği uyandırabilecek kadar dikkat çekici değildir. Ama bilinçli bir yönlendirme ile bu duruma gelebilir.

Eserde 17 resim bulunmaktadır. Eserdeki yazı ve resim oranı hedef kitleye uygundur. Eserdeki resimlerden birkaçı aşağıda sunulmuştur.



Şekil 5. İncelenen eserden resim örnekleri (Kavukçu, 2019: 21, 73, 59).

Sonuç ve tartışma

Alan yazınında Cemil Kavukçu'nun yetişkinler için yazdığı öyküler hakkında 6 teze rastlanmaktadır. Çocuklar için yazdığı eserler hakkında tez çalışması bulunmamaktadır. Cemil Kavukçu'nun çocuklar için yazdığı eserler hakkında yalnızca iki çalışma bulunmaktadır. Bunlardan biri Barutçu ve Açık'ın (2018) *Masal Anlatma Oyunu* ve *Bir Öykü Yazalım mı?* eserlerinin de incelendiği, "Çocuk Edebiyatı Ürünlerinde Yer Alan Deyimlerin Kültür Aktarımındaki Rolü ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Deyimlerle Örtüşme Düzeyi" adlı çalışmasıdır. Çalışmada Barutçu ve Açık (2018) Cemil Kavukçu'nun eserlerinde bulunan deyimlerin, önemli deyimler sözlüklerinde var olan deyimler olduğunu tespit etmiştir. Eserdeki deyimlerin Türkçe ders kitaplarındaki deyimlerle örtüşme düzeyinin de oldukça yüksek olduğu ifade edilmiştir. Halk kültürünün aktarımında önemli işlevler üstlenen deyimlerin niceliği ise eserlerde yeterli bulunmuştur. Ayrıca eserlerin, çocukların ruh sağlığına uygun özellikler barındırdığı da belirtilmiştir. Diğer çalışma ise Özçelebi'nin (2011) "Cemil Kavukçu'nun Çocuk Kitaplarına Eleştirel Bir Bakış" adlı çalışmasıdır. Özçelebi (2011) bu çalışmasında; Kavukçu'nun, eserlerini çocuk edebiyatının ilkelerinden ödün vermeden, çocuklar sizin için yazıyorum demeden, edebiyatın kendi sınırları içerisinde kaleme aldığı; eserlerinde çocuklara uygun bir dil kullanarak sıradan yaşamları sıra dışı bir üslupla anlattığına, eserlerin çocukları gerçeklikle birlikte düşsel/kurgusal bir yolculuğa çıkarmak için birebir olduğuna vurgu yapmıştır. İki çalışmada da Kavukçu'nun eserleri, çocuk kitaplarının taşıması gereken özellikler bağlamında kapsamlı bir şekilde incelenmemiştir. Bu çalışmayı diğerlerinden ayıran nokta burasıdır. Araştırmada bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Eserler iç yapı özelliklerine uygun tasarlanmıştır.

Çocukların ilgisini çekebilecek, hedef kitlenin güncel hayatı ile benzerlikler taşıyan gerçekçi bir konu seçimi yapılmıştır. Eserler konu yönünden hedef kitlenin gelişim özelliklerine uygundur. Eserlerdeki gerçeklik içerisine çocuğun düş gücünü besleyecek öğeler de başarılı bir şekilde yerleştirilmiştir. Konular çocukların anlama ve anlatma becerilerini geliştirebilecek; masal dinleme ve anlatma, öykü yazma gibi farklı etkinliklere teşvik edebilecek türdendir. Oğuzkan'a (2013, s. 371) göre çocuk eserlerinde konu dinamizm barındırmalıdır. Eserlerin konusunu yapılandıran olay örgüsü ve çatışma dinamizm unsurlarını içinde başarılı bir şekilde barındırmaktadır. İyi yapılandırılmış bir konuyu bozabilecek unsurlardan hiçbirine yer verilmemiş olduğu da görülmektedir. Çatışma ve olay örgüsü çocukların gelişim seviyesine uygundur. Eser, okuyucuya tüm bu öğeleri ile sürükleyici bir okuma serüveni sağlayacaktır.

Çocuk edebiyatının temel işlevlerinden biri de okuma, yazma alışkanlığı kazanan ve kendini ifade edebilen bireyler yetiştirmektir. Eserlerin teması bu işlevi destekleyecek yönde seçilmiştir. Eserlerde konu ve tema arasında birbirini destekleyen güçlü bir ilişki de bulunmaktadır. Yazar eserde çocukların özdeşim kurabileceği inandırıcı karakterler geliştirmiştir. Okuyucu hedef kitlesinin gelişim özelliklerinin karakter içerisine yedirilmiş olması bunun en önemli nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Eserdeki karakterlerin cansız varlıkları konuşturarak oyun oynaması ve bunun oyun olduklarının farkında olması, karakterlerin yetişkinlere büyüdüklerini ispat etme çabaları, yer yer yaşlıları ile yaşadığı küçük çatışmalar bunlara örnektir. Sever'e (2019b, s. 115) göre eserde küçük okurun karaktere ilgi göstermesini sağlayan en önemli unsurlardan biri onun yaşadığı değişimdir. Eserlerdeki devingen karakterlerin yaşadığı değişim bir süreç içerisinde, kendi çabaları ve çevrenin olumlu desteği ile inandırıcı bir şekilde gerçekleşmiştir. Okuyucun inandırıcı bulacağı bu olumlu yöndeki değişimler çocuklara katkı sağlayabilecek niteliktedir. Masal anlatmanın inceliklerini öğrenen

Bora ve öykü yazmanın süreçlerini öğrenen Fatoş karakteri buna örnektir. Ayrıca Cemil Kavukçu, ilk incelenen eserindeki Yazar karakteri ile okuru kurguya bir gerçeklikle de olsa bir öykü yazarı ile tanıştırma başarısını göstermektedir. İyi yapılandırılan Yazar karakteri; yazar olmanın, öykü yazmanın aşamalarını küçük okura bir kurgu içerisinde sunmaktadır.

Eserlerde çocuklara kazandırılmak istenenler, ders kitaplarındaki gibi bir öğreticilikle değil edebi eserin kendi kurgusu içerisinde ele alınmaktadır. İletiler çocukları besleyecek nitelikte ve açık ve net ifade edilmiştir. Eserde, çocukları okuma, yazma, dinleme, konuşma etkinliklerine olumlu tutum kazandırabilecek ve bu etkinliklere yönlendirebilecek iletiler başarılı bir şekilde işlenmiştir. Eserlerin dil ve anlatımı duru, açık ve akıcıdır. Çocukların gündelik hayatında sıklıkla karşılaştığı kelimeler tercih edilmiştir. Bağlamdan hareketle tahmin edilebilecek kelime ve kelime grupları da vardır. Anlatımda diyalogların ve farklı türden bir şarkıya yer verilmesi anlatımdaki tekdüzeliği kırmıştır. Deyim, ikileme yönünden zengin bir anlatım tercih edilmiştir. Eserlerde bir sözlük kullanılmamıştır. Eserlerin planı ustaca kurgulanmıştır. İlk incelenen eserdeki kurguda, bir hikâyenin içerisine bir hikâye yazma süreci eklendiği ve bunu çocukların anlayabileceği bir planda gerçekleştirildiği görülmektedir. İkinci eserde de kurguda, akraba sohbeti içerisine diyaloglarla şekillenen bir masal kurgusu açık ve anlaşılır bir şekilde yerleştirildiği görülmektedir. Bunlar yazarın kurgudaki başarısını destekleyen etmenler olarak değerlendirilmiştir.

2. Eserler dış yapı özelliklerine uygun tasarlanmıştır.

Eserlerde hedef kitle için uygun bir boyut, ciltleme, sayfa düzeni, kâğıt cinsi ve harfler seçildiği gözlenmiştir. Kapaklar kaliteli bir hammadde ve cezbedici resimlerle hazırlanmıştır. Kitabın resimleri çizer Mustafa Delioğlu'nun özgün üslubuyla renksiz tasarlanmıştır. Renkli olmayışının dezavantajını, çizerin özgün üslubunun azalttığı öngörülmüştür.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Eserlere okurun söz dağarcığını geliştirmede etkili olabileceği düşünülen bir sözlükçe eklenebilir.

Eserlerin, çocuk kitaplarının taşıması gereken özelliklere uygunluğundan dolayı yazarın öykü metinlerine Türkçe ders kitaplarında yer verilebilir.

Kaynakça

- Akal, A. (2008). *Eğitim-Sen Çocuk ve gençlik edebiyatı ölçütleri için eleştiri ve öneriler*. http://www.egitimsen.org.tr/down/cocuk_edebiyati_olcutleri.pdf.
- Barutçu, T., Açık, F. (2018). Çocuk edebiyatı ürünlerinde yer alan deyimlerin kültür aktarımındaki rolü ve Türkçe ders kitaplarındaki deyimlerle örtüşme düzeyi. *Bilgi-Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 86, 183-209.
- Chelebourg, C. ve Marcoin, F. (2007). *La Littérature de jeunesse*. Paris: Armand Colin.
- Çer, E. (2016a). *Çocuk Edebiyatı. 0-6 Yaş çocuk kitaplarında çocuk gerçekliği ve çocuğa yönelik*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çer, E. (2016b). Türkçe öğretiminde çocuğa yönelik ilkesine uygun edebiyat yapıtlarının önemi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1399-1410.
- Demirel, Ş. (2010). *Edebi metinlerle çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdal, G. (2007). MEB yayınları çocuk kitaplarının resimlerine genel bakış. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara: AÜ Edebiyat Fakültesi.

- Göknil, C. (2006). Renk sihirbazları. *Cumhuriyet Kitap*, 935, İstanbul.
- Gümüüş, S. (1999). *Öykünün bahçesi*. İstanbul: Adam.
- Karakoçan, M. (2007). *Cemil Kavukçu'nun Hikayelerinde Yapı ve Tema İncelemesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Elazığ.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik.
- Kavukçu, C. (2019). *Masal anlatma oyunu*. İstanbul: Can Sanat (Can Çocuk).
- Kavukçu, C. (2020). *Bir öykü yazalım mı?* İstanbul: Can Sanat (Can Çocuk).
- Kaya, İ. (2007). Çocuk Kitabı Resimlerinde Estetik Boyut. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara: AÜ Edebiyat Fakültesi.
- Kıbrıs, İ. (2010). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Kök.
- Meriç, C. (1986). *Kültürden irfana*. İstanbul: İnsan.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. Selahattin Turan (Çev. Ed.). 3. Basımdan Çeviri. Ankara: Nobel.
- Nas, R. (2004). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı.
- Özçelebi, H. (2011). Cemil Kavukçu'nun çocuk kitaplarına eleştirel bir bakış. Sedat Sever (Yay. Haz.). *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Kitabı*. (s. 453-461) Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Özer, A. (2007). Çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuğa göreliği. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara: AÜ Edebiyat Fakültesi.
- Özünel, Ş. Ç. (2000). Çocuk kitaplarındaki görsel anlatımın eğitimdeki önemi. *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Sever, S. (2019a). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem.
- Sever, S. (2019b). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem.
- Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece Eğitim ve Ekin ve Sanat Dergisi*, 107, 14-15.
- Sever, S., Dilidüzgün, S., Neydim, N. ve Aslan, C. (2009). *İlköğretimde çocuk edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sümeýra, C. (2005). Son dönem Türk öykücülüğünde insan ve toplumsal hayat. *Hece Öykü/Dosya: Seksen Sonrası Türk Öykücülüğü*, 9, s. 69-75.
- Şayak, G. (2011). *Cemil Kavukçu'nun Öykülerinde İnsan*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Van.
- Şimşek, T. (2016). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı*. Ankara: Grafiker.
- Şirin, M. (2019). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. İstanbul: Uçan At.
- Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. M. Gönen (Ed.), *Çocuk Edebiyatı* (s.44-51). Ankara: Ertem Matbaası.
- Yalçın, A ve Aytaş, G. (2016). *Çocuk edebiyatı* (8.Basım). Ankara: Akçağ.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Bî'at-nâme türüne bir örnek: Nakşî İbrahim Efendi'nin Bî'at-nâme'si**İsmail YILDIRIM¹**

APA: Yıldırım, İ. (2020). *Bî'at-nâme türüne bir örnek: Nakşî İbrahim Efendi'nin Bî'at-nâme'si*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 341-356. DOI: 10.29000/rumelide.808719.

Öz

Hız. Peygamber, ashabı ile farklı zamanlarda ve değişik konularda biatlar gerçekleştirmiştir. Bu biatlara zaman zaman kadınlar da eşlik etmiştir. Biatların içeriğini çoğu zaman itaat, takva, cihat ve güzel ahlâk oluşturmakla birlikte biata katılanlar verdikleri biattan dönmeyeceklerine dair söz vermişlerdir. Söz verme hadisesi tek taraflı olmayıp iki tarafı da bağlayan bir sözleşmedir. Hız. Peygamber'in Birinci ve İkinci Akabe biatları ayrıca Hudeybiye'de gerçekleştirdiği Bî'atü'r-Rıdvan bu minvalde teşekkül etmiş biatlardır. *Kur'an-ı Kerim*'de "mübâya'a" şeklinde ifade edilen bu ibare, hem Arap hem de Türk-İslâm kültürüne mensup müelliflerin dikkatini çekmiş, Resul-i Ekrem'in biatlarını ihtiva eden *Bî'at-nâme* türünde edebi metinler kaleme almışlardır. Türk edebiyatında en belirgin örneğini Sun'ullah-ı Gaybî'de (ö. 1676 ?) müşahade ettiğimiz *Bî'at-nâme*, Sünbülî tarikatı şeyhi Nakşî mahlash İbrahim Efendi (ö. 1702) tarafından da kaleme alınmıştır. İstanbul'da doğan şair, burada farklı camilerde vaaz ve nasihatlerde bulunmuştur. Halvetiyye'nin Sünbülüyye koluna intisap ederek bu tarikatın manevi eğitim ve terbiyesinden geçmiştir. Arapçaya da vâkıf olduğu bilinen şair, XVII. asırda Türk tasavvuf edebiyatının önemli bir temsilcisi konumundadır. *Divan*'ı ile meşhur şairin beş sayfadan müteşekkil "Hâzâ Risâle-i Kutbü'l-Ârifin Nakşî Efendi es-Sünbülî" başlıklı *Bî'at-nâme* risalesi Hız. Peygamber'in Akabe ve Bî'atü'r-Rıdvan sözleşmelerini muhtevidir. Bu makalede kısaca "biat" kelimesi, içeriği ve Hız. Peygamber'in biatları konu edilmiştir. Sonrasında yurt içi kütüphanelerinde kayıtlı *Bî'at-nâmeler*le birlikte müellifin biyografisi ve söz konusu eserinin çevriyazılı metni verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Hız. Peygamber, biat, *Bî'at-nâme*, Nakşî İbrahim Efendi, *Hâzâ Risâle-i Kutbü'l-Ârifin Nakşî Efendi es-Sünbülî*.

An example of Bî'at-nâme: Nakşî İbrahim Efendi's Bî'at-nâme**Abstract**

Hız. Peygamber, with his companions, entered into agreements upon different subjects at different times. From time to time, women also took part in these agreements. Most of the time these agreements' content were obedience, taqwa, jihad and creating nobility and also the participants took an oath about never violating the agreement. This oath was not one-sided, instead, it was a mutual agreement. Hız. Peygamber's The First and The Second Akabe agreements and also the agreement; Bî'atü'r-Rıdvan which took place in Hudeybiye were the agreements composed of in this manner. This term, which is mentioned as "mübâya'a in Koran attracted attention of the writers which were both members of Arabian and Turkish-Islam culture and they wrote out literary texts involving Resul-i Ekrem's agreements in the genre of *Bî'at-nâme*. *Bî'at-nâme*, which its most distinguishable example is observed in the work of Sun'ullah-ı Gaybî (ö. 1676 ?), also was written

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kayseri Üniversitesi, Develi İslâmî İlimler Fakültesi, İslâm Tarihi ve Sanatları, Türk-İslâm Edebiyatı Anabilim Dalı (Kayseri, Türkiye), ismailyildirim@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5426-224X [Makale kayıt tarihi: 27.08.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808719]

out by İbrahim Efendi (ö. 1702) whose nom de guerre was Nakşî and who was the sheikh of the Sünbülî cult. The poet who was born in İstanbul sermonized and preached in different mosques in this city. He became a member of the Sünbüllîye branch of Halvetiye and trained with this cult's spiritual education and discipline. It is also known that the poet was also very competent in Arabic and he was in the position of an important representative of Turkish sufism in XVII. century. Renowned for his *Divan*, the poet's *Bî'at-nâme epistle which is composed of five pages and titled as "Hâzâ Risâle-i Kutbü'l-Ârifin Nakşî Efendi es-Sünbülî"* includes Hz. Peygamber's Akabe and Bî'atü'r-Rıdvan agreements. In this article, the word "agreement", its content and Hz. Peygamber's agreements will be discussed. Later, along with the *Bî'at-nâmes* which are registered in national libraries, the writer's biography and his aforementioned work's transcription will be introduced.

Keywords: Hz. Peygamber, agreement, *Bî'at-nâme*, Nakşî İbrahim Efendi, *Hâzâ Risâle-i Kutbü'l-Ârifin Nakşî Efendi es-Sünbülî*.

Giriş

Arapça "bey'" kökünden türeyen ve "satmak" anlamına gelen "bey'at" kelimesi, ıstılahi olarak "mürşidden el almak, ona söz vermek" manasında kullanılmıştır (Cebecioğlu, 2009: 99). Türkçede "bî'at" şeklinde telaffuz edilen bu kelime tasavvufta "el almak, müridin şeyhine sâdık ve bağlı kalacağına, kayıtsız şartsız ona teslim olacağına söz vermesi veya tarikat mensupları arasında düzenlenen tören olarak tanımlanmıştır (Uludağ, 2001: 75). *Kur'an*'da "bey'at" sözcüğü geçmemekle birlikte "mübâyâ'a" masdarının türevleri biatlaşma, emir ve yasaklar konusunda peygambere itaat etme ve bu konuda onunla ahitleşme anlamında kullanılmıştır (meselâ bk. Feth 48/10; Mümtahine 60/12) (Kallek, 1992 : 121). Bu anlam genelleştirilerek bir hususta el ele verilerek yapılan akde, sözleşmeye, söz vermeye de "biat" denilmiştir. Söz gelimi devlet başkanına biat edenler, onun egemenliğini kabul ettiklerini ve kendisine tâbi olacaklarına söz verirken; başkan da kendi hâkimiyeti altına girenlerin canını, malını korumayı ve onlara adaletle hükmedeceğini taahhüt eder. Bunun gibi müridin de mürşidine biatında bu sözleşme bahis konusudur. Mürid, şeyhini mürşid-i kâmil olarak kabul eder, şeyhi de müridinin seyrüsülûk yolunda sadakat ve teslimiyet göstermesini ister (Yananlı, 2017: 9-10).

Biat icra ettiği fonksiyona göre iki kısma ayrılmaktadır: Birincisi, ehlü'l-hâl ve'l-akdin gerekli şartlara sahip birini devlet başkanı olarak belirledikleri seçim biatıdır ki buna "bey'atü'l-in'ikad" adı verilir. Hz. Peygamber'in vefatından sonra Hz. Ebû Bekir'in halife seçilmesi için yapılan biat bu türdendir. Diğeri ise seçim veya başka bir suretle devlet başkanlığını elde etmiş kişiye bağlılık sunmak amacıyla yapılan biattır. Bu biata "bey'atü't-tâ" veya çok kişinin katılması sebebiyle "bey'atü'l-âmme" adı verilmiştir (Kallek, 1992: 122). Nitekim aşağıda izahı yapılacak olan Akabe ve Rıdvan biatları bu biat grubuna girmektedir.

Tasavvuf ve tarikat ehli, biatın *Kur'an* ve sünnete isnat ettiği fikrindedir. Özellikle kutsal kitapta biata ve taşıdığı öneme binaen çeşitli âyetler² vasıtasıyla temas edilmiştir. Hz. Peygamber, bazen dini hükümleri ifa etmek için, bazen de güzel ahlâk ve edebe sarılarak dini yaşamak isteyenlerden biat almıştır. Bu durum, tarikatlarda mürid ile mürşid adayları arasında gerçekleşen sadakat yemini için örnek bir biat konumunu üstlenmiştir (Türer, 1992: 124).

² Bk. Tevbe 9/111; Fetih 48/10; Mümtahine 60/12.

Akabe biatları ve Bî'atü'r-Rıdvan

Haz. Peygamber, Câhiliyye devrinde hac vazifesi için Mekke'ye gelir, bu sırada İslâmiyet'i tebliğ ederdi. Hazrec kabilesinden on altı kişi İslâm dinini kabul etmiş, Haz. Peygamber'den kendilerini Yesrib'e götürüp himaye etmelerini talep etmişlerdi. Nübüvvetin on birinci yılında (620) Akabe denilen mevkide Evs ve Hazrec kabilesine mensup Medineli Müslümanlar bir sene sonra buluşacaklarına dair söz vermişlerdi. Bu görüşmenin üzerinden bir yıl geçmiş, peygamberliğin on ikinci (621) yılında Medineli on iki kişilik bir topluluk Mekke'ye gelerek Akabe'de gizlice Resulullah ile görüşmüşlerdir (Altundere, 1989: 86). Bu görüşmede her iki kabile de "Allah'a şirk koşmayacaklarına, birbirlerine iftira etmeyeceklerine, çocuklarını öldürmeyeceklerine" dair Resul-i Ekrem'e söz vermişlerdir. Bu biata "Birinci Akabe Biatı" denilmiştir (Önkal, 1989: 211). Nübüvvetin on üçüncü yılında (622) Mus'ab b. Umeyr'in çabalarıyla Medine'de Evs ve Hazrec'ten yetmiş beş kişilik bir grup Mekke'ye gelerek Hz. Peygamber ile görüşmüşlerdir. Medineli Müslümanlar burada, "Hz. Peygamber'i kendi kadınları ve çocukları gibi koruyacaklarına" dair Allah Resulüne biat vermişlerdir. "İkinci Akabe Biatı" denilen bu biat, savaşla ilgili hususları ihtiva ettiği için "Bî'atü'l-harb" ismiyle de anılmıştır. İkinci Akabe Biatı'nın önemli bir tarafı, bu biata kadınların da katılmış olmasıdır. Yetmiş üç erkek ve iki kadının iştirak ettiği bu biata kadınlardan Nesîbe bint Ka'b ve Esmâ bint Amr katılmıştır (Kapar, 1994: 76-77).

Hicret'in altıncı yılında (628) vukû bulan Bî'atü'r-Rıdvan, Hz. Peygamber'in Hudeybiye'de Mekkelilerle anlaşma yolu aradığı zamanda gerçekleşti. Bu, Resul-i Ekrem ashâbından 1400 kişi ile birlikte Kâbe'yi ziyaret etmek üzere silahsız olarak yola koyulması fakat Kureyşlilerin O'nu Mekke'ye almamaları, elçi olarak gönderilen Hz. Osman'ı alıkoymaları üzerine sahabelerden yeniden biat almasıdır. Bu olay *Kur'an-ı Kerim*'de Fetih sûresinin 18. ve 19. âyetlerinde ifade edilmiştir (Macit, 2012: 30). Bundan dolayı bu biata "Bî'atü'r-Rıdvan" (razı olma biatı) denilmiştir. Rivayete göre Hz. Peygamber, ölüm üzerine veya savaştan kaçmamak üzere ashabıyla biatlaşmıştır. Biat, Hudeybiye'de "semure" denilen sakız veya mugaylân cinsi bir çeşit çöl ağacının altında meydana gelmiştir. Dolayısıyla bu biat "Bî'atü's-şecere" veya "Şeceretü'r-Rıdvan" isimleriyle de anılmıştır (Fayda, 1992: 39-40).

Biat uygulaması, Hz. Peygamber ve dört halife döneminde genellikle el sıkışma şeklinde olmuştur. Fakat Resul-i Ekrem'in cüzzamlı bir hasta ile sözlü olarak biat aldığı da rivayet edilmektedir. Hz. Peygamber, kadınlardan bir bez üzerinde musâfaha veya bir kap suya birlikte ellerini sokmak suretiyle biat almıştır³ (Kallek, 1992 : 121-122).

Kütüphanelerde kayıtlı Bî'at-nâmeler⁴

Sun'ullah-ı Gaybî (ö. 1676 ?), Bî'at-nâme

Mevcut bilgilerimize göre İslâmi Türk edebiyatında Bî'at-nâme sahibi ilk müellif Kütahyalı Sun'ullah-ı Gaybî'dir. Türk tasavvuf şiirinin önemli temsilcileri arasında yer alan yazar, kaleme aldığı Bî'at-nâme'sinde müşid-mürid ilişkisini, zikir ve zikir çeşitlerini, zikir telkini gibi konuları işlemiştir. Bunun yanı sıra kâmil bir müşidde bulunması gereken vasıflara değinen eser, Bayrâmi-Melâmi gelenekte önemli bir yer teşkil etmektedir (Kemikli, 2009: 533).

³ İslâmiyet'te biat algısı ve kadınların biatı meselesi, İslâm âlimleri tarafından pek çok kez tartışılmıştır. Bu konularla ilgili şu kaynaklara ayrıca bakılabilir: (Demir, 2015; Köksal, 2015)

⁴ Bu kısımda listesi verilecek olan Bî'atnâmeler, yurt içi kütüphanelerinde "Bey'at, Bî'at, Risâle-i Bî'at, Bî'atnâme, Bî'at-nâme" şeklinde tasnif veya tavsifi yapılan eserlerden meydana gelmektedir.

Gaybî'nin *Bî'at-nâme*'sini yayımlayan H. Rahmi Yananlı (2012: 10) eserle ilgili şu ifadeleri kullanmaktadır: “Gaybî, *Bî'at-nâme* adlı eserinde hem Hz. Peygamber'in hem de mürid-mürşid arasında vukû bulan biatın hakikatini inceler. Biatın hakikatinin gönül ve muhabbet biatı olduğunu tespit eder.” 16-17 varaktan müteşekkil ve mensur tarzda kaleme alınan bu eserin yurt içi kütüphanelerinde birçok yazma nüshası bulunmaktadır.

Üsküdarî Mahmûd Efendi (ö. ?), *Bî'at-nâme*

Millî Kütüphâne'de 06 Mil Yz A 6663/9'da kayıtlı talik hatla kaleme alınan bu eser, Üsküdarî Divitci-zâde Mehmed Efendi'ye (ö. 1685) mâl edilmiştir. Elimizdeki verilere göre Divitci-zâde Mehmed Efendi'nin kaynaklarda bu isimle kayıtlı herhangi bir eseri mevcut değildir. Eserin başlığını oluşturan “Üsküdarî Mahmûd Efendi havâss-ı mü'minîne gönderdiği *Bî'at-nâme*'dür” ifadesinden hareketle “Mahmûd” ismi “Mehmed” şeklinde okunmuş, dolayısıyla eser kayıtlara Divitci-zâde Mehmed Efendi'nin *Bî'at-nâme*'si şeklinde girmiştir. *Bî'at-nâme*'nin müellifi Mahmûd Efendi hakkında şu an için elimizde malumatımız yoktur.⁵ *Bî'at-nâme*, Abdürrezzak Kâşânî'nin (ö. 1335) *İstîlâhât-ı Sûfiyye* isimli Arapça mensur eserinin sonuna eklenmiş ve iki sayfa hâlinde (84b-85a) tanzim edilmiştir. Mukaddime⁶ kısmından anlaşıldığına göre eser, sâlik ve tâlibin seyrüsülûk yolunda yapması gerekenler, mürşid-mürid ilişkisi, namaz, sohbet ve muhabbetin önemini bahis konusu etmektedir.

Nakşî Ali Akkirmânî (ö. 1655), *Bî'at-nâme*

Bursalı Mehmed Tâhir, *Osmanlı Müellifleri* adlı eserinde Nakşî Ali Akkirmânî'nin *Bî'at-nâme* adlı eserinin varlığından bahseder (Kurnaz ve Tatcı, 2009: 172). Hüseyin Vassâf da aynı bilgiyi Mehmed Tâhir'den iktibas etmiş olacak ki şairin böyle bir eserinin olduğunu kaydetmiştir (Akkuş ve Yılmaz, 2015: 19). Bu iki eser dışında kalan diğer kaynaklar Nakşî'nin eserleri arasında *Bî'at-nâme* adlı bir eseri zikretmezler. Yapılan incelemeler neticesinde Millî Kütüphane'de 34 AE Şeriyye 881/4 numaralı katalogta kayıtlı Nakşî'ye ait bir *Bî'at-nâme*'ye rastlanmıştır. Ancak bu risale aşağıda izahı yapılacak olan Nakşî İbrahim Efendi'nin eseridir. Kataloglama esnasındaki hatanın, her iki şairin de “Nakşî” mahlasını kullanmaktan kaynaklandığı âşikârdır.

Terceme-i Risâle fî'l-Bî'at

Yine Millî Kütüphane'de 06 HK 2172/24'te kayıtlı bu eserin müellifi belli değildir. Talik hatla yazılan ve 210x160 – 165x95 mm ebatlarına sahip Arapça eserin 61b-63b sayfaları arası Hz. Peygamber'e ve herhangi bir mürşide yapılan biatı konu edinmektedir. Eserin hâtimesinden anlaşıldığına göre yazar, *Terceme-i Risâle fî'l-Bî'at*'ımı Gulâm Ali Abdullâh en-Nakşibendî'nin Farsça eserinden tercüme etmiştir.

⁵ Akla ilk gelen isimlerden birisi Celveti tarikatının kurucusu ünlü şair ve mutasavvıf Aziz Mahmud Hüdâî Efendi'dir (ö. 1628). Şairin, Üsküdar'da Hüdâî Dergâhı ve Mihrimah Sultan Camii'nde vazife yaptığı bilinmektedir (Yılmaz, 1991: 338). Aziz Mahmud Hüdâî'nin bu görevlerinden dolayı “Üsküdarî” nisbesini alıp almadığıyla ilgili kaynaklarda bir bilgi yoktur. Mutasavvıfın şeyhlik, vaizlik gibi görevlerde bulunması bizi bu düşünceye iten sebeplerin başında gelmektedir.

⁶ “Ba'de's-selâm inhâ vü i'lâm olnur ki tarîk-ı Hak, e'izz-i turuk ve eşref-i sübül olmanın her sâlik vâsıl-ı mürşid-i kâmil elbette lâzım ü mühimdir ki mücerred-i 'akl ve kütüb ve resâ'il kifâyet itmez ammâ hele sohbet-i kâmil müyesser olmayacak tâlib her güne yüz istigfâr ve yedi yüz kerre kelime-i tevhîd ve a'kâb-ı salât-ı hamsda kırk kerre tasliye ve iki rek'at salât-ı işrâk ve altı rek'at salât-ı duhâ ve on iki rek'at salât-ı teheccüd kılmak gerek.” Bk. Üsküdarî Mahmûd Efendi, *Bî'at-nâme*, vr. 84b.

Seyyid Nizamoğlu (ö. 1601), Bî'at-nâme

Halveti-Sinâni şeyhlerinden asıl adı Seyyid Kâsım olan Seyyid Nizamoğlu'nun Millî Kütüphane 06 Mil FB 159/3'te kayıtlı *Câmi'ül-ma'ârif* adlı risalesi *Bî'at-nâme* olarak telakki edilmiş ve o şekilde kataloglanmıştır. Mukaddime kısmında görülen: "...işbu za'îf ü nahîf Seyyid Seyfu'llâh bin Seyyid Nizâmü'd-dîn diyâr-ı Rûm'da vâki' Kostantiniyye şehrinde Silivri Kapısı'nda taşra merhûm babam Seyyid Nizâmü'd-dîn'ün binâ eylediği hankâh-ı latîflerinde..." kaydı,⁷ eserin aidiyeti hususunda şüphe bırakmamaktadır. Müellifin bu eseri, *Bî'at-nâme* tarzında olmayıp esmâ-yı hüsnâ ve etvâr-ı seb'aya dair tasavvufi şiirleri ihtiva etmektedir (Tosun, 2009: 73). Eser, *Osmanlı Müellifleri*'nde "Etvâr-ı Seb'a" adıyla ayrı bir risale olarak değerlendirilmiştir ki bu bilgi düzeltilmeye muhtaçtır.

Risâle-i Bî'at

İBB Atatürk Kütüphanesi, Osman Ergin Yazmaları bölümünde bulunan OE_Yz_0795/13 demirbaş numaralı eser, içerisinde farklı risaleleri barındıran bir mecmua hüviyetindedir. Mecmuanın neden "*Risâle-i Bî'at*" olarak adlandırıldığı şu an için merak konusudur. el-Miftâhü'l-ma'îyye fî Usûlî'n-Nakşebendiyye, Risâle-i Sandûku'l-cevher mine't-tasavvuf, Risâle-i tuhfetü'l-efâzıl, Risâle-i makâmât-ı evliyâ vs. isimlerinde on beş adet risaleden müteşekkil bu mecmuada biat ve *Bî'at-nâme*'ye dair herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır.

Mahmûd b. Feyzullâh b. Muhammed (ö. ?), Bî'at-nâme

Yine İBB Atatürk Kütüphanesi, Osman Ergin Yazmaları bölümünde OE_Yz_1677'de kayıtlı bu eserin müellifi Mahmûd b. Feyzullâh bin Muhammed olarak gösterilmiştir. Risalenin giriş bölümünde şu ifadeler yer almaktadır: "Sultânü'l-meşâyih ve mazhar-ı eltâf-ı Bârî eş-Şeyh Mahmûd Efendi el-Üsküdarî kaddesa'llâhu sirruhu'l-'azîz hazretlerinden bî'at eyledikleri su'âllere verdikleri cevâb-ı şerîfdir."⁸ Buna göre eser, yukarıda bahsi geçen ve Aziz Mahmûd Hüdâyî'nin müridlerine tavsiye ve nasihatlerini içeren 2 sayfalık bir risale görünümündedir.

Bî'at-nâme-i Muhtasar

"Hâzâ Diğer Bî'at-nâme-i Muhtasar Beyânındadır" başlıklı 3 sayfalık bu *Bî'at-nâme*, müridin müridden ikrar almasını bunun yanı sıra tarikat adabını konu edinen bir eserdir. Selâmlaşma adabının işlendiği ilk fasıl şu şekilde başlamaktadır: "Şöyle ma'lûm ola ki evvel mürîde lâzım olan budur ki âbdest ala ve müfred eline yapışp içeri gire ve bu gûnâ selâm vere: 'es-Selâmü 'aleyküm yâ şerî'at erenleri' diye ve müridi dahi: 'Ve 'aleyküm's-selâm ve rahmetu'llâhi ve berekâtühü' diye..."⁹ Müellifi meçhul bu risale, İBB Atatürk Kütüphanesi Bel_Yz_O.000027/20'de kayıtlı olup rika hatla kaleme alınmıştır.

Nakşî İbrahim Efendi es-Sünbülî'nin biyografisi**Hayatı ve şahsiyeti**

XVII. asır dini-tasavvufi edebiyatın meşhurlarından Nakşî İbrahim Efendi 1641 senesinde (1051) İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Asıl adı İbrahim olup, vüzerâdan Deli Hüseyin paşanın kethüdası ve

⁷ Bk. Seyyid Nizamoğlu, *Câmi'ül-ma'ârif*, vr. 1b-2a.

⁸ Bk. Mahmûd b. Feyzullâh b. Muhammed, *Bî'at-nâme*, vr. 1b.

⁹ Bk. Bî'at-nâme-i Muhtasar, vr. 1b.

Mehmed Ağa'nın oğludur (Ekinci, 2018: 2233). Halvetîlerden Koca Mustafa Paşa Dergâhı şeyhi Seyyid Alâeddin Efendi'den tarikat adabı almış ve şeyhinin himayesinde 1090 yılında hacca gitmiştir. Burada yedi yıl kalan şair ilim-irfan tahsil ederek İstanbul'a dönmüştür (Akkuş ve Yılmaz, 2015: 419). 1097'de İstanbul'a dönüşünde Rumeli Hisarı Cami-i Şerifi ve Üsküdar Valide-i Atik Camii'nde vaizlik yapmış, hadis dersleri vermiştir. 1106 yılından itibaren ise Şehzade Camii'nde vaaz ve nasihatlarla bulunmuştur (İnce, 2005: 677). 22 Temmuz 1702 (26 Safer 1114) tarihinde İstanbul'da vefat etmiştir. Kabri İstanbul'da Hekimoğlu Ali Paşa Camii bahçesindedir (Atik, 2005: 174). Abdüllatif Râzî¹⁰ Efendi (ö. 1733), Nakşî İbrahim Efendi'nin vefatına "Cennetde de ey Nakşî gel hû diyelim yâ hû (1114)" mısraını tarih düşürmüştür.

Şeyhî Mehmed Efendi ve Hüseyin Vassâf şairin edebi yönüyle ilgili; aşk yolunun yolcusu, tasavvufî manzumeleriyle meşhur, fesâhat ve belâgat vadisinde eşsiz bir şair vasfı taşıdığına dair tespitlerde bulunurlar. Yine şairin Arapça ilmi eserler ve edebiyatla meşgul olduğunu, âlim ve âmil bir şahsiyet sahibi, kâmil bir vaiz ve riyâdan berî olduğunu ifade ederler (Ekinci, 2018: 2233; Akkuş ve Yılmaz, 2015: 419-420). Şiirlerinde "Nakşî" mahlasını kullanan şairin na'ları meşhurdur (Ekinci, 2012: 10). Ayrıca Nakşî İbrahim Efendi'nin İsmail Paşa isminde bir de oğlu olduğu rivayetler arasındadır (Akbayar, 1996: 1226).

Nakşî İbrahim Efendi, Halvetiyye'nin Sünbülüyye koluna intisap ederek mensubu olduğu bu tarikatın manevi eğitim ve terbiyesini almıştır (Arslan, 2018: 19). Halvetilik ile Mevlevilik arasındaki yakın münasebetler, şairin bu tarikata ait unsurlara yer vermesine vesile olmuştur. Dolayısıyla manzumelerinde sık sık Mevlevilik ile ilgili motiflere yer vermiştir. Şairin Konya'ya giderek Mevlânâ'nın kabrini ziyaret ettiği bilinmektedir (Ayan, 2000: 17). Nakşî, yaşadığı dönemin toplumsal hadiselerine kayıtsız kalmamış, saray ve çevresinin takdirini kazanmaya çalışmıştır. Kamanîçe Kalesi ve Sakız Adası'nın fethine, bunun yanı sıra II. Mustafa'nın tahta çıkışına dair tarihler düşürmüştür (Ayan, 2000: 19-20).

Eserleri

Divan: Nakşî İbrahim Efendi'nin bu eseri 225 gazel, 6 kaside, 41 muammâ, 7 rubai, 28 ilahi, 35 beyitlik bir *silsile-nâme*, 26 müfred, 10 mısra-i âzâde ve 92 adet tarih beytini ihtiva etmektedir (Ayan, 2000: 36-37). *Divan*'ın yurt içi ve yurt dışı kütüphaneleri olmak üzere mevcut dört nüshası vardır. Bunlardan ikisi Süleymaniye Kütüphanesi Es'ad Efendi Koleksiyonu 2709/1 ve Millet Kütüphanesi Ali Emîri Efendi Manzum Eserler Bölümü 463/3'te kayıtlıdır. Diğer iki nüsha ise Mısır Millî Kütüphanesi'nde S 4631 ve Talat 108 demirbaş numarası ile kayıtlıdır. *Divan*, Emrah Ayan tarafından lisansüstü tez çalışması olarak hazırlanmıştır (Ayan, 2000).

İlâhiyyat: Millet Kütüphanesi, Şer'iyye bölümü 1229/4 numarada mukayyet bu eser bir mecmua içerisindedir. Mecmuada devrin mutasavvıf şairleri Aziz Mahmud Hüdâyi (ö. 1628), Niyâzi-i Mısırî (ö. 1694) ve Sun'ullah-ı Gaybî (ö. 1676 ?) olmak üzere diğer şairlerin *Divan*larından seçilmiş şiirler mevcuttur. Mecmuanın 27b-36a varakları arasında ise Nakşî İbrahim Efendi'nin *Divan*'ından 21 adet manzume iktibas edilmek sûretiyle antoloji mahiyetinde bir eser oluşturulmuştur.

¹⁰ *Sefîne-i Evliyâ* ve Hikmet Atik'in Abdüllatif Râzî Efendi'yi, Abdüllatif Zârî Efendi şeklinde göstermeleri yanlıştır. Bk. (Akkuş ve Yılmaz, 2015: 419; Atik, 2005: 175).

Bî'at-nâme: Risale ilgili gerekli bilgi ilerleyen bölümlerde verilmiştir.¹¹

Bî'atnâme'nin şekline dair bilgiler

Tavsifi

Millet Kütüphanesi, Ali Emîri Koleksiyonu'nda 34 AE Şer'iyye 881/4'te kayıtlı bu risale Nakşî Ali Akkirmânî'ye mâl edilmiştir. Kataloqlamadaki yanlışlığın her iki şairin de “Nakşî” mahlasını kullanmaktan kaynaklandığı yukarıda belirtilmişti. Bunun yanı sıra eserin başlığında (Hâzâ Risâle-i Kutbü'l-Ârifin Nakşî Efendi es-Sünbülî) yer alan “Sünbülî” nisbesi Nakşî Ali'ye değil Nakşî İbrahim'e aittir. Zira Nakşî Ali Efendi'nin Sünbülî tarikatı ile bir münasebeti olmadığı bilinmekte, Halvetiyye'nin Ramazaniyye kolunun pîri Ramazan Efendi'ye intisap ettiği ifade edilmektedir (Atik, 2006: 334).

110b-114a numaralı varaklar arasında yer alan risale aynı konudaki bazı farklı metinlerin bulunduğu bir mecmuanın parçası görünümündedir. Risalenin devamında Mevlânâ'nın (ö. 1273) *Mesnevi*'sinde yer alan ve biat hakkındaki düşüncelerini içeren beyitlerin eklenmesi (vr. 114a-114b), akabinde “Kemâl Paşa Hazretlerinin Devrân Hakkında Buyurdıkları Fetâvâ-yı Şerîfdür” başlığı altında Kemal Paşa'nın¹² fetvalarına (vr. 115a-117b) yer verilmesi bu düşüncemizi destekler mahiyettedir. Bu yönüyle eser, müellif hattı olmayıp herhangi bir müstensih tarafından kaleme alınmış olmalıdır. Bununla birlikte risalenin yazılış tarihine dair herhangi bir kayıt da mevcut değildir. Eser 215x148 - 143x90 mm ebatlarında, nesih hatla kaleme alınmış olup satır sayısı 15'tir. Risale siyah mürekkeple; başlık, âyet ve hadis iktibasları ise kırmızı mürekkeple kaleme alınmıştır. Sahabe isimlerinin zikredildiği kısımlarda söz konusu isimlerin üzerine kırmızı bir çizgi çekilmiştir. Nüshada herhangi bir tezhip, mühür, kayıt (ferâğ, temellük, istinsah vs.) bahis konusu değildir. Risale, fiziki açıdan iyi durumdadır.

Telif sebebi

Bî'at-nâmeler tıpkı *Mî'râciyye*, *Mu'cizâtü'n-Nebî*, *Delâilü'n-nübüvve* gibi Hz. Peygamber'in mucizelerini veya İslâm dinini tebliğ aşamasında yaşadığı birtakım hadiselerin halka anlatılması amacıyla kaleme alınmıştır. Söz konusu türlerin yazılış amacı âyet, hadis ve sahabeler vasıtasıyla Resul-i Ekrem'in nübüvetini delillendirmektir. Nakşî İbrahim Efendi de *Bî'at-nâme*'sinin mukaddime kısmında bize bu konu ile ilgili bilgi vermektedir. Nakşî, Allah dostlarından daha önce biat olayını dinlemiş -veya bir vesileyle kendisine rivayet edilmiş- onlardan dinlediği kadarıyla kendisi de bu konuyu ele almak istemiştir. Anlatacağı konuyu sadece duyduklarıyla değil, âyet ve hadisler yardımıyla temellendirmeyi dolayısıyla biat hadisesini ispat etme gayreti içerisine girmiştir. Yazacağı risalenin aynı zamanda dostlarına hatıra kalacağını ifade eden yazar, kendisine de hayır dua ve hüsnüzanda bulunulacağını ümit etmektedir:

“...bu hâkîr-i bî-nevâ **Nakşî**-i pür-kuşûr-ı ehl-i cezebâtî vü tevîdîñ meşâyıh-ı 'izâm ve evliyâ-yı kirâmdan kıddesa'llâhu esrâruhum ahz itdükleri Bî'at-ı sünnet-i seniyye-i hâzret, âyât ü ehadîs-i şerîfe

¹¹ Şairin bu eserleri dışında tasavvufa dair bir risalesi olduğu ifade edilmiş (Ayan, 2000: 42) fakat risalenin Olanlar Şeyhi İbrahim Efendi'ye (ö. 1655) ait olduğu tespit edilmiştir (Eraydın, 1994: 43). Yine Topkapı Sarayı Türkçe Yazmaları kısmı, Hazine 1487'de 2634 numaralı mecmuada şaire ait şiirlerin varlığından bahsedilmiştir (Ayan, 2000: 42). Araştırmalarımıza rağmen bu numarada kayıtlı böyle bir mecmuaya rastlayamadık.

¹² “Kemal Paşa” ismiyle kendisine işaret edilen kişi muhtemelen Osmanlı şeyhülislâmı ve tarihçisi Kemalpaşa-zâde'nin (ö. 1534) babası olmalıdır.

ile işbât için bu risâle-i şerîf tahrîrine 'azîmet olındı. İhvan-ı şafâya ve 'uşşâk-ı Mevlâ'ya âye-i yâdigâr olup du'â-yı hayriyyeleri ve hüsn-i teveccühleri niyâz olunur."¹³

Dili ve üslubu

Mukaddime

XVII. asır, Osmanlı Devleti'nin her alanda ilerleme gösterdiği bir dönemdir. Dolayısıyla edebiyat ve sanat ortamı da bu gelişmelerden nasibini almıştır. Bu yüzyılda sosyal fayda prensibini ölçü alan Türk nesri, gittikçe güçlenen ve estetik değer kazanan cümle yapısıyla zengin bir ifade imkânı sağlamış, başarılı ürünler vermiştir. Devrin müellifleri dönemin modasına uyarak ses ve söz hünerleriyle, secili ve girift cümlelerle gittikçe karmaşık bir hâl alan bir dil ortaya koymuşlardır (Çaldak, 2006: 87). Nitekim Nakşî İbrahim Efendi'nin *Bî'at-nâme*'sinde yer alan mukaddime kısmı mezkûr düşünceyi desteklemektedir. Müellif, söz konusu giriş kısmını uzun secili cümleler, zincirleme isim tamlamaları ve yoğun bir şekilde kullandığı Arapça-Farsça kelimeler vasıtasıyla oldukça süslü hâle getirmiş, anlamın sağlıklı bir şekilde oturtulamamasına neden olmuştur:

"Cevâhir-i hamd ü şenâ, dergâh-ı şerîf-i Hüdâvend-i 'arz u ihdâ ve zevâhir-i şalât ü selâm ü du'â, rûh-ı laîf-i cenâb-ı risâlet-penâh ve sâ'ir enbiyâ-yı 'izâm 'aleyhimü't-tahîyye ve âl-i aşhâb-ı kirâm ve evvâc-ı mu'tahhara lâzimetü'l-ihtirâm rıdvânü'llâhi 'aleyhim ecma'in hâzarâtına intimâ olup bu hakîr-i bî-nevâ **Nakşî**-i pür-kuşûr-ı ehl-i cezebâtî vü tevhidü'n meşâyıh-ı 'izâm ve evliyâ-yı kirâmdan kâddesa'llâhu esrâruhum ahz itdükleri Bî'at-ı sünnet-i seniyye-i hazret, âyât ü ehâdis-i şerife ile işbât için bu risâle-i şerîf tahrîrine 'azîmet olındı. İhvan-ı şafâya ve 'uşşâk-ı Mevlâ'ya âye-i yâdigâr olup du'â-yı hayriyyeleri ve hüsn-i teveccühleri niyâz olunur."¹⁴

Asıl konunun işlendiği bölüm

Nakşî İbrahim Efendi'nin Hz. Peygamber'in biatını konu edindiği asıl kısım ise mukaddime bölümüne nazaran sade ve açıktır. Esasen halka dini telkin ve nasihatlerde bulunmak isteyen şair ve yazarlar, ifade tarzlarını daha sade tutmuş bu vesileyle anlatmak istedikleri konuyu toplumun bütün tabanına aksettirmeyi amaçlamışlardır. Dini-tasavvufi temalı metinlerin üslubu hakkında Güzel (2012: 45): "Bu düşüncenin fikir kaynağı doğrultusunda hedef kitlesi heterojen bir yapıya sahiptir. Bunun sonucu olarak diğer zümre edebiyatlarından farklı bir şekilde dağdaki çobandan saraydaki devlet başkanına kadar her çeşit insana hitap etmek durumundadır. Bu durum birleştiricilik işaretidir." ifadelerini kullanmaktadır.

Bu kısımda müellif, Hz. Peygamber'e yapılan biatı âyet ve hadislerin ışığında okuyucuya nakletmektedir. Tercüme metodunun izlendiği bu bölümde ilk önce âyet veya hadis verilmiş, devamında ise Türkçeye tercümesi yapılmıştır. Bu durum risalenin tamamında görülmektedir. Örneğin, mukaddime faslından sonra konuya geçen müellif, Fetih sûresinden alıntılacağı şu âyetleri kendi üslubunca tercüme etmektedir:

"Emmâ ba'd, Hâk sübhânehu ve te'âlâ 'azamet ü celâliyle buyurur: **İnne'llezîne yübâyi'üneke innemâ yübâyi'üne'llâh**, ey benüm Hâbib-i Ekrem'üm! Şol tâ'ife-i celîle ki senden bî'at alalar, anlar

¹³ Bk. Nakşî İbrahim Efendi, *Bî'at-nâme* vr. 110b.

¹⁴ Bk. Nakşî İbrahim Efendi, *Bî'at-nâme* vr. 110b.

eylemediler illâ Hazret-i Allâh'dan itdiler. **Yedü'llâhi fevka eydihim**, Allâhu te'âlâ hazretlerinin yed-i kudreti bî'at idenlerin ellerinin üstindedir.”¹⁵

Bu bölümde dikkat çeken bir husus, müellifin biatla alakalı kronolojik olarak takip ettiği usûldür. Nakşî İbrahim Efendi, Hz. Peygamber'e yapılan biatları konu alırken ilk önce âyetlere yer vermektedir. Devamında Hz. Peygamber'in ağzından dökülen tavsiye ve hadislere, son olarak sahabenin biatla ilgili rivayetlerine yer vermektedir. Bu bakımdan biatın ilk önce Hak katında vâki olduğu daha sonra Resul-i Ekrem'in bunu bizzat yaşadığı akabinde ise yaşananlara dair sahabelerin düşünce ve rivayetleri bahis konusu edilmiştir.

Biat hadisesini ilk önce âyetlerin tercümesini yaparak veren Nakşî, ardından Hz. Peygamber'in hadislerine yer vererek devam eder. Örneğin, *Sahîh-i Buhârî*'de Abdullah ibn Ömer tarafından nakledilen şu hadis, müellif tarafından parça parça tercüme edilmek suretiyle okuyucuya iletilmiştir:

“Ve min-*Şahîhü'l-Buhârî* ‘Abdu'llâh ibn ‘Ömer rağiya'llâhu ‘anhû buyururlar: Resûl-i Ekrem hazretlerinden işitdüm, sa'âdetle buyururlar: **Men hale'a yeden min tã'ati'llâhi**, şol kimse ki Allâhu te'âlânun tã'atinden elini şalursa. **Le kıya'llâhu yevme'l-kıyâmeti lâ hüccete lehû**, huzûr-ı Hakk'a hüccetsiz varur. **Ve men mâte ve leyse fi 'unuhi bey'aten mâte meytehû cãhiliyyeh**, ve şol kimse ölse boynında bî'at olmasa cãhiliyyet ölümüyle ölür.”¹⁶

Bî'atnâme, devrin ses ve gramer özelliklerini yansıtmaktadır. Risalenin sadece üç yerinde görülen ve nazal n (ك) yerine nun (ن) harfinin tercih edildiği kısımlar bu kapsamın dışında yer almaktadır. Bilindiği üzere Osmanlı Türkçesi gramerinde 2. tekil ve çoğul şahısların fiil çekimleri nazal n ile yapılmaktadır. Fakat Nakşî İbrahim Efendi “kuluñ, uzaduñ ve idüñ” fiillerinin çekimlerini “kulun, uzadun, idün” şeklinde nun harfi ile karşılamıştır. Bu kullanımın dışında eserde dönemin gramer özelliklerini ihlal eden bir durum yoktur.

Bî'atnâme'nin içeriğine dair bilgiler

Muhtevası

Risalenin içeriğini teşkil eden biat hadisesi üç fasıl hâlinde izah edilmiştir: Birincisi mukaddime, ikincisi asıl konunun işlendiği bölüm, son kısım ise hâtimedir.

Mukaddime bölümünde yazar, süslü bir üslupla “besmele, hamdele ve salvele” bölümlerine yer vermiştir. Mahlasını da bu kısımda dile getiren yazar, risalesinin sebep-i telifini izah etmiştir.

Bî'at-nâme'nin asıl konusunu oluşturan kısımda ise Nakşî Efendi evvelâ *Kur'an-ı Kerim*'de bahsi geçen âyetler yardımıyla biat ve öneminden bahsetmiştir. Bu kısımda Fetih ve Mümtahine sûrelerinden alıntılar yapan müellif, iktibas edilen âyetleri tek tek tercüme etmiştir. Risalede sırasıyla Birinci ve İkinci Akabe Biatları'na değinilmiş, daha sonra Rıdvan Biatı mevzubahis edilmiştir. Yazar, Akabe Biatları'na ismen temas etmemiş, sadece âyet ve hadisler vasıtasıyla telmihte bulunmuştur. Toplu biatlar ilk defa art arda Akabe'de meydana gelmiş ve bu biatlar Akabe Biatları olarak İslâm tarihine geçmiştir. Bu biatlarda Hz. Peygamber, mümin kadınlardan Allah'a şirk koşturmamalarını, hırsızlık yapmamalarını, zina etmemelerini, çocuklarını öldürmemelerini, iftira etmemelerini ve iyi işlerde kendisine muhalefet etmemeleri konusunda biat almıştır. Resul-i Ekrem söz konusu tavsiye ve

¹⁵ Bk. Nakşî İbrahim Efendi, *Bî'at-nâme* vr. 110b-111a.

¹⁶ Bk. Nakşî İbrahim Efendi, *Bî'at-nâme* vr. 112a.

nasihatlerini A'râf, İsrâ ve Mümtahine sûrelerinden alıntılar yaparak zenginleştirmiştir. Bu durum yazarın üslubuna şu şekilde yansımıştır:

“Bâyî'ünî, benden bî'at idüñ. 'Alâ en lâ yüşrikne bi'llâhi şey'en, Allâhu te'âlâya şirk itmemek üzere; ve lâ tüsrifü, isrâf itmemek üzere; ve lâ teznü, ve zinâ itmemek üzere; ve lâ tahtülû evlâdeküm, evlâdlarıñuzu katl itmemek üzere; ve lâ ye'tine bibühtânin yefterînehu beyne eydihinne ve ercühinne, ve kimesneye iftirâ eylememek üzere ol iftirâyı kendinüz icâd eyledinüz. Ve lâ ya'shîneke fî ma'rûfin, ve 'işyân itmemek üzere Hakk'ıñ emr-i şerîfinde. Fe men vefâ minküm fe'ecruhu 'ale'llâhi, şol kimesneler sizden vefâ eyleye, bu 'ahde anuñ ecri Allâhu te'âlâ üzerinedür.”¹⁷

Bu biatlar içerisinde üzerinde en fazla durulan “Bî'atü'r-Rıdvan” olmuştur. Fetih sûresinin 18. âyetine - o ağacın altında sana biat ederlerken- göndermede bulunan yazar Rıdvan biatı ile ilgili şu ifadeleri kullanmaktadır:

“...Habîb'üm senden bî'at itdükleri vakıde Hudeybiyye'de dıraht-ı muntehânüñ altında bu bî'ata “Rıdvân” tesmiye olunur.”¹⁸

Biatla ilgili âyetlere temas eden yazar, sonrasında hadislerle geçer. Burada Hz. Peygamber'in hadisleri ve ashabin biatla ilgili rivayet ettiği hadisler bahis konusu edilir. Müellif, âyetlerde olduğu gibi hadislerin takdiminde de aynı yolu takip eder. Önce söz konusu hadisi zikreder, sonrasında hadisin tercümesini yapar. Bu kısımda yazar, Hz. Peygamber'in biatı ne şekilde gerçekleştirdiğine de değinir. Resul-i Ekrem, biatı erkeklerle el ele tutarak veya sözlü olarak yapmıştır. Kadınlarla yapılan biat ise Hz. Peygamber'in mübarek hırkalarını uzatmasıyla gerçekleşmiştir:

“...ammâ ricâle el uzadurlar idi. Nisvâna mübârek ridâ-yı sa'âdetlerin uzadurlardı.”¹⁹

Risale, hâtıme kısmına kadar rivayetlerin orijinali hâli ve yazar tarafından yapılan tercümeleriyle devam etmektedir. Hâtıme kısmında ise Nakşî İbrahim Efendi biatın muhteviyatı ve sufilere biatı inkâr etmelerine dair müzakerelerde bulunur. Zira biatı kabul etmeyen gürûhun şerrinden Allah'a sığındığını, Allah'ın da onlara bu konuda akıl ve iz'an vermesini temenni eder. Hz. Peygamber'in biatlarını kabul etmeyenler hakkında Allah'ın azabına uğraması yönünde beddualarda bulunur. Yazar, eserini bitirdiği için Allah'a hamdeder. Hz. Peygamber'e, ailesine, peygamberlere, şüheda ve sâlih kimselere salât ve selâm ederek eserine son verir:

“İmdi ba'zı mü'tâla'a vechile bî'at nedür? Şüfilerüñ bî'at didükleri ma'nâyı inkâr iderlermiş. Hâşâ şümme hâşâ ol ma'küle münkirine Mevlâ inşâf vire. Münkirlerinden, şerrinden ümmet-i Muhammed'i hıfz eyleye, kâbil-i inşâf buyura, olmayanları tîğ-ı kahıryla kahr eyleye âmin. Ve't-tehatmü'l-kelâm bi's-salâtü ve's-selâm 'alâ seyyidinâ'l-enâm ve 'alâ âlihi ve aşhâbihi'l-kirâm ve 'alâ cemî'î'l-enbiyâ ve'l-mürselin ve'l-evliyâ ve's-şühedâ ve's-şâlihîn ve'l-hamdü'lillâhi Rabbi'l-'âlemîn.”²⁰

¹⁷ Bk. Nakşî İbrahim Efendi, *Bî'at-nâme* vr. 111a-111b.

¹⁸ Bk. Nakşî İbrahim Efendi, *Bî'at-nâme* vr. 111a.

¹⁹ Bk. Nakşî İbrahim Efendi, *Bî'at-nâme* vr. 112b.

²⁰ Bk. Nakşî İbrahim Efendi, *Bî'at-nâme* vr. 114a.

Kaynakları

Nakşî İbrahim Efendi, *Bî'at-nâme'sini Kur'an-ı Kerim* ve Hz. Peygamber'in hadisleri üzerine bina etmiştir. Dolayısıyla risalenin temel kaynaklarını âyet ve hadisler teşkil eder. Yukarıda ayrıca değinildiği üzere yazar, önce âyet ve hadisleri vermiş, devamında bunları tercüme etme yoluna gitmiştir. Nakşî'nin istifade ettiği kaynak eserler ise hadis kitaplarıdır. Buhârî'nin (ö. 870) *Sahîh-i Buhârî'si*, Ferrâ el-Begavî'nin (ö. 1122) *Mesâbîh* ismiyle de bilinen *Mesâbîhü's-Sünne* adlı eserleri yazarın faydalandığı başlıca sahih hadis kitaplarıdır. Yazarın, eserinde biatla ilgili rivayetlerini konu ettiği kaynak kişi sayısı sekizdir. Sahabeden oluşan bu kişiler şunlardır: Ubade bin Samit, Abdullah bin Ömer, Hz. Âişe, Amr bin Âs, İbn Ammar, Cerîr bin Abdullah, Ümeyye bint Rukayka ve Enes bin Malik.

Sonuç

İslâm tarihinde önemli bir yer teşkil eden Akabe Biatları ve Bî'atü'r-Rıdvan hadisesi, kısaca Hz. Peygamber'e tâbi olmak, onun emir ve nehiylerini tatbik etmek anlamına gelir. Bu önemli olaylar, Resul-i Ekrem'in mübarek hayatı ve şahsiyeti etrafında yazılan eserlere konu olmuştur. onun hayatını kronolojik olarak ele alan eserlerde özellikle siyer kitaplarında bu olay pek çok şair ve müellif tarafından ayrı bir başlık altında değerlendirilmeye tâbi tutulmuştur. Siyer kitaplarının yanı sıra Hz. Peygamber'in bazı yönlerini müstakil olarak işleyen eserlerde de biat olayına yer verilmiştir. Neticede "Bî'at-nâme" adı altında bir tür teşekkül etmiştir. Türk-İslâm edebiyatında bunun en seçkin örneği şüphesiz Sun'ullah-ı Gaybî'ye aittir. XVII. asrın mütefekkirlerinden Kütahyalı Gaybî biat olayına kayıtsız kalmamış, türünün güzel bir örneğini okuyucuya yâdigâr bırakmıştır. Gaybî'nin eserini görerek kendisinin de bu tarzda bir eser meydana getirdiğini düşündüğümüz Nakşî İbrahim Efendi, *Bî'at-nâme* türünün bir diğer müellifi olmuştur.

Nakşî'nin beş sayfalık *Bî'at-nâme'si* de tıpkı Gaybî'nin eseri kadar kıymeti hâiz ve okunmaya değerdir. Her ne kadar yazar risalesinin mukaddime kısmını ağıdalı bir üslupla kaleme almışsa da asıl konunun işlendiği bölüm sade ve açıktır. Bu hâliyle eser, toplumun bütün kesimlerine hitap eder vaziyettedir. Müellif, eserinde Resul-i Ekrem'in Akabe Biatları ile Rıdvan Biatı'na yer vermiş, âyet ve hadislerin ışığında konuya temas etmeye çalışmıştır. Yer yer sahabe rivayetlerinin yer aldığı eserde bazı hadis kitapları da kaynak eser olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda risale, Hz. Peygamber'in manevi şahsiyeti etrafında kaleme alınan edebi metinler arasında yer almıştır. Bunun yanı sıra Nakşî İbrahim Efendi'nin *Bî'at-nâme'si*, İslâmi Türk edebiyatında çok fazla örneği bulunmayan *Bî'at-nâme* türüne katkı yapacağı da açıktır.

Risalenin çevriyazısı ile ilgili birkaç hatırlatma:

Risâle'nin varak (sayfa) geçişleri dipnotta gösterildi.

Metinde yer alan âyet, hadis iktibasları bold (kalın) hâlde yazılıp çevriyazıya aktarıldı. Biatla ilgili âyetlerin mealinde yazarın yaptığı tercümelerle yetinilmedi. Âyetlerin tercümesi, *Kur'an-ı Kerim*'de geçtiği şekliyle ayrıca dipnotta işaret edildi.

Müellif, hadisleri parçalamak suretiyle tercümesini rivayetin devamında parça parça yapmıştır. Yapılmayan yerler tarafımızca tamamlanıp dipnotta verilmiştir. Hadislerin kaynakları söz konusu rivayetin bitiminde yine dipnot vasıtasıyla gösterilmiştir.

[METİN]

Hâzâ Risâle-i Kuṭbü'l-‘Ârifin Nakşî Efendi es-Sünbülî²¹**Bi'smi'llâhi'r-Rahmâni'r-Raḥîm**

Cevâhir-i ḥamd ü şenâ, dergâh-ı şerîf-i Ḥudâvend-i 'arz u ihdâ ve zevâhir-i şalât ü selâm ü du'â, rûh-ı laṭîf-i Cenâb-ı risâlet-penâh ve sâ'ir enbiyâ-yı 'izâm 'aleyhimü't-taḥiyye ve âl-i aşhâb-ı kirâm ve ezvâc-ı muṭahhara lâzımetü'l-ihtirâm rıdvânü'llâhi 'aleyhim ecma'in ḥazarâtına intimâ olup bu ḥakîr-i bî-nevâ **Nakşî**-i pür-kuşûr-ı ehl-i cezebâtî vü tevḥidüñ meşâyıh-ı 'izâm ve evliyâ-yı kirâmdan kâdessa'llâhu esrâruhum aḥz itdükleri Bî'at-ı sünnet-i seniyye-i ḥazret, âyât ü eḥâdis-i şerîfe ile işbât için bu risâle-i şerîf taḥrîrine 'azîmet olındı. İḥvân-ı şafâya ve 'uşşâk-ı Mevlâ'ya âye-i yâdigâr olup du'â-yı ḥayriyyeleri ve ḥüsn-i teveccühleri niyâz olunur.

Emmâ ba'd, Ḥaḳ sübhânehu ve te'âlâ 'azamet ü celâliyle buyurur: **İnne'llezîne yübâyi'üneke innemâ yübâyi'üne'llâh**,²² ey benüm Ḥabîb-i Ekrem'üm! Şol ṭâ'ife-i celîle ki senden bî'at alalar, anlar eylemediler illâ Ḥazret-i Allâh'dan itdiler.²³ **Yedü'llâhi fevka eydihim**,²⁴ Allâhu te'âlâ ḥazretlerinin yed-i kudreti bî'at idenlerüñ ellerinüñ üstindedür. Bu nazm-ı kerîmüñ ḥükmi te'kîd-i vâkî' oldu. **Fe men nekeşe**,²⁵ şol kimseler ki nakş-ı 'ahd itdiler. **Fe innemâ yenküşü 'alâ nefsihi**,²⁶ kendülerine zarar itdiler. **Ve men evfâ bimâ 'âhede 'aleyhü'llâhe**,²⁷ şunlar ki bî'at itdükleri zamân eyledükleri 'ahd üzerine turalar, 'ahdi yerine getireler. **Fe seyü'tihi ecran 'azîmâ**,²⁸ Cenâb-ı Bârî te'âlâ anlara ecr-i 'azîm ihsân ider, bir ecr ki Ḥazret-i Ḥaḳ te'âlâ "'azîm" demek câ'iz ola ne maḳûle ecrdür kıyâs olına? Anı kalem yazmaz ve dil söyleyemez ve ḥâtıra gelemes ve bir âyet-i kerîmelerinde buyurur: **Le kad raḍiya'llâhu 'ani'l-mü'minîne**,²⁹ taḥkîkâ Ḥazret-i Allâh râzî oldu mü'min kullarından. **İz yübâyi'üneke taḥte's-şecerati**,³⁰ Ḥabîb'üm senden bî'at itdükleri vâktde Ḥudeybiyye'de dıraḥt-ı müntehânüñ altında bu bî'ata "Rıdvân" tesmiye olunur. **Fe 'alime mâ fi ḳulûbihim**³¹ mine'l-âş **fe enzele's-sekinete 'aleyhim**.³²

Sultânımız 'aleyhi's-şalâtü ve's-selâm efendimiz ḥazretleri 'Ubâde bin Şâmit raḍiya'llâhu³³ 'anhu sa'âdetle buyururlar ve eṭrâflarında aşhâb-ı güzinden bir cemâ'at var idi buyururlar: **Bâyi'ünî**, benden bî'at idüñ. **'Alâ en lâ yüşrikne bi'llâhi şey'en**,³⁴ Allâhu te'âlâya şirk itmemek üzere; **ve lâ tüsrifü**,³⁵ isrâf itmemek üzere; **ve lâ teznü**, ve zinâ itmemek üzere; **ve lâ taḳtülü evlâdeküm**,³⁶ evlâdlarınızu ḳatl itmemek üzere; **ve lâ ye'tine bibühtânin**

²¹ [110b]

²² "Muhakkak ki sana biat edenler ancak Allah'a biat etmektedirler..." Fetih 48/10.

²³ [111a]

²⁴ "Allah'ın eli onların üzerindedir..." Fetih 48/10.

²⁵ "o hâlde kim ahdini bozarsa..." Fetih 48/10.

²⁶ "şüphesiz kendi aleyhine bozmuş olur..." Fetih 48/10.

²⁷ "ve kim verdiği sözü tuttarsa..." Fetih 48/10.

²⁸ "(Allah, ona) büyük bir mükâfat verecektir." Fetih 48/10.

²⁹ "Allah o müminlerden râzî olmuştur..." Fetih 48/18.

³⁰ "o ağacın altında Sana biat ederlerken..." Fetih 48/18.

³¹ "kalplerinde olanı bilmiş..." Fetih 48/18.

³² "onlara güven duygusu vermiş..." Fetih 48/18.

³³ [111b]

³⁴ "Allah'a hiçbir şeyi ortak koşturmak hususunda..." Mümtetine 60/12.

³⁵ "İsraf etmeyin..." A'râf 7/31.

³⁶ "(Geçim endişesiyle) evlatlarınıza kıymayın..." İsrâ 17/31.

yefterînehu beyne eydîhinne ve ercûlihinne³⁷ ve kimesneye iftirâ eylememek üzere ol iftirâyı kendiñüz icâd eylediñüz. **Ve lâ ya'sîneke fî ma'rûfin**,³⁸ ve 'ișyân itmemek üzere Hakk'ıñ emr-i şerîfinde. **Fe men vefâ minküm fe'ecruhu 'ale'llâhi**, şol kimesneler sizden vefâ eyleye, bu 'ahde anuñ ecri Allâhu te'âlâ üzerinedür. **Ve men eşâbe min zâlike şey'en fe'ûkıbe fî'd-dünyâ**, şol kimseler ki 'ahdi bozalar, dünyâda 'ukûbet çekeler. **Bümme seterahu'llâhu fehüve ila'llâhi inşâ'e 'afâ ve inşâ'e 'âkabehu**, soñra ol kuluñ günâhu Hakk te'âlâyâ müfevvezdür. Murâd-ı 'aliyyesi olursa 'afv ider, dilerse 'ikâb eyler. **Febâya'nâhu 'alâ zâlike**, biz bunuñ üzerine³⁹ bî'at itdük ve 'Ubâde bin Şâmit radiya'llâhu 'anhu buyurur: **Bâya'nâ**, bizler Resûla'llâh şalla'llâhu 'aleyhi ve sellemden bî'at itdük. **'Ale's-sem'î ve't-âti fî'l-'usri ve'l-yüsri ve'l-menşâfi ve'l-mükrehi**, iğ'at itmek üzere güçlükde ve kolaylıkda, sürürda ve gamda. **Ve 'alâ eşerati 'aleynâ**, ve bizüm üzerimize ne ihtiyâr iderse ide. **Lâ tenâze'a'l-emra ehlü**, ve bir ehli işinde nizâ' itmemek üzere. **Ve 'alâ en neküle'l-hakka eynemâ künnâ ve lâ nehfâ fî'llâhi levmete lâ'imün**, ve biz de olursak Hakk söyleyesiz, Hakk celle ve 'alâ hakkında kimseden ve kimse bize söz söylemesinden korkmamak üzere.⁴⁰

Ve min-Şahîhü'l-Buḥārî 'Abdu'llâh ibn 'Ömer radiya'llâhu 'anhu buyururlar: Resûl-i Ekrem ḥazretlerinden işitdüm, sa'âdetle buyururlar: **Men ḥale'a yeden min tâtillâhi**, şol kimse ki Allâhu te'âlânıñ tâtinden elini şalursa. **Leḳıya'llâhu yevme'l-ḳıyâmeti lâ ḥüccete lehü**, ḥuzûr-ı Hakk'a ḥüccetsiz varur. **Ve men mâte ve leyse fî 'unuḳhî bey'aten mâte meytehü cāhiliyyeh**, ve şol kimse ölse boynında bî'at olmasa cāhiliyyet ölümiyle ölür ve 'Aîşe radiya'llâhu 'anhumâ buyururlar: Nisânıñ itmesi hakkında taḥkîkâ Resûl-i Ekrem⁴¹ bu âyet-i kerîme ile nisvânı imtiḥân buyururlardı: **Yâ eyyühe'n-nebiyyü izâ câ'ekel-mü'minâtü yübâyi'neke**.⁴² Hakk sübhānehu ve te'âlâ 'azametiyle buyurur: Ey benüm Ḥabîb'üm! Kaçan saña mü'mine ḥatunlar gelse bî'at ider oldukları ḥâlde, **febâyi'hunne**⁴³ anlara bî'at vir, şol ḥatun ki bî'at şartına ikrâr ide. **Ḳālehâ**, buyurular idi. **Ḳad bâye'tuke**⁴⁴ ammâ ricâle el uzadurlar idi. Nisvâna mübârek ridâ-yı sa'âdetlerin uzadurlardı.⁴⁵

Şahîh-i Meşâbîḥ ve kâle 'Amr bin 'Âş ve aşḥâbdan 'Amr bin 'Âş buyururlar: **İleyhi'n-nebiyyi 'aleyhi's-selâm**, ben Resûl-i Ekrem ḥazretlerine geldüm. **Fe-ḳultü**, didüm: **Ebşit yemînike ḳad bâya'uke**, sağ elinüzi uzaduñ bî'at ideyüm. **Fe beseṭa yemînihi fe ḳabeḏtu yedî**, mübârek elini uzatdı ve elümi tutdı. **Fe-kâle** yâ 'Amr, senüñ için ne vardur? Ben didüm, ben şart itmek murâd iderüm, Rabb'üm beni mağfîret ider mi? Sa'âdetle buyurdılar: Bilmez misün yâ 'Amr: **Ve inne'l-İslâme yehdimü mâ kâne ḳablehü**,

³⁷ "Elleriyle ayakları arasında bir iftira uydurup getirmemek hususunda..." Mümtetine 60/12.

³⁸ "ve iyi bir işte sana karşı gelmemeleri konusunda..." Mümtetine 60/12.

³⁹ [112a]

⁴⁰ "Ubade bin Samit buyurur: Bir cemaat ile Resulullah'a biat ettim. O da; Allah'a şirk koşmamayı, zina etmemeyi, evladınızı öldürmemeyi, birbirinize iftira etmemeniz ve dinî hususlarda bana asi olmamanız şartıyla biatınızı kabul ettim. Sizden kim bunları yerine getirirse mükâfatını Allah verecektir. Kim de bu suçlardan birini işler de dünyada cezasını görürse bu ceza, suçunun kefaretidir, onu temizler. Kim suç işler de cezasını görmezse o Allah'a kalmıştır. Dilerse azap eder, dilerse affeder." Hadis-i Şerif için bk. (Buhârî, Hudûd, 14; Nesâî, Bey'at, 17)

⁴¹ [112b]

⁴² "Ey Peygamber! İnanmış kadınlar, sana biat etmeye geldikleri zaman..." Mümtetine 60/12.

⁴³ "onlarla biatleş..." Mümtetine 60/12.

⁴⁴ "Ben sana kesin olarak biat ettim."

⁴⁵ "Hz. Aîşe'den rivayet edildiğine göre, iman eden kadınlar Resulallah'ın yanına vardığı zaman Allah'ın: "Ey Nebî! İman eden kadınlar sana biat etmek üzere geldikleri zaman..." (Mümtetine 60/12)," âyeti ile imtihan edilirlerdi. Hz. Aîşe devamında, iman eden kadınlardan kim bu şartı ikrar ederse imtihanı kabul etmiş olurdu. Resulallah, onlara hitaben: "Gidiniz, ben sizinle biatlaştım", buyurdu. Hayır, vallahi Resulallah'ın eli hiçbir kadının eline temas etmedi, o kadınlarla sadece konuşmak suretiyle biatlaştırdı." Hadis-i Şerif için bk. (Buhârî, Ahkâm, 49; Müslim, İmare, 88, 89)

taḥkikā İslām, evvel olan güneşleri yıkar. **Ve inne'l-hicreti yehdimü mā kāne ḳablehā** ve hicret yıkar evvel olan şey'i.⁴⁶ **Ve inne'l-ḥacci yehdimü mā kāne ḳablehū** ve taḥkikā ḥacc-ı şerif evvel olan şey'i yıkar, bī'at itdüm.⁴⁷

Ve ḳāle İbn 'Ammār raḍiya'llāhu 'anhu buyururlar: **Ḥaracnā ilā Resūli'llāhi vefden**, bizler Resūl-i Ekrem ḥazretlerinin ḥuzūr-ı 'ālilerine bir cemā'at olup varduk. Resūl-i Ekrem'den bī'at eyledük. **Ve şalleynā ma'ahu**, ve bile namāz kılduk ve ḥaber virdi ki: **İnne bi arḍinā bey'atehu lenā**, taḥkikā bizüm arzımızda bizüm için bī'at var mıdır? **Fe-ḳāle**, buyurdılar: **İz yütemtimü erḍaküm fe ekşirü bey'ateküm venfehū mā kānehā vetteḥizū mesciden**, kaçan vilāyetinüze varursınız, çok kimseye bī'at virün. Bu bī'at şuyını diyāruñıza virün ve ol yeri mescid ittiḥāz idün.

Ve ḳāle Cerir bin 'Abdu'llāh raḍiya'llāhu 'anhu buyurur: "Ben Resūl-i Ekrem 'aleyhi's-salātü ve's-selāmdan bī'at eyledüm. **'Alā iḳāmi's-salāti ve itā'iz-zekāt ve'n-nuḣi li külli müslimin**, beş vakt namāzı kılmak ve zekātı virmek ve her müslime naḣihat itmek üzere.⁴⁸ Ve Ḥazret-i Ümeyye bint Rukayka raḍiya'llāhu 'anhā buyururlar: **Bāye'tü'n-nebī**, ben bī'at⁴⁹ eyledüm. Bir gürüh ḥatunlar içinde anlar da bī'at eylediler. **Fe ḳāle lenā**, Resūl-i Ekrem bizlere sa'adetle buyurdılar ki: **Fimā esḳaṭat ve eṭḳatne**, ne mertebeye ḳādirseñüz ve yine tāḳat getirürsünüz. Ben didüm ki Allāh Resūl'i bize bizden ziyāde merḥametlidür. **Ḳultü bāya'anāhu**⁵⁰ ya'nī **şāfaḥnāhu**⁵¹ ḳāle: **İnnemā ḳavli leme'eḳa imra'aten ke ḳavli** ve Ḥazret-i 'Aīşe-i şıddıka raḍiya'llāhu 'anhādan rivāyet olunur: **İnne Hindin binti 'Utbete ḳalet yā nebiyya'llāh bāyi'ünī, fe ḳāle lā bāye'uki**, ben saña bī'at virmem ḥattā ellerini tağyir eylemeyesin çünkü elleri yırtıcı cānvār eli gibi idi, tırnakları uzanmış.⁵²

Min *Meşābiḥ*, Ḥazret-i Enes buyurdılar: **Ce'ale lehā el-Muhācirine ve'l-Enşaru yaḥfirüne'l-ḥandeḳa**, Muhācirin ve Enşār, ḥandaḳ ḳazarlar idi ve toprak taşır idiler ve buyururlar idi: **Naḥnü'l-lezine bāye'ü Muḥammedün 'ale'l-cihādi mā baḳinā ebevāhu**, biz şol tā'ifeyüz ki Muḥammed 'aleyhi's-selāmdan bī'at eyledük ceng üzre mādāmki dünyāda tırırız dā'imā **yeḳulun nebiyyü 'aleyhi's-selām ve hüve**

⁴⁶ [113a]

⁴⁷ "Ey Amr! Biat et ve Müslüman ol. Korkma, İslām kendisinden önceki her şeyi siler." Hadis-i Şerif için bk. (Demircan vd. 2019: 29). "İslām, kendisinden önceki günahlarla işlenen en son günahları kökünden kazıdığı gibi hicret de onları silip temizlemiştir." Hadis-i Şerif için bk. (Demircan vd. 2019: 57)

⁴⁸ "Cerir bin Abdullah: Ey Allah'ın Resulü! Bana bir şeyleri şart koş dedim. Bunun üzerine şöyle buyurdu: "Allah'a kulluk eder, ona hiçbir şeyi ortak koşmazsın, farz namazlarını kılar, zekātı verirsın, Müslümana nasihat eder, kâfirden uzak durursun." Hadis-i Şerif için bk. (Demircan vd. 2019: 283-284)

⁴⁹ [113b]

⁵⁰ "Dedim ki, ona biat ettik."

⁵¹ "Onunla musāfaha ettik."

⁵² "Muhammed bin el-Münkedir'in Ümeyye bint Rukayka'yı şöyle derken işittiği rivayet edilmiştir: Resulullah'a kadınlar arasında ben de biat ettim. Resulullah şöyle buyurdu: Gücünüz yettiği ve takat getirdiğiniz şeylerde..." Ben de: Allah ve Resulü bize bizden daha merḥametlidir, dedim ve ey Allah'ın Resulü bizimle biatleş, diye ekledim. (Ravî) Süfyân, bizimle musāfaha et demek istiyor, dedi. Bunun üzerine Resulullah: Benim yüz kadına birden -ayrı ayrı- biat etmem, bir kadına biat etmem gibidir." buyurdu. Hadis-i Şerif için bk. (Nesâi, Bey'at, 18; Demircan vd. 2019: 276-277). "Hz. Aīşe'den rivayet edildiğine göre, iman eden kadınlar Resulullah'ın yanına vardığı zaman Allah'ın: "Ey Nebî! İman eden kadınlar sana biat etmek üzere geldikleri zaman... (Mümtetine 60/12)," âyeti ile imtihan edilirdi. Hz. Aīşe devamında, iman eden kadınlardan kim bu şartı ikrar ederse imtihanı kabul etmiş olurdu. Resulullah, onlara hitaben: "Gidiniz, ben sizinle biatlaştım", buyurdu. Hayır, vallahi Resulullah'ın eli hiçbir kadının eline temas etmedi, o kadınlarla sadece konuşmak suretiyle biatlaşırdı." Hadis-i Şerif için bk. (Buhârî, Ahkām, 49; Müslim, İmare, 88, 89)

yücibühüm Resûl-i Ekrem⁵³ cevâb virürler idi. **Allâhümme lâ 'ayşe el-'ayşü ve'l-âhirete fağfir li Enşâri ve'l-Muhâcereti.**⁵⁴

İmdi ba'zı mütâla'a vechile bî'at nedür? Şüfilerüñ bî'at didükleri ma'nâyı inkâr iderlermiş. Hâşâ şümme hâşâ ol ma'küle münkirine Mevlâ inşâf⁵⁵ vire. Münkirlerinden, şerrinden ümmet-i Muhammed'i hıfz eyleye, kâbil-i inşâf buyura, olmayanları tığ-ı kahrıyla kahr eyleye. Âmin. Ve't-tehatmü'l-kelâm bi's-salâti ve's-selâm 'alâ seyyidina'l-enâm ve 'alâ âlihi ve aşhâbihi'l-kirâm ve 'alâ cemî'i'l-enbiyâ ve'l-mürselin ve'l-evliyâ ve's-şühedâ ve's-sâlihîn ve'l-hamdü li'llâhi Rabbi'l-'âlemîn.⁵⁶

Kaynakça

- Akbayar, N. (1996). *Mehmed Süreyya – Sicill-i Osmani*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Akkuş, M.; Yılmaz, A. (2015). *Osmanzâde Hüseyin Vassâf – Sefîne-i Evliya*. İstanbul: Kitabevi.
- Altundere, M. (1989). *Hız. Muhammed'in Akabe Bey'atları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atik, H. (2005). "Türk Edebiyatında Nakşî Mahlaslı Şairler". *İstem*. 5/3: 169-180.
- Atik, H. (2006). "Nakşî-i Akkirmânî". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. C. XXXII. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı. 334.
- Ayan, E. (2000). *Nakşî Divanı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bî'at-nâme-i Muhtasar*. İBB Atatürk Kütüphanesi No. Bel_Yz_O.000027/20.
- Cebecioğlu, E. (2009). *Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ağaç Kitabevi.
- Çaldak, S. (2006). "Eski Türk Edebiyatında Nesir (Düz Yazı)". *Eğitim Dergisi*. 7/77-78: 74-90.
- Demir, İ. (2015). *İslâm Mezheplerinde Biat Algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demircan, A.; Yıldız, A.; Elmalı, A.; Bakkal, A.; Akdemir, H.; Akbaş, M.; Yılmaz, M.; Ekinci, M.; Keskin, Y. (2019). *İbn Sa'd – Kitâbü't-Tabakâti'l-Kebîr*. İstanbul: Siyer.
- Ebû'l-Hüseyin Müslim b. Haccâc (1981). *Sahîhu Müslim I-III*. İstanbul: Çağrı.
- Ebû Abdurrahmân Ahmed b. Şu'ayb (1981). *es-Sünen*. İstanbul: Çağrı.
- Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâil (1981). *el-Câmi'u's-Sahîh I-IV*. İstanbul: Çağrı.
- Ekinci, R. (2018). *Vekâyi'u'l-fuzalâ (Şeyhî'nin Şakâ'ik Zeyli) C. III*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Ekinci, R. (2012). *Hâfız Hüseyin Ayvansarâyî – Vefeyât-ı Ayvansarâyî*. İzmir: Tıbyan.
- Eraydın, S. (1994). *Tasavvuf ve Tarikatlar*. İstanbul: Yenidünya.
- Fayda, M. (1992). "Bey'atü'r-Rıdvan". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. C. VI. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı. 39-40.
- Güzel, A. (2012). *Dinî-Tasavvufî Türk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Akçağ.

⁵³ [114a]

⁵⁴ "Hazret-i Enes'ten rivayetle, Resulullah kuşluk vakti Muhacir ve Ensar'ın hendek kazdığını gördü. Resulullah, bunların çektiği meşakkatı görünce: "Yâ Rab! Dirlik ve yaşamak ahiret dirliğidir, sen Ensar'ı ve Muhacir'i mağfiret et, buyurmuş; orada bulunan ashab ise: Biz yaşadıkça daima cihat etmek üzere biat etmiş kişileriz." demişlerdir. Hadis-i Şerif için bk. (Buhârî, Cihad, 33-34; Müslim, Cihad, 130; Nesâî, Bey'at, 9-15)

⁵⁵ [115a]

⁵⁶ "Söz sona erdi. Âlemlerin Rabbi olan Allah'a hamd; efendimize, ailesine, peygamberlere, şühedaya, salih kimselere salat ve selam olsun."

- İnce, A. (2005). *Tezkiretü's-şu'arâ - Sâlim Efendi*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Önkal, A. (1989). "Akabe Biatları", *TDV İslâm Ansiklopedisi*. C. II. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı. 211.
- Kallek, C. (1992). "Biat". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. C. VI. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı. 120-124.
- Kapar, M. A. (1994). "Hz. Peygamber Döneminde Bey'at". *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 5: 75-83.
- Kemikli, B. (2009). "Sun'ullah Gaybî". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. C. XXXVII. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı. 532-533.
- Köksal, S. (2015). *Mümtehine Sûresinin 12. Âyeti Bağlamında Kadınları Biatı Meselesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurnaz, C.; Tatçı, M. (2009). *Bursalı Mehmed Tâhir – Osmanlı Müellifleri I-II-III*. Ankara: Bizim Büro.
- Mahmûd b. Feyzullâh b. Muhammed (?). *Bî'at-nâme*. İBB Atatürk Kütüphanesi Osman Ergin Yazmaları No. OE_Yz_1677.
- Seyyid Nizamoğlu (?). *Câmi'ü'l-ma'ârif*. Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu No. 06 Mil Yz FB 159/3.
- Türer, O. (1992). "Biat" (Tasavvuf). *TDV İslâm Ansiklopedisi*. C. VI. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı. 124-125.
- Tosun, N. (2009). "Seyyid Nizamoğlu". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. C. XXXVII. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı. 73-74.
- Uludağ, S. (2001). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Kabalcı.
- Üsküdarî Mahmûd Efendi (?). *Bî'at-nâme*. Millî Kütüphâne No. 06 Mil Yz A 6663/9
- Yananlı, H. R. (2017). *Sun'ullah Gaybî (Sohbetnâme, Biatnâme, Devre-i Arşîyye)*. İstanbul: Büyüyen Ay.
- Yılmaz, H. K. (1991). "Aziz Mahmud Hüdâyî". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. C. IV. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı. 338-340.
- Yılmaz, M. (2013). *Kültürümüzde Âyet ve Hadisler*. İstanbul: Kesit.

Hamza-nāme'nin 72. cildi'nde kullanılan ikilemeler**Osman TÜRK¹**

APA: Türk, O. (2020). Hamza-nāme'nin 72. cildi'nde kullanılan ikilemeler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 357-366. DOI: 10.29000/rumelide.808722.

Öz

Hamza-nāme'nin 72. cildi, Türk dilinin yaklaşık altı yüz yıllık (1400-1900) tarihî gelişim seyrine tanıklık etmektedir. Eser, İslam uygarlığının ve Türk kültürünün tüm imkânlarından yararlanılarak kaleme alınmıştır. Eser, birçok disipline kaynak olabilecek farklı ve zengin bir terkibe haizdir. Türk dilinin zengin bir söz varlığı, kullanım sistemi ve işlevsel bir mantık barındırdığı öteden beri dil bilim tarafından kabul edilen bir gerçekliktir. Hamzavi; İslam ve Türk kültürünün, edebiyatının, tarihinin, folklorunun ve Anadolu'nun birikiminden yararlanarak eseri kaleme almıştır. Eserde, Arapça ve Farsça söz varlıkları bulunmakla beraber Türk dili söz varlığının önemli bir bölümü olan ikilemelere yer verilmiştir. Eser olaya dayalı kahramanlık hikâyelerinden oluştuğu için olayları abartmak, canlı, heyecanlı ve akıcı kılmak için çok yoğun olarak kullanılan Türkçe ikilemelerin yanında Arapça ve Farsça ikilemelere de yer verilmiştir. Yazar, (aktarıcı) zaman zaman Türkçe, Arapça ve Farsça ikilemeleri ayrı ayrı kullanmış, kimi zaman da iki veya üç dilli ikileme kurmayı tercih etmiştir. Bu kullanım biçimleri Türk dili sentaksına uygun olmamakla birlikte oldukça yoğun bir biçimde yer almıştır. Bu çalışmada, Hamzavi'nin "Hamza-nāme'nin 72. Cildi" adlı eserde kullandığı ikilemeler/yinelemeler değerlendirilerek bunlar üzerinde çalışıldı. Eserde tespit edilen ikilemeler cümleler içindeki kullanımlarıyla birlikte ele alınıp anlam, tür ve biçim bakımından değerlendirilmiştir. Türk dilinin temel söz varlığında öne çıkan ikilemelerin Hamza-nāme'de ne kadar yoğun, farklı ve işlevsel konumlandırıldıkları gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Hamza-nāme'nin 72. cildi, ikilemeler, Türk dili tarihi, Türk dili.

Reduplications in the 72nd volume of Hamzaname**Abstract**

72. Volume of Hamza Name testifies about 600 years of Turkish Language's historical development. This work was written by benefiting all opportunities from Islamic civilization and Turkish culture. The work has a different and rich compound for being resource to many diciplines. It is reality that Turkish Language has rich vocabulary, usage system, functional logic according to linguistic. Hamzavi wrote the work with benefiting from Islam and Turkish culture, literature, history, folk and riches of Anatolia. With Arabic and Persian vocabulary, there are a lot of reduplications which are important vocabularies of Turkish Language in the work. Because of the fact that the work consists of heroic stories, exaggerating, action, excitement, and fluent with Turkish reduplications there are Arabic and Persian reduplications, too. Sometimes the author uses Turkish, Arabic, Paersian reduplications separetely; sometimes prefers two or three languages' reduplications together. These usage forms aren't suitable in Turkish syntax, but are used so much. In this work reduplications which has been used by Hamzavi in Hamza Name's 72. Volume evaluated and

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Kayseri, Türkiye), osmanturkgau@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9379-6225 [Makale kayıt tarihi: 13.05.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808722]

worked on them. Reduplications which fastened down, has been evaluated according to genre, shape in the sentences .The reduplications ,are used in the work and the sentences were determined and evaluated according to meaning, type and form. It was observed how the reduplications, basic vocabulary of Turkish language are located in Hamza-name intensively, differently and functionally.

Keywords: Hamza-name, reduplications, Turkish language, Turkish language historic

Giriş

Hamza-nāme, bir halk destanı, kahramanlık hikâyesi hatta bir menkıbe olarak değerlendirilmektedir. Hamza-nāme, nakil yoluyla tüm İslam coğrafyasında ilgi duyulan yarı destan yarı menkıbe biçiminde süregelmiştir. Hamza-nāme'nin kaynağı her ne kadar Arap kültürü olsa da adeta bir İslam milletleri kültürünün ve uygarlıklarının terkididir. Bu terkip ve kaynaşma sonucu Hamza-nāme'de zengin ve renkli bir mitoloji, folklor, halk edebiyatı, savaş sanatı, destan, efsane ve söz varlığı meydana gelmiştir. Eser, 9. yüzyıldan itibaren yaygınlık kazanmaya başlamış ve 14. yüzyılda şair Ahmedi'nin kardeşi Hamzavi tarafından kaleme alınmıştır. Genellikle eğitilmiş olmayan ve sade olan ravi ve aktarıcılar tarafından nakledildiği için eserin dili yazıldığı döneme göre yalın, akıcı ve zengindir. Ayrıca eser hem Eski Türkçenin hem Eski Anadolu Türkçesinin hem de Türkiye Türkçesinin dil özelliklerini taşımaktadır. İşte Hamza-nāme'nin dili de bu özelliklere sahiptir. Anadolu ve Osmanlı kültürüyle harmanlanarak kaleme alınan eser çok farklı ve zengin kültür unsurları ve dil malzemesi barındırmaktadır (Türk, 2015; 2017).

Hamza-nāme, İslam coğrafyasında ve özellikle Anadolu'nun pek çok yerinde konaklarda, kıraathanelerde anlatılagelmiştir. **Derkenar: [1a/1]** (1) “bu Hamza-nāme yetmiş ikinci cildi (2) tekmlen Akşaray'da Hafız Muştafa Ağanın (3) konağında kırā'at olunub, aḥbāb (4) bā-şafā gayetü'l-gaye sürür kesb idüb” şeklinde ifade etmektedir.

Bu çalışmada, Türk dilinde önemli bir ölçeğe sahip olan ikilemeler/ikili tekrarlar /sıralamalar/ikizlemeler /yinelemeler incelendi. Türkçedeki ikilemeler konusundaki ilk çalışmayı ise 1899 yılında Karl Foy yapmıştır (Özkan, 2011: 1626). İkilemeler, Türkçenin söz varlığı açısından geniş bir alana sahip olan ve anlatım biçimi olarak birçok dilde kullanılagelen dilsel yapılardır. Asıl unsuru; manayı güçlendirmek, pekiştirmek, vurgulamak, süslemek ve ifadeye ahenk kazandırmak adına sözcüklerin farklı (tekrar, zıt, yakın) şekilde kelimeleri yan yana kullanarak yapılmasıdır. Pek çok araştırmacının çalıştığı ikilemeler, farklı biçimde tanımlanmıştır: Anlamı güçlendirmek için aynı kelimenin tekrarlanması, anlamları birbirine yakın, karşıt olan veya sesleri birbirini andıran kelimelerin yan yana kullanılması (Türkçe Sözlük, 2005: 948). Sözlerin belli kurallara bağlı olarak yan yana kullanılması (Tuna, 1949). Anlamı güçlendirmek için, aynı sözcüğün tekrar edilmesi veya anlamları birbirine yakın yahut karşıt olan ya da sesleri birbirini andıran iki sözcüğün yan yana kullanılması (Hatipoğlu, 1971: 9). Araya hiçbir ek girmeksizin aynı cinsten iki kelimenin tekrarıyla hâsıl olan gruplar, ikizlemeleri teşkil eder (Bilgegil, 1982: 162). Anlama güç katmak amacıyla bir birimi, seslemi yineleme, aralarında benzerlik bulunan birimleri art arda kullanma: ölen ölene, güzel güzel, ev mev, vb. (Vardar, 1988: 125). Türkçedeki olay, çoğu yeni kavram anlatmak veya belli bir kavrama değişik bir renk vermek üzere birbirine koşulan iki kelimededen tek bir kuruluş, temelli, anlamca bağımsız bir kuruluş türetmek yolunda bir yapı yöntemidir (Ağakay, 1988: 98). Anlama güç katmak amacıyla kelimelerin veya bazı seslerin tekrarlanması; bu şekilde yapılan kelime öbeği (Topaloğlu, 1989: 87). Tekrarlar aynı cinsten iki kelimenin arka arkaya getirilmesi ile meydana gelen kelime gruplarıdır (Ergin, 1993: 355). Anlatımı daha güzel ve etkili bir duruma getirmek için

aralarında ses benzerliği bulunan yakın, aynı ya da zıt anlamlı sözcüklerin yan yana kullanılmasına ikileme denir (Hengirmen, 1995: 403). Aralarında belli bir ses düzeni bulunan, biçim ve anlamca birbiriyle ilişkili olan, aynı, yakın ya da zıt anlamlı iki veya daha çok kelimenin bir tek kelime gibi anlam göstermek üzere yan yana gelmesi ile oluşturulan kelime grubu şeklinde ifade etmiştir (Korkmaz, 2010: 123). Bir nesneyi, bir niteliği, bir hareketi karşılamak üzere eş görevli iki kelimenin meydana getirdiği kelime grubu (Karahan, 2012: 60). Bir varlığı veya bir eylemi karşılamak üzere eş görevli iki sözün oluşturduğu söz öbeği (Karaağaç, 2012: 476) şeklinde ifade etmiştir.

Anlama zenginlik ve kuvvet kazandıran ikilemeler, vurguyu ve pekiştirmeyi de sağlayarak müzikal bir ahenk kazandırma özelliğine de sahiptir. Türkçenin dil sistemi yapısına uygun olan ikilemeler ulaşılabilen ilk metinlerden günümüz Türkçesine kadar hem stilistik hem anlam bilgisi bakımından çok sık kullanılan sözcük birimleridir. Türk dilinin her döneminde anlatımı etkili ve güçlü kulan, metni güzelleştiren, metne akıcılık ve ahenk kazandıran ikilemelere sıkça rastlamak mümkündür. Türk dilinin her evresinde; Göktürk yazıtları, Uygur Türkçesi, Orta Türkçesi eserlerinde ikilemelere yer vermiştir.

Eski Türkçede de ikilemeler çok sık kullanılmıştır. Türk dili yapısında, ikileme, önemli bir yer tutar. Türkçenin eski ve çağdaş tüm lehçelerinde ikilemeler anlamı pekiştirmek, güçlendirmek, zenginleştirmek ve metne akıcılık kazandırmak için kullanılmıştır. "Göktürk yazıtlarında 15, Uygur Türkçesinde 262, Kutadgu Bilig'de 197, Divanü-Lûgati't Türk'te 162 ve yine Nehcü'l-Ferâdis, Kısasü'l-Enbiyâ ve Mukaddimetü'l-Edeb gibi Harezmi dönemi eserlerinde pek çok ikilemenin yer aldığı konuyla ilgili çalışma araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur (Alkaya, 2008: 38; Adıgüzel, 2017:5).

Türkçede, ikilemeler farklı yolla oluşturulmaktadır. İkilemeler kuruluş ve anlamları bakımından anlamsal ve yapısal özellikler taşımaktadır. Bu oluşumlar da anlam ve yapı özellikleri bakımından farklı anlam, görev ve tür özellikleri kazanmaktadır. İkilemeler ayrı yazılırlar, aralarında herhangi bir noktalama işareti kullanılmaz. İkilemeler çekim eki aldıkları gibi yapım ekleri de alabilir. Bazı ikilemeler zamanla kalıplaşarak birleşik sözcükler gibi bitişik yazılır. İkilemeler deyim içinde geçebildiği gibi cümlede farklı tür (isim, sıfat, zarf) olarak da kullanılabilir.

Araştırmacılar ikileme/yinelemeler için birbirinden farklı sınıflandırmalar yapmaktadırlar. Eser incelendiğinde farklı biçimde ikilemelerin oluşturulduğu gözlemlenmektedir.

- Aynı kelimenin tekrarıyla kurulan ikilemeler
- Eş veya yakın anlamlı kelimelerin tekrarıyla kurulan ikilemeler
- Karşıt anlamlı kelimelerin tekrarıyla kurulan ikilemeler
- Biri anlamlı biri anlamsız olan kelimenin tekrarıyla kurulan ikilemeler
- Ünlemlerle kurulan ikilemeler
- Sayılarla kurulan ikilemeler
- Yalın durumdaki farklı isimlerle kurulan ikileme
- Hâl ekleriyle kurulan ikilemeler
- Zarflarla kullanılan ikilemeler
- İyelik ekiyle kurulan ikilemeler
- Türkçe ve Farsça kelime tekrarıyla kurulan ikilemeler
- Farsça kelimelerin kullanılmasıyla kurulan ikilemeler
- Arapça kelimelerin kullanılmasıyla kurulan ikilemeler

Farsça ve Arapça kullanılması kurulan ikilemeler

Halk deyişlerinin ikileme biçiminde Kullanılması

Hamza-nāme'nin 72. cildinde fiilimsilerin işlevsel olarak kullanıldığı ve özellikle isim-fiil zarf-fiil –{a}, –{e} –{üb}, –{ub} ekiyle çok fazla ikileme yapıldığı tespit edildi. Eserde kullanılan ikilemeler daha çok durum zarfı olarak kullanılmıştır. Eserde, ikileme /yineleme yapılarının farklı özellikte kullanıldığı tespit edildi. Türk dili yaşadığı tarihî evreler neticesinde önemli bir çeşitliliğe ve zenginliğe ulaşmıştır. Bu durum söz varlığının önemli bir bölümünü oluşturan ikilemelerde de gözlenmektedir.

Aynı kelimenin tekrarıyla oluşan ikilemeler

bir bir hikāye eyledi 3a13
 birer birer gelin 10a2
 indükde oluk oluk (6) olub bendeki 11a/5
 Şāhib-kırān-ı ʿālemūn (12) ʿaskeri alay alay geçerci.
 bölük bölük (15) tenhā şikāre binmişler. 22a14
 başka başka hediyeler 30b5
 bu nā-bekārlara birer (4) birer cevāb virilmez. 34b3
 bende anları saña birer birer şikāre götürüm didi 34b/6
 yüregi qarış qarış yağ bağladı. 36b11
 bunları kıra kıra dōke demedik 38a12
 Hamza'nuñ tığinden (3) kaçā kaçā anda gelüb 39b2
 alay ile bölük bölük gelüb 39b11
 bağa bağa uşandılar. 39b13
 Şāhib-kırān ile kol kol olub 45a15
 Küffār'a tıği kim şökük şökük demet (2) demet idüb kırmağa başladılar. 45b1
 birer (5) birer esir eyledi didükde 47a4
 Demet demet idüb kırmağa (10) başladılar 49b9
 öñine katub gürüh gürüh 49b/14
 baña birer birer beyān eyle 54b1
 Andan bölük bölük şehzādeler ʿaskerleriyle 57a8
 Küffār'ı kıçın kıçın sürüb Zerdün Şāh'ıñ 10) üzerine bir ağıdı. 66b9
 egri egri bakmağa başladı 70a13
 pāre pāre oldı. 70b/14
 Küffār'ı öñine katub bölük bölük idüb, (4) kırmağa başladılar. 76b3
 kat (9) kat ol şandalye oturmağa 93a
 kıçın kıçın (15) sürüb 99b14
 Küffār'ı (5) bölük bölük idüb kırub giderken 102a5
 alev alev (129a/8)

Aynı kelimenin tekrarıyla oluşan ikilemelerin büyük çoğunluğu zarf görevinde kullanılmıştır. Fiil ve fiilimsilerin çok yoğun olarak kullanılmasının nedeni eserde olayların ve hareketliliğin çok yoğun olmasındandır. Aynı amaçla zarfların yoğun olarak kullanılması da buradan anlaşılabilir.

Eş veya yakın anlamlı kelimelerin kullanımıyla kurulan ikilemeler

andan oturub hālî hâtır (12) şoruşdılar 3a/12
 hāllu hālince hediye hāzırlayub Şāhib-kırāna (7) 4b/7
 yollu yolınca (10) önine düşüb 30b9
 yirlü yirlerinde qarār itdiler 51a/3
 kendine çeke düzen virüb 58a10
 işte harîf 'âciz olub şıçrayub kalğayub gayrı 72a1
 Tabl-ı arām (12) çalınub dönüb kondılar. 83b11
 Melik Kāsım ba' dehu andan aşağı yollu (15) yolınca oturdılar. 88b14
 bir sedd kenarına gelüb şıçrayub taşraya çıktı. 94b3
 alayların (15) bozub irişüb 'alemlerin ser-nigün tuğların 105a15
 ol diyüb tezkire **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.** içre (8) yarub çıkub gitdi. 108a6
 bu derbendi alub tırmadan (10) murād-ı maşşudun nedür 110a9
 ol şahrāya (14) görüb düşünüb kondılar. 119b13
 bırakub sürüb ırakdan Bārgāh-ı Süleymān'ı görüb 120a1
 gelüb pederi ile buluşub hāl hâtır şoruşdılar. 120a/4, 133a/2

Eş veya yakın anlamlı kelimelerin bir arada kullanılmasıyla oluşan ikilemelerin çoğu zarf olarak kullanıldığı gibi ikilemelerin pek çoğu da zarf-fiilden oluşmaktadır.

Karşıt (zıt) anlamlı kelimelerden kurulan ikilemeler

şağa şola bakub biri girsın 8b/3
 sağdan (14) şoldan çalub āhîr fırsat bulub uyluğına bir zaḥm (15) irişdirdi. 12a13
 Şemūd 'ād şağa şola bakınca 33b/11
 Yahyā'yı zulemâtı şağa şola (12) bakub 46a/11
 delüsi uşlusı birden yürüdiler 48a/1
 'Asker-i İslām'dan (9) dost düşman nedür aşı diyüb gelür 80a8
 idüb gice gündüz cenk idüb İslām 103a/10
 anda üç gün gice (5) oturub 106b
 aşağı yukarı (127a/4)

Biri anlamlı biri anlamsız olan kelimelerle kurulan ikilemeler

Hep cümle [72/b] (1) şallaḳ mallāḳ gezerler 72a15

Ünlem ile kurulan ikilemeler

bre bre diyüb 064b/04
 hay huy (13) kopardı 11a/12

Sayılarla kurulan ikilemeler

Sayılarla kurulan ikilemeleri iki şekilde ayırabiliriz. Birincisi iki rakam ya da sayının art arda gelmesiyle oluşan, ikincisi de rakam ya da sayılara üleştirme eki -er/-ar eki getirilerek yapılan ikilemelerdir. “Söyleneni *üç dört* seferde ancak anlayabildi.” cümlesinde geçen *üç dört* ikilemesi birinci gruba ait ikilemedir. “Çocuklara şekerleri *üçer üçer* dağıttık.” cümlesinde geçen *üçer üçer* ikilemesi de ikinci grup gruba dahil bir ikilemedir. Sayılarla yapılan ikilemelerde ikilemenin unsuru sayılar ardışık sayılar da (iki üç, dört beş) olabilir, ardışık olmayan belli bir sisteme göre sıralanmayan rakamlardan da (üç beş) kurulabilir.

birer birer 010a/02, 034b/06, 042b/01, 054b/01

İki gün bir gice ceng idüb 6b/8

bir iki 016b/15

bir iki [17/a] (1) sene

üç gün üç gice ardi arası kesilmeyüb 39b/12

üçer nîzedden (6) şöñra üçer gürz 43b/6

üçer nîze üçer gürz 65b/4

üç gün üç gice cenk idüb 86a/14, 86b/5

birer ikişer 087b/14

üç gün üç gice gidüb 94b/3

Yalın durumdaki isimlerle kurulan ikileme

Şaç şağal yok nedür 38b/7

Hâl ekleriyle kurulan ikilemeler

Bu kelimelere çeşitli hâl ekleri getirilerek ikileme yapısı meydana gelmiştir. Bu ikilemelerin oluşumu aşağıdaki örneklerde görmek mümkündür.

kemer kemere (11a/9)

müşť müşťe (11a/9)

yağa yakaya (11a/9)

senüñ baña itdiğın kim kime itmışđür 11b11

şıkāra bindi. Ĥamza bir țarařa, Bedī^c bir țarařa, Ĥāsım bir țarařa 22a/11

yan yana geçüb gitdiler. Yek-ā-yek olalım (6) diyince 44b5

Ammā gürz gürze inince 45a/1

İrtesi gine (10) toz toza ulaşđı. 56a9

kim kimi (68a/6)

kılıç kılıca 68a/9

bir şapudan bir şapuya 89a/3

muştı muştıya (125a/11)

Zarf görevinde kullanılan ikilemeler

Metinlerden tespit ettiğimiz ikilemeler cümle içinde zarf görevinde kullanılmıştır.

gürüh gürüh (15) kaçarlardı
 birer birer gelin 10a/2
 başka başka uşandılar. 39b13
 egri egri bakmağa başladı 70a13

Sıfat görevinde kullanılan ikilemeler

İkilemelerin cümle içerisinde sıfat görevinde kullanıldığı örnekler bulunmaktadır.

hesab neseb (11) pehlevānlar
 alev alev (9) âteşler saçılurdu 129a/8
 andan bölük bölük şehzādeler ‘askerleriyle 57a8
 başka başka hediyeler 30b5
 birer birer cevāb 42b/1

İyelik ekiyle kurulan ikilemeler

anası babası anı 18b/4
 kimi tığa kimi şahrāya dağılub gitdiler 36b/1
 kimi atlu kimi piyāde yürüyüb 42b/10
 kim kimi (5) bağlar didi 46b/4
 delüsi uşlusı birden yürüdiler 48a/1
 kimi def çalar kimi dünbelek 57b/12
 kim kimi katlı ider 68a/6
 kimi (11) gözine kimi yüzine 71a/11
 biri şapanda biri yolda biri hışmuñ 71b/15

Yazar veya aktaran kişiler olayları daha etkileyici kılmak ve üsluba akıcılık katmak için mübalağa sanatını kullanmıştır. Bu durumu da ifade etmek için ikilemelerin işlevselliğinden yararlanmıştır. İfadeyi güçlendirmek sözün, mana kuvvetinin tezahürü için zaman zaman iki veya üç ayrı dilden üç ayrı ikileme bir ikilemeyi ifade etmek için kullanılmıştır:

Türkçe ve Farsça kelimelerin tekrarıyla kurulan ikilemeler

muşt muştı yağa yakaya āhır kemer kemere oldılar. 11a9
 Erc men‘ idüb bir dağı bir dağı... 12a13
 muşt muştı yağa yakaya oldılar. 28a3
 Server’e (11) şarılıub muştı muştıya yağa yakaya kemer kemere oldılar. 125a11

Farsça kelimelerin tekrarıyla kurulan ikilemeler

yek-ā-yek tā ki güneş kubbe-ı felege degilince ‘azīm ceng itdiler. 10b9

fili helāk olub zīr-ü zeber oldı. 15a10
 Ba‘ dehu yek-ā-yek gūn-ā gūn 18a1
 tīg üşürüb pāre pāre idelim 28a10
 yab yab yan virüb kaçmağa başladılar 36a15
 dilāverler ile bārgāh mālā [38/b] (1) māl oturdub 38a15
 diyār be diyār kaçurub 37b15
 diyār be diyār Ḥamza’nun tīginden 39b/2
 reng-ā- reng görindi. 41b11
 diyār (9) be diyār ser gerdān gezerüm 46a/9
 Bārgāh-ı Süleymān’ı mālā māl (12) olub dolmışdı. 51b11
 diyār be diyār kaçub gezeler. 53a1
 Melik Kāsım’uñ dirseklerinde (2) kan çekīde çekīde olmuş. 80a1
 birbirlerin vücūdın pāre pāre (6) itdiler. 130b5

Arapça kelimelerin tekrarıyla kurulan ikilemeler

senūñ gibi ḥesab neseb (11) pehlevānlar ve şehzādeler gāşiye vardur 10a10
 cenk olub nevbet nevbet 48a8
 fużül fużül söyler 70a1

Farsça ve Arapça kelimelerin tekrarıyla kurulan ikileme

hemān üç (11) kerre pey-ender-pey na‘ re urub 104b10

Halk deyişlerinin ikileme biçiminde kullanılması

olsa helāk olur (4) ḥalāş olmaz diyüb 3a/4
 elin ayağın öpüb (2) baş kodı 4b/1
 ol elümle gine ol aradan Lāhūt’uñ arkasına 5b/10
 kelle bir kelle (12) tā ki ikindi 14b/12
 başı (3) raḥş başına beraber olub 15a/3
 kimin gürzde kimin arkada 16b/1
 carpdığım anda mı ḥürd gitdi, mürd (4) oldı 24a/4
 gine sen idersin diyüb gine cenge 27b/1
 kendi gürz ile bir gürz urub 34a/10
 gāh ‘işret ve gāh (6) şayd-ı şikār iderlerdi 52a/5
 leşu başdan atlar yürüyemez oldı 35a/6
 faḳīri gānī olub gānisi ihtiyācdan (2) beri oldılar 37a/1
 şāhların kimin müslümān kimin helāk ider 37b/9
 var ise dīvi cinnīdür didiler 38b/15
 ya şebḥūn ya cādū yāḥūd 42b/3
 Ḥatta başı raḥş başına beraber 45a/1
 Şemūd (10) ‘ād bir yakadan, 47 Dāvūd Şāh bir yakadan 46a/10

bende (12) çeküb getürüb gitdiler 46b/12
 gāh 'ışret ve gāh (6) şayd-ı şikār iderlerdi 52a/5
 bī' at idüb ba' dehu cümleside bī' at idüb 52b/4
 hem medh iderlerdi ve hem sögerlerdi 55a/14
 'askerleriyle gelüb (11) geçdiler 56b/11
 dal-ı tığ olub 60a/8
 gürziyle bir gürz (9) şöyle urdığ ol da gürz virince gürz (10) tarmār 71a
 gine gürziyle bir gürz (3) şöyle 74b/2
 günlerde bir gün 80b/3
 rezm tonların çıkarıp (5) bezm tonların geydiler. 88b
 faķīri ğanī olub ğanīsi ğayrı (10) ihtiyācdan 88b
 ğāibi ne insān bilür ve ne cinnī ve ne peygāmber⁹⁴ ve (11) ne melek 95a/10
 İşte şarkdan ğarba değin 97b/10
 şol kol bilekden yok (13) sağ eline 99b/
 ol gice ol (12) bārgāhda ğalub 106a/
 bunlar aşāğıdan anlar yukarudan cenk 106b/15

Sonuç

Sonuç olarak, efsane ve menkıbe özelliklerini barındıran fakat bir tarih destanına dönüşen “Hamza-nāme'nin 72. cildi,” adlı eserin yapısında zengin bir Türk dili söz varlığı tespit edilmiştir. Eser; efsane, menkıbe ve halk destan anlatılarının fiktif unsurlarını taşımaktadır. Muhteva ve içerik açısından bu özelliklere sahip olan eser, bir halk anlatısıyla, dönemin Arapça ve Farsça etkisine rağmen sade denilebilecek halk dili ve halk dili unsurlarıyla kaleme alınmıştır. Anlamı güçlendirmek, anlama zenginlik katmak, metni daha açık anlaşılır, etkileyici kılmak ve metne akıcılık kazandırmak için dilin önemli bir söz varlığı olan ikileme/yineleme/ikizleme, deyim ve atasözleri olan halk deyişleri çok yoğun olarak işlenmiştir. Anlatımın daha etkileyici olması için zaman zaman üç ikileme bir ikileme biçiminde kullanılmıştır: *Server'e (11) şarılıub muştı muştıya yağa yağa kemer kemere oldılar. 125a11*. Ayrıca, Farsça ve Arapça bir veya iki ayrı ikilemenin de bir arada kullanılması ile ikileme oluşturulduğu; *Hemān üç (11) kerre pey-ender-pey na're urub 104b10*, bunun yanı sıra Yunanca bir ikilemeye de yer verildiği; *'askeri alay alay geçerdı. 55b/12* tespit edilmiştir. Arap ve Fars dillerinin yanı sıra Türk dili unsurlarını, üsluba ve içeriğe uygun bir biçimde yarı gerçek yarı hayali “Hamza-nāme'nin 72. cildi,” örülmüştür. Fiilimsilerin işlevsel olarak kullanıldığı ve özellikle isim-fiil ve zarf-fiil ekiyle çok fazla ikileme yapıldığı tespit edildi. Eserde kullanılan ikilemeler daha çok durum zarfı olarak kullanılmıştır. Eserde, ikileme /yineleme/ikizleme yapılarının farklı özellikte kullandığı tespit edildi: Aynı kelimenin tekrarıyla oluşan ikilemeler, eş veya yakın anlamlı kelimelerin bir arada kullanılmasıyla oluşan ikilemeler, karşıt (zıt) anlamlı kelimelerden oluşan ikilemeler ve bir kelimenin anlamlı bir kelimenin de anlamsız olması ile oluşan ikilemeler. Eserde, ikileme/yineleme/ikizleme yapılar dil bilimsel olarak; sesbirimsel tekrarlar (phonological reduplication), biçimbirimsel tekrarlar (morphological reduplication), sözcükbirimsel tekrarlar (lexical reduplication), anlambirimsel tekrarlar (hendiadyoin) dan oluşmaktadır.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2017) Ağrı'da Efsanesi'nde Kullanılan İkilemeler. *II. Uluslararası Iğdır Sempozyumu 09-11 Ekim 2017, Iğdır*
- Ağakay, M. A. (1954). Türkçede Kelime Koşmaları. *TDAY- Belleten*, ss. 97- 104.
- Alkaya, E. (2008) Orta ve Doğu Karadeniz Ağızlarında Görülen İkilemeler üzerine bir Değerlendirme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 3/3 Spring 2008*
- Bilgegil, M. K. (1982). *Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Dergâh.
- Dilçin, c. (1995). Fuzûlî'nin Şiirlerinde İkilemelerin Oluşturduğu Ses Söz ve Anlam Düzeni. *Journal of Turkish Studies (Türklük Bilgisi Araştırmaları) Abdülbaki Gölpınarlı Armağanı, Vol. 19*.
- Erdem, M. D. (2005). Harezmi Türkçesinde İkilemeler ve Yinelemeler Üzerine. *Bilig, S. 33, s. 189-225*.
- Ergin, M. (1993). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Hatipoğlu, V. (1971). *Türk Dilinde İkileme*. Ankara: TDK.
- Hengirmen, M. (1995). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Ergun.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ.
- Karahan, L. (2012). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ.
- Korkmaz, Z. (2010). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Özkan, B. (2011) Türkiye Türkçesinde İkili Tekrarlar *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 6/1 Winter 2011, p. 1625-1648, TURKEY
- Sev, G. (2004). Divanü Lûgat'it Türk'te İkilemeler. *TD, S. 634, s. 497-510*.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken
- Tuna, O. N. (1949). Türkçede Tekrarlar I. *İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, C: 3, S: 3-4, ss. 429- 447*.
- Türk, O. (2015). *Kitap Tanıtım ve Değerlendirme: Türk Edebiyatında Hamza-nâme adlı eserin 72. Cildinin incelenmesi*. *Turkish Studies Dergisi (10) 16,1103-1112*.
- Türk, O. (2017). *Türk Edebiyatında Hamza-Nâme Adlı Eserin 72. Cildinin Nesir Üslubunun İncelenmesi (İJLET) 5/2 June 2017, s. 357-370*.
- Türkçe Sözlük. (2005). Ankara: TDK.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC.

Edebî bir tür olarak falnâme ve mensûr bir Kur'ân falı örneği**Semih YEŞİLBAĞ¹****APA:** Yeşilbağ, S. (2020). Edebî bir tür olarak falnâme ve mensûr bir Kur'ân falı örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 367-379. DOI: 10.29000/rumelide.808730.**Öz**

Her devirde insanların en azından hayatlarının bir döneminde evlenmek, bir işe başlamak, farklı bir diyara taşınmak gibi önemli kararlar eşliğindeyken nasıl hareket etmelerinin kendileri için daha iyi olacağını, kararlarının olumlu sonuçlar getirip getirmeyeceğini bilmeyi istedikleri olmuştur. Çoğunlukla bu geleceğe matuf istek ve umut; onları içine düştükleri belirsizlik ve kararsızlıkta farklı olay, nesne ve durumlardan kendilerine çıkış yolunu gösterdiğine inandıkları işaretler bulma arayışına yönlendirmiştir. Bunun neticesi olarak tarih içerisinde bazı insanlar; yıldızlardan kuşların türlerine, uçuş veya ötüş şekillerine; hayvanların kürek kemiğinden insanın avuç içindeki çizgilere; içilen bir kahvenin fincanda bıraktığı izlerden kutsal kitaplara kadar çok farklı unsuru aradığı cevabın işaretlerini bulabilmek için kullanmıştır. Bulduğunu düşündüğü bu işaretlerin kimilerinin iyiliğin; kimilerinin de kötü şeylerin habercisi olduğuna inanmış ve ona göre hareket etmiştir. İşte en genel ifadeyle bu işaret arama işi *fal*; mevzusu *fal* olan eserler *falnâme*; işaret arama işinin Kur'ân-ı Kerîm kullanılarak yapılan türü de *Kur'ân falı* olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmada üzerinde inceleme yapılan falnâme, Millî Kütüphane'de 06 Mil Yz A 2703/1 demirbaş numarasıyla kayıtlı eser içerisinde yer alan bir Kur'ân falı örneğidir. Çalışmada falın ve falnâmelerin tanımı, özellikleri, tarihi arka planı hakkında genel bilgiler verilmiş, inceleme yapılan falnâmenin hususiyetleri üzerinde durulmuş, falnâme çeviri yazıya aktarılmış; son olarak da incelenen falnâmenin orijinal metnine ait görseller eklenmiştir.

Anahtar kelimeler: fal, falnâme, Kur'ân falı, tefe'ül**Falnâme as a literary genre and a prose Quran fortune-telling example****Abstract**

In every era, people have wanted to know at least in one period of their lives how it will be better for them to act or whether their decisions will bring about positive results when they are on the verge of an important decision such as getting married, starting a job or moving to a different place. This wish and hope for the future have mostly led them to find some signs that they believe will show them a way out of different events, objects and situations in the uncertainty and indecision they have fallen into. As a result of this, some people have used very different elements from stars to birds' types and flight or singing patterns, from the scapulas of animals to lines on the palms of humans and from the marks left by a cup of coffee to holy books to find the signs of the answers they are looking for. They have believed that some of these signs they thought they have found were messengers of goodness, while some were messengers of bad things and they have acted accordingly. In most general terms, this search for signs can be evaluated as *fortune telling*, works the subject of which are fortune-telling can be evaluated as *falnâme* (*fortune book*); while the

1 Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Edebiyatı ABD (Samsun, Türkiye), syesilbag@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9219-3601 [Makale kayıt tarihi: 20.08.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808730]

search for signs done by using Quran can be evaluated as *Quran fortune-telling*. Falnâma, which was analysed in the present study, is an example of Quran fortune-telling included in the work registered to National Library with the stock number 06 Mil Yz A 2703/1. The study gives general information about the definition, characteristics and historical background of fortune-telling and falnâma, analyses the characteristics of the falnâma examined, the falnâma was transcribed and lastly images of the original text of the analysed falnâma were added.

Keywords: fortune-telling, falnâma, Quran fortune-telling, tefe'ül

Giriş

Tarihin her döneminde ve tespit edilebildiği kadarıyla her toplumda insanoğlunun bilinmeyeni bilmeye, gelecekte olacaklardan haberdar olmaya karşı ilgisi olmuştur. Bu ilginin neticesi olarak da insanoğlu; birtakım durum, nesne ya da olaylardan aklındaki soru işaretlerini giderici anlamlar çıkarma çabası içerisinde olagelmıştır. Bu çaba, aslen uğur; tâlih deneme; kahve fincanına, iskambile bakmak gibi birtakım garip usullerle insanın tâlihine âit şeyler söyleme (Devellioğlu, 2013: 286); özellikle gayb, gelecek ve insan karakteri hakkında bilgi verme amacı taşıyan bütün esrarengiz faaliyetler (Çelebi, 1995: 138); gelecekte haber almak için çeşitli nesnelerden anlam çıkarma (Hançerlioğlu, 2000: 152) şeklinde tanımlanabilecek olan “fal” inancını ortaya çıkarmıştır.

Bugün ortaya konan belgeler ışığında milattan önce 4000 yıllarından itibaren Çin, Mısır, Babil, Eski Yunan gibi geçmiş medeniyetlerde falcılığın önemli görüldüğü, din ve hekimlikle bağlantılı olduğu, hatta kişisel veya toplumsal meselelerin çözümünde başvurulmuş başlıca yardımcılardan kabul edildiği bilinmektedir. Bazen de Mısır’da olduğu gibi fal ile sihrin iç içe olduğu görülmektedir. (Ersoylu, 1981: 69)

Kadîm bir geçmişe sahip olan Türklerde de fal ve falcılık ile ilgili ilk uygulamalar, çok eskilere dayanmaktadır. Bugün için ele geçen en eski belgelerden biri olan Türkçenin 9. yüzyılda Köktürk harfleriyle kâğıt üzerine yazılmış ilk eseri konumundaki *Irak Bitig* adlı eserin bir fal kitabı olması, bu fikri güçlendirmektedir.

Eski Türkçede “fal” kelimesinin anlam kapsamına girecek biçimde kullanılmış olan bazı kelimelerin izini sürmek de *falın* farklı Türk toplumlarındaki yerini ve geçmişini göstermesi bakımından önemlidir. Sözelimi eski Türkçede “işaret, rumuz, falcı” için *ırk* kelimesi kullanılır. Uygurcada “ırkla-” fiili falcıdan sormak anlamına gelmektedir. (Caferoğlu, 1968: 87) Dîvânü Lügati’t-Türk’te *ırk* kelimesi; falcılık, kâhinlik ve bir kimsenin gönlündekini bilmek anlamında kullanılmıştır. (Atalay, 1985: 42) Kıpçak lehçelerinde teşe“üm ve tefe“ül anlamlarına gelen *ırm* kelimesi de kök itibarıyla *ırk* kelimesi ile ilgilidir. Altay şamanistlerinde *kamdan* başka *ırmacı* denen kişilerin gaipen haber verdiklerine inanılmıştır. Şamanistlerin ve Kırgızların fal anlamında *tölge* kelimesini kullandıkları da bilinmektedir.

Eski Türklerde falcılar da fal bakmak için kullandıkları nesneye göre değişik isimler alırlar. Türkler arasında en yaygın fal olan *kürek kemiği falına* bakan kişiye *yağrancı*, koyun tezekleriyle fal açanlara *kumalakçı*, değişik şeylerden anlamlar çıkaran falcılara *ırmacı* denir. (İnan, 1986: 151-152) Türklerde genel olarak daha çok suya ve aynaya bakma; kurşun, köz ve tütsü; kürek kemiği, bakla ve kahve fallarının; Orta Asya Türkleri arasında ise koyun ve keçinin kürek kemiğiyle fala bakma âdetinin benimsenip yaygın olarak kullanıldığı; hatta falın Türk kültüründe kimi zaman sihir ve büyü ile birlikte

yürütüldüğü görülmektedir. (Şenödeyici ve Koşık, 2017: 18) İslamiyet'in kabulüyle birlikte Türk geleneğinde var olan kimi fallar terk edilmiş, kimileri ise İslamî renge bürünerek varlığını devam ettirmiştir. (Ertaylan, 1951: 1)

Siyer ve İslâm tarihi kaynaklarından edinilen bilgiler, Araplar arasında da özellikle Cahiliye döneminde fal geleneğinin yaygın bir şekilde mevcut olduğunu göstermektedir. Bu fallardan biri *ezlam* denen *yedili fal okları*dır. Mekkelilerin Kâbe'nin içinde bulunan Hübel adlı putun yanında veya kâhinlerle hakîmlerin nezdinde bulunan ve her biri “evet”, “hayır”, “sizden”, “başkasından”, “açık değil”, “diyet”, “su” ifadelerinden biri yazılmış olan yedi oka dayalı bir fala başvurdukları bilinmektedir. Bir işi yapmak ya da yapmamak, nesebi şüpheli görülen çocuğun babasını tespit etmek, öldürülen kişinin diyetini ödetmek, su kuyusu açmak, evlenmek gibi önemli durumlarla ilgili olarak kısmetini belirlemek isteyen kişi, hediyelerle Kâbe'nin hizmetçisine ya da yedi oku bulunan kâhinlere gider, kısmet çektirir ve ona göre hareket ederdi. (Öz, 1995: 67) Hatta böylesi bir uygulamaya peygamberimizin dedesi Abdülmuttalib'in de başvurduğu bilinmektedir.

Kısaca bu hadiseden bahsedilecek olursa olay şöyledir: Cürhümlülerin Mekke'yi terk ettikleri sırada kapattıkları zemzem kuyusunu Abdülmuttalib, kabilesinin reisliğini yaptığı dönemde, gördüğü bir rüya üzerine açmak ister. Bu sırada Haris'ten başka oğlu olmadığı için bu kararına muhalefet edenlere karşı fikrini savunurken büyük zorluk yaşar. Kendisine destek olacak erkek evlat eksikliği çok hisseder ve on oğlu olduğu takdirde birisini kurban edeceği adağında bulunur. Gerçekten de ilerleyen dönemde on oğlu olur ve adağının gereğini yerine getirmek üzere harekete geçer. Hangi oğlunu kurban edeceğini belirlemek üzere çektiği kurada Peygamberimizin babası Abdullah çıkar. Abdullah'ın kurban edilmesini istemeyen Kureyş'ten bazı kişilerin yönlendirmesiyle Abdülmuttalib, gittiği bir kâhinden bir kişinin diyetinin on deve olduğu bilgisini öğrenir, kurayı yenilemek üzere art arda çektiği fal oklarından da Abdullah ismi çıkıp ancak on birinci kurada “deve” yazılı fal oku çıkması üzerine oğlu Abdullah'ın hayatı karşılığında yüz deveyi kurban eder. (Yıldız, 2010: 182)

İslam dininin emirlerini oluşturan Kur'ân ayetlerinin Hz. Peygamber aracılığıyla tebliğ edilmesiyle o günkü Arap toplumunda var olan birçok cahiliye inanç, âdet ve yaşantısı gibi fal da yasaklanmıştır. Ashında Kur'ân'da *fal* kelimesi yer almamakta, kuşların ötüşünden ve uçuşlarından hareketle geleceğe dönük olumsuz anlamlar çıkarma demek olan *tiyere* kelimesi geçmektedir. Fal ve falcılık anlamına gelebilecek veya kapsamına girebilecek her şey, “*Ey iman edenler! (Aklı örten) içki (ve benzeri şeyler), kumar, dikili taşlar ve fal okları ancak şeytan işi birer pisliktir. Onlardan kaçının ki kurtuluşa eresiniz.*” (Mâide 5/90), “*...fal oklarıyla kısmet aramanız size haram kılındı...*” (Mâide 5/3) ayetleriyle yasaklanmıştır. Ayrıca fala inanan ve falda çıkanlara itibar edenlerin namazlarının kırk gün kabul olunmayacağını, üstelik bunların vahyi ve kitabı inkâr etmiş olacaklarını ihtiva eden hadisler de mevcuttur. (Topal, 2011: 251)

Bu konudaki diğer bazı hadislerden de bahsedilecek olursa, Ebû Hureyre'den nakledilen hadislerle göre Hz. Peygamber'in; “*Eşyada uğursuzluk yoktur; tiyerenin hayırlısı tefe“üldür.*” buyurduğu, mecliste bulunanlar “*Tefe“ül nedir yâ Resûlullah?*” diye sorduklarında cevaben “*Sizin birinizin işiteceği güzel sözdür.*” (Buhârî, 1998: 5776) dediği; yine başka bir hadiste Hz. Peygamber'in; “*(İslam'da) advâ ve tiyere inancı yoktur. İyi ve güzel kelime olan fal, benim hoşuma gider.*” (Buhârî, 1998: 5778) buyurdıkları da bilinmektedir. Bu hadislerin kayıtlı olduğu *Sahîh-i Buhârî* kitabının ilgili sayfasındaki dipnotta şu bilgilere de yer verilmektedir: *Tiyere* kendisiyle teşe“üm olunan yaramaz fala denir. Hadisteki *tiyere* bir maksadı yapmak üzere evinden çıkan yolcunun önünden kuş yâhud bir hayvan geçmesiyle, bunu uğursuzluk sayıp maksadına gitmekten vazgeçip geri dönmesidir ve bu durumun

cahiliye âdetlerinden olduğu bilinmektedir. Diğer bir dipnotta da şu bilgi yer almaktadır: *Teşe“üm* bir şeyi uğursuz, hayırsız saymaktır, *tefe“ül* de bir şeyi hayırlı ve uğurlu saymaktır. Güzel sözle tefe“üle en güzel misal, Hudeybiye’deki müzakereler sırasında Süheyl ibn Amr’ın gelişi duyulunca Resûlullah’ın “Süheyl” ismiyle tefe“ül ederek “İşimiz kolaylaştı.” buyurmalarıdır. (Buhârî, 1998: 5776-5777)

Rivayetlerine yer verilen bu bilgiler ışığı altında Hz. Peygamber’in bugün faldan anladığımız, “gelecekte olumlu veya olumsuz haberdar olmak” anlamındaki fal’ı değil, “güzel falı, yani güzel söz anlamına gelen “fal-ı salih”i sevdiği, Allah’tan ümit ve arzu içinde olunarak duyulan bir sözü, hayra yorma olan *tefe“ülü* istisna tuttuğu söylenebilir. Zaten gerek dinî kurallarla yönetilen diğer İslam beldelerinde gerekse Osmanlı Devleti’nde *fal-i salih’in/tefe“ülün* varlık göstermeye devam etmesinin Hz. Peygamber’in yukarıda zikredilen hadisleriyle ilgili olduğu söylenebilir. Tabii Hz. Peygamber’in tefe“ül ettiği hakkında rivayetler olmasına rağmen, Kur’ân’la tefe“ül ettiğine dair bir bilgi tespit edilememiştir. Aslında Peygamberimizin bazı işlerin hayırlı olup olmadığını anlamak için tefe“ül değil, iki rekat namaz kılıp duasını okuyarak uykuya yatıp rüyadan yol gösterici işaret görme anlamına gelen istihareyi ashabına öğretip tavsiye ettiği kaynaklarda yer almaktadır. (Ayrıntılı bilgi için bkz. Buhârî, 1998: 1109-1110)

Yine de Hz. Peygamber’in insana ümit verici olumlu yönü hasebiyle tefe“ülü, içerisinde olumsuz çıkarımlar barındıran tıyereden/teşe“ümden ayırıcı tavrının, tefe“ülün Müslüman halk arasında yaşamasını sağladığı; hatta ilerleyen dönemlerde tefe“ül kavramının kapsamının daha genişletilerek içerisine Kur’ân’ın da dâhil olduğu bazı kitaplarla olumlu işaretler aramak için *tefe“ül* yapılması uygulamalarına ilham kaynağı olduğu da düşünülebilir.

Sonraki dönemlerde Gazâlî’nin (ö. 505/1111) fal kelimesini, *teberrük* kelimesinin eş anlamlısı olarak kullanması ve *İhyâü Ulûmi’d-dîn* adlı eserinin mağfiret bahsiyle bitmesini hayatın saadete neticeleneceği yönünde hayırlı bir fal olduğunu belirtmesi (Macdonald, 1988: 450); iyi yetişmiş, donanımlı bir padişah olan Fatih Sultan Mehmed’in (ö. 886/1481) kendisi için fal kitabı yazdırması, Şeyhülislam Ebussuûd Efendi’nin (ö. 982/1574) Kur’ân’la tefe“ül etmenin cezaî bir müeyyideyi gerektirmediğini belirtmesi (Sezer, 1998: 13) gibi bazı durumların da bu olumlu bakış açısının yansımaları olduğu söylenebilir.

Edebî kavram olarak *tefe“ül*, özellikle kitap falı olarak bilinir. İslam dünyasında daha çok ilmî ve fikrî hayatın durakladığı dönemlerde Kur’ân-ı Kerim, Divan-ı Hâfız, Mesnevî, Ahmedîye, Muhammediye ve Envârü’l-Âşıkîn gibi kitaplarla fal açıldığı; hatta İran’da bazı Kur’ân-ı Kerimlerin sonuna beş on sayfalık falnâmelerin ve bu falları değerlendirme cetvellerin ilâve edilerek basıldığı da bilinmektedir. (Çelebi, 1995: 139)

Falnâme, fal kitaplarına verilen ad (Pala, 1995: 179); fal bakmaya yarayan, mistik folklorun gereği olarak anlaşılması kolay bir dille yazılmış resimli ve resimsiz, tıbbî folkloru ait telkine dayalı kitaplar (Karataş, 2001: 141); falın nasıl bakılacağını, nasıl yorumlanacağını anlatan ya da özel fal formülleri veren kitaplar (Sezer, 1998: 15) şeklinde tanımlanabilir. Sadece manzum, sadece mensur veya manzum-mensur karışık olarak Arapça, Farsça ve Türkçe yazılanlarına rastlanabilen bu eserlerde genel bir hususiyet olarak fala başlanmasından önce abdest almak, iki rekât namaz kılmak, belirli ayetleri veya duaları okumak şeklinde uygulamalar yapıldığı görülür. Falnâmelerin başında “*Gaybı ancak Allah bilir.*” hükmü yazılı olabileceği gibi, fal bakmak suretiyle yapılacak işin olayları hayra yormaktan ibaret olduğu ekseriyetle vurgulanmıştır. (Uzun, 1995: 141)

Falnâmelerin genellikle Hz. Ali'ye, Cafer-i Sadık'a, Muhyiddin Arabi'ye; kimi zaman da Hz. Fatıma'ya dayandırıldığı görülmektedir. Ancak bu eserlerin bu kişilere ait olması, gerçeklikten uzak bir ihtimal olup bu eserlerin bahsi geçen kişilerin manevî otoriteleri dolayısıyla kendilerine izafe edildikleri söylenebilir. (Uzun, 1995: 142)

Falnâmeler, geleceği bildirmekten ziyade, insana tereddüte düştüğü bir mevzuyla ilgili harekete geçebilme cesareti verir. Ayrıca fal bakılırken çıkan sonuçların hayra yorulması gereklidir. Aksi durumda yapılan iş; tefe“ül (hayra yorma) değil, teşe“üm (kötüye yorma) olur. (Şenödeyici ve Koşık, 2017: 28)

Bu metinler, dinî kitaplardan birtakım çıkarımlarda bulunma, kura yöntemiyle peygamber, şehir, kabile, ağaç isimleri gibi birçok unsurun işaret ettiği anlamlara dair yorumlar yapma gibi çok farklı uygulamalardan oluşabilmektedir. (Gür, 2012: 204)

Falnâmeler, genellikle sanat amacı gütmeyen, yalın bir dille halk için yazılan eserler olmalarına rağmen içlerinde sanat eseri hüviyetinde edebî olarak kaleme alınanları da vardır. Falnâmelerin padişah ve devlet adamlarıyla ileri gelen kişilere sunulan nüshaları, tanınmış hattat ve müzehhiplerin elinden çıktığı gibi bazılarında minyatür, resim ve şekiller de ilave edilmiştir. (Uzun, 1995: 141)

Ömer Rûşenî Dede'nin *Miskinnâme'si*, Cem Sultân'ın *Fâl-ı Reyhan'ı*, Hamdullah Hamdi ve Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın *Kıyâfetnâme* adlı eserleri edebiyatımızda fal konusunun müstakil olarak işlendiği akla ilk gelen örneklerdir. (Kurnaz, 1997: 183)

Müstakil bir eser olmayıp mecmuaların ve cönklerin bir bölümü içerisinde yer alan falnâmelere de sıklıkla rastlanmaktadır. Bu falnâmelerin farklı şekillerdeki çalışmalara konu olduğu görülmektedir. Söz gelimi fal kavramı, fal geleneği, falcıların şahsi özellikleri ve başlıca fal çeşitleri başlıklarıyla meseleyi ele alan eser tez (Duvarcı, 1987); Kur'ân falları, bu fallara bakma usullerini ele alıp Uzun Firdevsî'ye ait bir falnâme örneğini inceleyen eser kitap formunda (Şenödeyici ve Koşık, 2017) karşımıza çıkmaktadır. Ancak falnâmelerin genellikle orijinal metinleri de ilave edilerek daha çok makale bünyesinde neşredildiği görülmektedir. Bunların birkaçından bahsedilecek olursa, bazı özel isimler üzerinden niyet tutma ve kura falı niteliğinde olup fal uygulama şeması da olan 33 bendlik manzum falnâme (Gülhan, 2015: 195-222); Fedâyî'nin divanının sonunda yer alan “Fal-nâme-i Kur'ân-ı Azîm” adlı 78 beyitlik bir falnâme (Şanlı, 2013: 161-178); tefe“ülde bulunmanın şekillerini gösteren ve arkaik unsurlar açısından da zengin manzum falnâme (Vural, 2017: 95-114); iki bölümden oluşan eserin birinci bölümünde Arap alfabesine göre sırasıyla tefe“ül sonucunda tespit edilen harflerin hangi manaya geldiğini açıklayan, ikinci bölümünde ise “fâl-ı tekrâr” başlığı ile tefe“ül sonucunda aynı harflerin tekrar gelmesinin yorumlarına yer veren falnâme (Temizkan, 2007: 70-74), Fâl-ı Kur'ân-ı Azîm isimli Arap alfabesindeki her bir harf ile ilgili tefe“ül yorumlarına yer verilmesiyle oluşan manzum falnâme (Şenödeyici ve Koşık, 2015: 71-96) bu minvalde neşredilen bazı makalelerdir.

Yukarıda zikri geçen veya farklı falnâmelere bakıldığında *tefe“ül yapmanın* çeşitli usulleriyle karşılaşılmaktadır. Kutsal kitapların, tanınmış şairlerin divanlarının veya dinî, tasavvufî eserlerin bir niyet veya dilek tutularak rastgele açılması neticesinde göze ilk çarpan ifadeyi okuyup yorumlamak (Bilkan, 2010: 133); Kur'ân'ı kapalı gözlerle açıp çıkan sayfadan yedi sayfa gerisini saymak ve burada göze ilk görünecek ayetten mana çıkarmak (Pakalın, 1993: 586); Kur'ân'ı açtıktan sonra sayfadaki yedinci satıra bakıldığında göze çarpan ilk harfi dikkate almak; Kur'ân'ı açınca sağ taraftaki sayfaya dikkatlice bakıp tespit edilen “Allah” kelimesi sayısınca sol taraftaki sayfadan çevirerek yine aynı sayı

kadar satırı yukarıdan aşağı doğru saydıktan sonra varılacak satırın birinci harfini hesaba almak gibi ve daha değişik usullerle tefe“ül yapıldığına rastlanmaktadır. (Ersoylu, 1997: 199)

Makalemize de konu olan falnâmede tefe“ülün yapılma şeklinin metinde belirtilmemesi, bu falnâmenin tefe“ül şeklinin; tefe“ülde en genel olarak karşılaşılan usullerden olan Kuran'ın bir sefer açılması ve göze çarpan ilk kelimenin ilk harfinin yorumlanması usulüne dayalı bir Kur'ân fahı olabileceği izlenimi vermektedir.

Falnâmeler üzerine yazılan eserlerde falnâmelerin farklı bakış açılarıyla tasnif edildikleri de görülmektedir. Sözgelimi TDV İslam Ansiklopedisi'nin “falnâme” maddesinde fal bakılmasında kullanılan metinlere göre falnâmeler üç gruba ayrılmıştır: 1. *Kur'ân Falnâmeleri* 2. *Kura Falnâmeleri* 3. *Peygamberler Adına Düzenlenen Falnâmeler* (Uzun, 1995: 142-143) *Osmanlı'nın Gizemli İlimleri* kitabında falnâmeler konularına göre; 1. *Kur'ân Falları* 2. *Kur'a Falları* 3. *Peygamber Adı Falları* 4. *Yıldıznâmeler* 5. *Kıyafetnâmeler* 6. *İhtilacnâmeler* (Şenödeyici ve Koşık, 2017: 24-26) şeklinde altı başlık altında değerlendirilmiştir. *Osmanlı'da Fal ve Falnâmeler* adlı eserde ise Osmanlı dönemi falnâmelerinin şu üç bölüme ayrılarak incelendiği görülmektedir: 1. *Kur'ân Falları*, 2. *Kitap Falları*, 3. *Kura Falları* (Sezer, 1996: 18)

Falnâmeler, farklı alt başlıklara ayrılabilse de üzerinde inceleme yaptığımız falnâmenin bir *Kur'ân fahı* olması hasebiyle bu makalede sadece *Kur'ân falları* hakkında genel birtakım bilgiler verilmiş, diğer falnâme türleri üzerinde ayrıntılı olarak durulmamıştır.

Kur'ân fallarının falnâme başlığı altında toplanan fallar içinde yaygın bir kullanımı olduğu görülmektedir. Kur'ân falları ilk olarak Araplarda görülmüş; daha sonra İranlılar ve Türkler, Kur'ân fahı içerikli manzum veya mensur eserler meydana getirmişlerdir. (Yıldız, 2010: 183)

Kimi eserlerde Kur'ân fallarının Cafer-i Sadık, Hz. Ali veya Hz. Peygamber'den geldiği belirtildiği gibi kimisinde de bu fala inanmayanlara Müslüman denmeyeceği gibi keskin ifadelerin yer aldığı da görülmektedir. (Yıldız, 2010: 183) Bu durumun fala muhatap olan kişide fal ve falcılığa karşı var olabilecek tereddütleri gidermek için başvurulmuş bir yaklaşım olduğu düşünülebilir.

Kur'ân fallarının da farklı değerlendirme ölçütlerine göre kendi içerisinde bir gruplandırılmaya tabi tutulduğu görülmektedir. Söz gelimi “Klasik Türk Edebiyatında Tefe“ül Geleneği ve Kitap Fahnın Şiire Yansıması” adlı makalede Kur'ân Fahnın 1. *Harflere Dayalı Tefe“ül*, 2. *Surelerle İlgili Tefe“ül*, 3. *Ayetlerle Tefe“ül* şeklinde üçe ayrıldığı görülmektedir. (Dikmen ve Çetin, 2016: 195-198) Bu tasnif, değerlendirmede tefe“ülde tespit edilen harfin, ayetin veya surenin tefe“ül cetveline göre yorumuna dayanmaktadır. Osmanlı'da Fal ve Falnâmeler (Sezer, 1998: 18-35) adlı eserde ise Kur'ân fallarının Kur'ân-ı Kerim'in eserde belirtilen usule göre bir sefer açılışına ya da birden fazla açılışla ortaya çıkan harf gruplarının yorumuna dayanan 1. *Tek Harf Yorumlu Falnâmeler*, 2. *Harf Grubunu Yorumlayan Falnâmeler* şeklinde iki gruba ayrıldığı görülmektedir.

Bu tasnifler dikkate alındığında, makalede incelenen falnâmenin ilk tasnife göre, *harflere dayalı tefe“ül*; diğer tasnife göre de *tek harf yorumlu falnâmeler* içerisinde yer aldığı söylenebilir.

İnceleme yaptığımız “*Hâzâ Kitâb-ı Fâlnâme*” başlıklı *falnâme*, Millî Kütüphane'de O6 Mil Yz A 2703/1 demirbaş numarasıyla kayıtlı olan eserin 1b-3b varakları arasında bulunmaktadır. 230x133-153x85mm ölçülerinde, şemseli kahverengi meşin bir cilt içerisinde beyaz cedid kâğıt üzerine harekeli nesih hatla yazılmış, tespit edilebildiği kadarıyla tek nüsha olan mensur bir eserdir. Eserin müellifi ve

müstensihi bilinmemektedir. Eserde Kur'ân fahının yazılış tarihi hakkında da herhangi bir kayıt bulunmamaktadır.

Çeviri yazılı metnin hazırlanması aşamasında fahnâmenin orijinal imlasına ayet iktibasları kısmı hariç sadık kalınmış, metnin okunuşunda harekelere azami derecede dikkat edilmiştir. Bağlamına göre eksiklik olduğu düşünülen yerlerde metne tarafımızdan yapılan eklemeler, köşeli parantez içinde “[]” yazılmıştır.

Fahnâmede bir niyet tutulup kıbleye karşı diz çökülerek Âyete'l-Kürsî'nin okunması, üç kez salavat getirilmesi ve “*Bismillâhi'r-raḥmāni'r-raḥīm Allāhümme inni teḡabbeltü bi-kitābike'l-kerīm ve tevekkeltü 'aleyke fe-erini min-kitābike mā-hüvel mektûbi fi-sırrıke'l-meknûni fi-ğaybike Allāhümme ente'l-ḡaḡku enzelehü 'aleyke'l-ḡaḡku*” duasının üç kez okunması gerektiği gibi açıklamalar yapılmaktadır. Buna karşın harf yorumuna dayalı olan fahnâmede yorumlanacak harfin nasıl tespit edileceğine (tefe“ülün yapılışı) dair bir bilgiye yer verilmemiştir.

Metinde tefe“ülle tespit edilen harfin ne manaya geldiğini açıklayan bir tefe“ül cetveli yer almaktadır. Bu cetvelde hangi harf ile ilgili bir açıklama yapılmakta ise o harfle başlayan bir ayete veya ayet kısmına yer verilmesinin dikkat çekici bir özellik olduğu söylenebilir. Söz gelimi “l” harfinin açıklaması ele alınacak olursa fahnâmede yer alan “Eger “l” gelse *elâ inne evliyâ'allāhi lā-ḡavfün'aleyhim ve lā-hüm yaḡzenün* bilgil ey fâl ıssı beşâret olsun saña Ḥaḡ Te'ālâ çok māl ve ni'met vire sevindüre vaktiñ ḡoş ola.” ifadesinde “*elâ inne evliyâ'allāhi lā ḡavfün'aleyhim ve lā-hüm yaḡzenün*” ayetinin ilk harfinin de “l” harfi olduğu görülecektir. Ancak bu açıklamanın istisnası olan şu durumlar da bulunmaktadır: “j” harfi açıklanırken ayet kullanılmamış; “ḡ” harfi ile ilgili ayet “ḡ” harfi ile başlatılmıştır. Ayrıca “j” harfi ile ilgili ayet kısmında yer alan “*vehüve raḡmeten*” ifadesi, bir bütün olarak Kur'ân'da geçmemektedir. Bu sebeple ayet olan kısım, “*raḡmeten*” şeklinde alınmıştır. “ḡ” harfi, açıklanırken iki farklı ayetten kısmî iktibas yapılmıştır.

Metinde Arapça olarak yer alan bu ayet veya ayet kısımlarının Kur'ân-ı Kerim'deki hangi surenin kaçınıcı ayeti olduğu, bu ayetlerin Türkçe tercümeleri ve varsa fahnâme ve Kur'ân metni arasındaki farklılıklar dipnotta verilmiştir. Ayetlerin meallerine fahnâme metninde yer alan Arapça bölüm kadar yer verilmiş; ayetlerin tamamının tercümesine yer verilmemiştir.

Sonuç

El yazması eserlerin bulunduğu kütüphanelerde kısa süreli bir katalog taramasıyla bile kendi içerisinde çok farklı özellikler barındıran yıldıznâme, seğirnâme, tefe“ülnâme ve daha birçok farklı isimle bu kapsama girebilecek esere rastlanması, bu tür eserlerin en azından yazıldıkları dönemlerde yaygın olduğunu göstermektedir.

İncelenen fahnâmede abdestli olmak ve bazı duaları okumak gibi başka fahnâmelerde de görülen ortak unsurlar bulunmaktadır. Ancak her fahnâmede kendine özgü değerlendirme cetveli gibi farklı özellikler bulunması ve fahnâmelerin daha çok tek nüsha olarak yazılmış olması, her eseri kendi özelinde değerlendirmeyi gerektirmektedir. Bu durum da türün kesin bir çerçevesini çizmeyi ve sistematizmesini ortaya koymayı güçleştirmektedir.

Fahnâmelerin yazıldıkları dönemin kimi kültürel öğelerine, toplumsal inançlarına, düşünce yapılarına ve değer yargılarına ait önemli ipuçları barındırdıkları görülmektedir. Sözgelimi incelenen fahnâmede

aceleci olmayıp sabırlı olmak, sıkıntılı zamanlarda sadaka vermek, akıllı insanlara danışmak tavsiye edilirken iyi adla anılmak gerektiğinin vurgulandığı da görülmektedir.

Falnâmenin değerlendirme cetveline dikkat edildiğinde cetvelde olumlu fal yorumunun çok daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun tefe“ülün hayra yormak anlamına uygun olduğu söylenebilir.

Yorumu olumlu olan harflerde, mal ve nimete ulaşmak, sahib-i devletten iyilik görmek, âfetten, belalardan, korkudan uzak olmak, düşman üzere mansur ve muzaffer olmak, ululuk ve hürmete kavuşmak, evladından hayır görmek, uzak yerden armağan alacak olmak gibi yorumlar yer alırken olumsuz harf yorumlarında fal için tutulan niyetten kişiye ziyan degeceği, kendisi için hayırlı olmayacağından dolayı çıkılması düşünülen seferden vazgeçme, fal bakılan niyeti terk etme gibi ifadelerin yer aldığı görülmektedir.

Olumsuz olarak yorumlanan “لا، هـ، ك، غ، ذ، ج، ب” harflerinin çoğunda da sabredilirse, sadaka verilirse, oruç tutulursa bu olumsuz durumdan kurtulmanın mümkün olacağının telkin edildiği; dolayısıyla fal yorumlarında genellikle kişiye ümit aşılandığı görülmektedir.

İncelenen metinde de görüldüğü üzere falnâme türü eserlerde müellif ismine genellikle rastlanmamasının fal işinin kanunla yasak olması ve toplum nezdinde de uygun görülmemesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir.

[1b]

Hâzâ Kitâb-ı Fâl-nâme

Kaçan kim Qur’ân fâlini açasın niyyet kılasın kıbleye karşı dize çökesin andan âyete’l kürsî okıyasın andan sonra üç kez şalavât-ı şerif okıyasın ve bu du‘â[y]ı üç kez okıyasın. Du‘â budur:

“*Bismillâhi’r-raḥmâni’r-raḥîm Allâhümme inni teḡabbeltü bi-kitâbike’l-kerîm ve tevekkeltü ‘aleyke fe-erini min-kitâbike mâ-hüve’l-mektûbi fi-sırrike’l-meknûni fi-ğaybike Allâhümme ente’l-ḡaḡḡu enzelehü ‘aleyke’l-ḡaḡḡu*”

Eger “ل” gelse *elâ inne evliyâ’allâhi lâ-ḡavfün‘aleyhim ve lâ-hüm yaḡzenûn* (Yûnus 10/62)² Bilgil ey fâl ıssı beşâret olsun saña Ḥaḡ Te‘âlâ çok mâl ve nî‘met vire sevindüre vaḡtiñ ḡoş ola.

Eger “ب” gelse *billâhi ve melâ’iketihî ve kütübihî ve rûsulihî* (Bakara 2/285)³ Bilgil ey fâl ıssı şâḡib-i devletden saña menfâ‘at ola eyligi dege ḡâyet ḡoş ola.

Eger “ت” gelse *tâllâhi leḡad-erselnâ* (Nahl 16/63)⁴ Bilgil ey fâl ıssı saña birkaç gün sabır itmek gereksin dâ‘im oruç tûtup namâz kılmâḡ gerek ve şadâḡa virgil yüz işüḡe tevbe kılasın.

Eger “ذ” gelse *şiyâbü sündüsin ḡudrun ve-istebrâḡun* (İnsân 76/21)⁵ Bilgil ey fâl ıssı kim âfetden ve ḡorḡudan ve ḡuşşadan ḡalâş olasın [2a] Tañrı Te‘âlâ çok nî‘met vire ve nuşret ve ululuk bulasın.

² “Bilesiniz ki Allah’ın dostlarına hiçbir korku yoktur. Onlar üzülmeyeceklerdir de.” [Kur’ân meallerinde Diyanet İşleri Başkanlığının Kur’ân mealinden (haz. Altuntaş ve Şahin, 2012) ve şu internet sitesinden istifade edilmiştir: <https://kuran.diyanet.gov.tr/mushaf> (E.T. 23.06.2020)]

³ “Allah’a, meleklerine, kitaplarına ve peygamberlerine...”

⁴ “Allah’a ant olsun ki elbette peygamberler gönderdik...”

⁵ “...ince ve kalın ipekten yeşil elbiseler...” [Ayetin son kısmı, falnâmede “ḡudrun ve-istebrâḡin” şeklinde yer almaktadır]

Eger “ج” gelse *cehenneme yaşlevnehâ ve-bi'se'l-ğarâr* (İbrâhim 14/29)⁶ Bilgil ey fâl ıssı birkaç gün şabır eyle ivmegil öğüt dutğıl ve uşlu ve ‘ağıllu âdemiñ sözün dutğıl bu niyyetden saña ziyân deger vaqtinde gitseñ varmağıl ziyâna uğrarsın.

Eger “ح” gelse *hamîmün hamîmen* (Me‘âric 70/10)⁷ Ey fâl ıssı ağâh olğıl birkaç gün şabır eyle murâdıña iresin.

Eger “خ” gelse *hâlidîne fihâ ebeden* (Tevbe 9/22)⁸ Bilgil ey fâl ıssı Hâk Te‘âlâ ni‘metiñ rûzî kıla ve dağı guşşadan kırtula, şâzımân ola[sın], ve haste ise[n] şâğ ola[sın].

Eger “د” gelse *da‘vâhüm fihâ sübhânekellâhümme ve tehiyyetühüm fihâ selâm* (Yûnus 10/10)⁹ Ey fâl ıssı bilgil Hâk Te‘âlâ seni murâdıña irişdüre dürlü kayğudan kırtara düşmân üzerine manşûr ve muzaffer olup şâz olasin Hâk Te‘âlâya şükür kılasın.

Eger “ذ” gelse *zâlike bi-ennâllahe* (Muhammed 47/11)¹⁰ Bilgil ey ıssı guşşadan kalmışsın uşul olmayasın ve sefere niyyet itdükde zinhâr gitmeyesin birkaç gün şabır kılasın yoğsa bir belâya uğrarsın.

Eger “ر” gelse *rabbenâ enzil ‘aleynâ mâ’ideten mine’s-semâ’i* (Mâide 5/114)¹¹ Ey fâl ıssı bilgil her ne için niyyet kıldıñsa iyüdür iş başa çıkar mağşûduñ hâşıl olur kayğudan ve guşşadan kırtulasın.

Eger “ز” [2b] gelse saña devletiñ ve hürmetiñ arta şazlık [bulasın].

Eger “س” gelse *selâmün ‘aleyküm* (Ra’d 13/24)¹² Ey fâl ıssı bilgil beşâret olsun kim Allâhü Te‘âlâ hañâdan şakladı kayğudan ve guşşadan emîn olasin gümânsız rencden kırtulasın eger toprak avuclarsañ Hâk Te‘âlâ emriyle altun ola ve sevinüp murâdını bula[sın].

Eger “ش” gelse *şehru ramazânellezi ünzile fihî'l-Kur’ânü* (Bakara 2/185)¹³ Ey fâl ıssı bilgil bu fâl şöyle delâlet ider kim her ne ki hâcetiñ var ise revâ ola murâdıña iresin mağşûduñ hâşıl ola baylık bulasın şâz olup sevinüp kıyâmet gününde dağı uçmak şerbetiñ Hâk Te‘âlâ içüre.

Eger “ص” gelse *şâd ve'l-Kur’ânî zi’z-zikr* (Sâd 38/1)¹⁴ Ey fâl ıssı her neden şorırsın ve her ne kim dileğiñ var ise bulasın.

“ض” *ğaraballâhu meşelen lillezîne âmenü* (Tahrîm 66/11)¹⁵ Ey fâl ıssı bilgil bu niyyetden şağın saña ziyân degmesün ve dağı bu işde ta‘cıl kılmayasın yoğsa azğunluğa uğrarsın birkaç gün şabır tevağğuf itgil ve şadağa virgil şöñra murâda iresin.

Eger “ط” gelse *ğâ-hâ mâ-enzelnâ ‘aleyke'l-Kur’âne li-teşğâ* (Tâ-Hâ 20/1-2)¹⁶ Ey fâl ıssı bilgil guşşadan âzâd ola ve kayğudan kırtulasın gerek kim şükrâne viresin şâz olup mağşûduña iresin.

⁶ “...yaslanacakları cehenneme sürükleyenleri görmedin mi? O ne kötü duraktır. [Ayetin son kısmı, fahnâmede “fe-bi’s-e’l-ğarâr” şeklinde yer almaktadır]

⁷ “...dost, dostunu (sormaz.)”

⁸ “Onlar, orada ebedî kalacaklardır.” [Birçok surede yer alan ifade için bir örnek verilmiştir.]

⁹ “Seni eksikliklerden uzak tutarız Allah’ım, aralarındaki esenlik dilekleri selâm (sözleridir).”

¹⁰ “Bu böyledir çünkü Allah...”

¹¹ “Ey Rabbimiz! Bize gökten bir sofraya indir ki...”

¹² “Selâm size” [Birçok surede yer alan ifade için bir örnek verilmiştir.]

¹³ “Ramazan ayı ki onda Kur’ân indirilmiştir.”

¹⁴ “Sâd. Şanlı, şerefli Kur’ân’a andolsun (ki o, Allah sözüdür.)

¹⁵ “Allah, iman edenlere ise örnek gösterdi.”

¹⁶ “Tâ-Hâ. Biz, Kur’ân’ı sana sıkıntı çekesin diye indirmedik.” [Ayetin baş kısmı fahnâmede “ğâ-hâ mâ-enzelnâhu” şeklinde yer almaktadır.]

Eger “ط” gelse *zılâlühâ ve züllilet* (İnsân 76/14)¹⁷ [3a] *kuṭûfûhâ dāniyetün* (Hakka 69/23)¹⁸ Ey fâl ıssı eyü adlu olasin.

Eger “ع” gelse ‘*amme yetesâ’elün* (Nebe 78/1)¹⁹ Ey fâl ıssı murâdın hâşıl ni’ metiñ bol ola ve devletiñ arta ve eger “غ” gelse *ğulibetî’r-rûm* (Rûm 30/2)²⁰ ey fâl ıssı şadağa virgil niteki hayır yokdur.

Eger “ف” gelse *feḳad fāze fevzen* ‘*aẓîmen* (Ahzâb 33/71)²¹ Ey fâl ıssı ğamdan kırtulasın Tañrı Te‘âlâ murâdına irdüre.

Eger “ق” gelse *ḳāle hāzā rahmetün min-rabbî* (Kehf 18/98)²² Ey fâl ıssı oğuldan ve kıızdan çok hayır göresin ve rahmetün arta.

Eger “ك” gelse *kirāmen kâtibîne* (İnfitâr 82/11)²³ Ey fâl ıssı şabır kılmak gerek ivmekden nesne hâşıl olmaz eger sefere gideyim dirsın şabır eylegil ziyâna uğrarsın.

Eger “ل” gelse *limenî’l-mülkü’l-yevme* (Mü’min 40/16)²⁴ Bilgil ey fâl ıssı Haḳ Te‘âlâ haṭâdan ve âfetden kırtardı düşmânın alt idüp hōş olup devletiñ arta.

Eger “م” gelse *mālike’l mülki* (Âl-i İmrân 3/26)²⁵ Ey fâl ıssı bilgil bu niyyet kime kılduñ hōş sevinüp şāz olasin devletiñ ve baḥtın saña yâr ola hōşluk bulasın.

Eger “ن” gelse *nûn ve’l-ḳalemi* (Kalem 68/1)²⁶ Ey fâl ıssı bilgil bu niyyet her ne içün dutduñ Haḳ Te‘âlâ kılay getüre ammâ birkaç günden şabır kılgıl şadağa vir kim maṭlûbuña irişesın.

Eger “ز” gelse vehüve *rahmeten* (Nisâ 4/96)²⁷ Ey fâl ıssı [3b] altun ve māl bulasın ve rāḥat olup maḳşûduñ hâşıl ola eylik bulasın Tañrı Te‘âlâya şükür kılgıl ırak yirden armağan gele.

Eger “ا” gelse *hüvellezî ersele rasûlehü bi’l-hüdâ* (Tevbe 9/33)²⁸ Ey fâl ıssı bilgil bu niyyetden döngil düşmân saña yavuz şanursa istiğfâr it kim tâ kim selâmet olasin.

Eger “ي” gelse *lâ-reybe fihi* (Bakara 2/2)²⁹ Ey fâl ıssı bilgil düşmânın yanındadır yoksa peşimân olursın.

Eger “ى” gelse *yevme tebyeḏdu vüçühün* (Âl-i İmrân 3/106)³⁰ Ey fâl ıssı bilgil kim eylik bulasın yavuzluk itme kim hayra iresin murâdın hâşıl ola inşâ’allâhü Te‘âlâ.

¹⁷ “(Üzerlerine) “...cennetin gölgeleri sarkmış...”

¹⁸ “Onun meyveleri sarkar. (kolaylıkla devşirilebilir.)”

¹⁹ “Birbirlerine neyi soruyorlar?”

²⁰ “Rumlar, yenilgiye uğratıldılar.”

²¹ “...büyük bir başarıya ulaşmıştır.”

²² “Dedi ki bu Rabbimden bir rahmettir.”

²³ “...değerli yazıcılar...”

²⁴ “Bugün mülk (hükümrânlık) kimindir?”

²⁵ “Mülkün sahibi”

²⁶ “Nûn. Kaleme andolsun...”

²⁷ “وَرَحْمَةً” ve rahmet” [Falnâmede وَرَحْمَةً şeklinde yer alan ifade, Kur’ân-ı Kerim’de falnâmedeki şekliyle geçmemektedir. Kur’ân-ı Kerim’de falnâmedeki ifadeye en yakın “وَرَحْمَةً” kelimesi yer almaktadır ve ifadenin bu şekli, Kur’ân’da çok farklı surelerde geçmektedir. Örnek olması açısından Nisâ Suresi 96. ayet alınmıştır.]

²⁸ “O, peygamberini hidayetle gönderdi ki...” [Birçok surede yer alan ifade için bir örnek verilmiştir.]

²⁹ “Kendisinde şüphe olmayan...”

³⁰ “O gün, bazı yüzler ağarır...”





Kaynakça

- Atalay, B. (1985). *Divanü Lûgati't-Türk Tercümesi*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aydın, M. (1995). "Fal", *TDV İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV Yayınları, C.12, s. 134-138.
- Bilkan, A. F. (2010). "Tefe'ül ile Ad Verme Geleneği ve Emir Timur'un Adı", *Millî Folklor*, S. 85, s. 133-137.
- Caferoğlu, A. (1968). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*, İstanbul: Türk Dil Kurumu.
- Çelebi, İ. (1995). "Fal", *TDV İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV, C.12, s. 138-139.
- Devellioğlu, F. (2013). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, Ankara: Aydın.
- Dikmen, M. ve Çetin K. (2016). "Klasik Türk Edebiyatında Tefe'ül Geleneği ve Kitap Falının Şiire Yansıması", *The Journal of Academic Social Science Studies*, S. 49, s. 191-204.
- Duvarcı, A. (1987). *Türkiye'de Falcılık Geleneği ile Bu Konuda İki Eser "Falnâme-i Risâle-i Li Ca'fer-i Sadık ve "Tefe'ül-nâme"*, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ersoylu, H. (1981). "Fal, Falnâme ve Fâl-ı Reyhân-ı Cem Sultan", *İslâm Medeniyeti Mecmuası*, s. 69-81.
- Ersoylu, H. (1997). "Fal, Fal-nâme ve Bir Çiçek Falı: Der Aksâm-ı Ezhar", *Türkiyat Mecmuası*, C.20, s. 195-254.
- Ertaylan, İ. H. (1951). *Falnâme*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Gülhan, A. (2015). "Türk Edebiyatında Fal ve İsimlerle İlgili Bir Manzum Falname Örneği", *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, S.15, s. 195-222.
- Gür, N. (2012). "Osmanlı Fal Geleneği Bağlamında Yıldıznâme, Falnâme ve Tâlinâme Metinleri", *Millî Folklor*, S. 96, s.202-215.
- Hançerlioğlu, O. (2000). *Dünya İnançları Sözlüğü*, İstanbul: Remzi.
- İnan, A. (1986). *Tarihte ve Bugün Şamanizm Materyaller ve Araştırmalar*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Karataş, T. (2001). *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Perşembe.
- Kur'ân-ı Kerim Meali* (2012). (haz. H. Altuntaş ve M. Şahin), Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Kurnaz, C. (1997). "Zaîfî'nin "Fâl-ı Murgân'ı", *Divan Edebiyatı Yazıları*, Ankara: Akçağ, s. 183-205.
- Macdonald, D. B. (1988). "Fal", *İslam Ansiklopedisi*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, C.4, s.499-450.

- Öz, M. (1995). “Ezlâm”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV Yayınları, C.12, s. 67.
- Pakalın, M. Z. (1993). “Fal”, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı, C.1, s. 565-586.
- Pala, İ. (1995). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*, Ankara: Akçağ.
- Sahîh-i Buhârî ve Tercemesi* (1998). (çev. M. Sofuoğlu), İstanbul: Ötüken Yayınları, C.3, C.12.
- Sezer, S. (1988). *Osmanlıda Fal ve Falnâmeler*, İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Sümbüllü, Y. Z. (2008). “İlm-i Tefe’ül ve Tefe’ül-nâme (Kur’ân Falı) Üzerine Bir Değerlendirme”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S. 1/2 Kış, s. 383-391.
- Şanlı, İ. (2003). “XVI. Yüzyıl Divan Şâiri Fedâyî ve Fâl-nâme-i Kur’ân-ı ‘Azîm’i”, Bursa: *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 5, s. 161-178.
- Şenödeyici, Ö. ve Koşık H. S. (2015). “En Muteber Kaynaktan Gaybı Öğrenmek: Bir Kuran Falı Manzumesi”, *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, S. 1, s. 71-96.
- Şenödeyici, Ö. ve Koşık H. S. (2017). *Osmanlı’nın Gizemli İlimleri-1 Kur’ân Falları ve Uzun Firdevsî’ye Ait Bir Örnek*, İstanbul: Kesit.
- Temizkan, M. (2007). “Bir Kur’ân Falı”, *Millî Folklor*, S. 74, s. 70-74.
- Topal, S. A. (2011). “Gaybın Bilgisi Allah Katındadır”, *Kur’ândan Öğütler-1* (haz. Y. Yiğit vd.), Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı, s. 250-251.
- Uzun, M. İ. (1995). “Falnâme”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV Yayınları, C.12, s. 141-145.
- Vural, H. (2017). “Fal Bakma Geleneği ve Bir Fâl-ı Kur’ân”, *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 2, s. 95-114.
- Yıldız, Â. (2010). “Manzum Bir Kur’ân Falı”, *İstem Dergisi*, S. 16, s. 181-198.

İnternet kaynakları

<https://kuran.diyanet.gov.tr/mushaf> (Erişim Tarihi: 23.06.2020)

XV. yüzyılda bir iskân metodu olarak mezralarda şenlendirme: Şumnu örneği (Mezralar: üzerinde son bulan yaşamın kalan izleri mi yoksa yeni başlayacak hayatın ilk adımları mı?)¹

Senem KARAGÖZ²

APA: Karagöz, S. (2020). XV. yüzyılda bir iskân metodu olarak mezralarda şenlendirme: Şumnu örneği (Mezralar: üzerinde son bulan yaşamın kalan izleri mi yoksa yeni başlayacak hayatın ilk adımları mı?). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 380-390. DOI: 10.29000/rumelide.808732.

Öz

Balkanlar'ın fethinden sonra kendilerine yurt arayışı içinde olan Anadolu'dan gelen göçebeler yeni fethedilen sahalara iskân olunmaya başlandı. Devlet eli ile iskâna açılan özellikle ıssız, kimsenin yaşamadığı mezra olarak adlandırılan sahalara yeni yerleşimcilerin iskân edilmesi ve üretime kazandırılması açısından önem taşıyordu. Hem sipahilere tımar olarak verilen hem de dervişlerin iskân olunduğu küçük, az nüfuslu ya da hiç nüfusu olmayan bu mezralar çalışmanın asıl konusunu oluşturmaktadır. Çalışmada bahsi geçen mezralar, “üzerinde son bulan yaşamın kalan izleri mi yoksa yeni başlayacak hayatın ilk adımları mı?” sorusuna Balkanlar'da görülen iskân metodu çerçevesinde cevap bulunmaya çalışılarak Anadolu'dan getirilen Yörük nüfusun kurduğu yerleşimler Barkan'ın ifadesi ile “şenlendirme” noktasında mezraların konumu açısından değerlendirilecektir. Mezralar iskân noktasında yukarıdaki sorunun unsurlarını oluşturan iki soruya da “evet” cevabını verebilir ancak XV. yüzyılda Balkanlar'da iskân politikası neticesinde incelenen defterlerde açıkça görülmüştür ki mezralar çoğunlukla üzerlerindeki yaşamın son kalıntıları değil, yeni başlayan hayatın çekirdeği konumundadır. Kimi zaman tabi olduğu köyün yanında çok az nüfusu kimi zaman hiç olmayan nüfusu ile yerleşime ve tarıma açılmıştır. Dolayısıyla tarımsal ve ekonomik faaliyetlerin başladığı yerler olmuştur.

Anahtar kelimeler: Osmanlı, Balkanlar, Şumnu, iskân, mezra, şenlendirme

In the XV. century as a settelement method is the flourishing in the hamlets: Exemplification of Shumen (The hamlets: Are the remaining traces of life ending or the first steps of life to begin?)

Abstract

After the conquest of the Balkans, nomads from Anatolia, who were in search of a homeland started to be settled in the newly conquered areas. Especially the areas called desolate hamlets where no one lives were opened by the state, were important in terms of settling new settlers and bringing them into production. These hamlets, which were both given to sipahis as fiefs and where dervishes were settled, are the main subject of the study. The hamlets mentioned in the study are “the remaining traces of the life ending on them or the first steps of the new life?” in the words Barkan, the settlements by the nomadic population brought from Anatolia by trying to find an answer within the framework of the settlement method seen in the Balkans will be evaluated in terms of the

¹ Bu makale “XV-XVI. Yüzyıllarda Deliorman-Tozluk Hattında Osmanlı Yerleşmesi (Fetih, İskân ve Nüfus)” adlı doktora tezinden hazırlanmıştır.

² Dr. Türk Tarih Kurumu (Ankara, Türkiye), senemkaragoz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4865-3281 [Makale kayıt tarihi: 24.09.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808732]

location of the hamlets at the point of “flourishing”. Hamlets can answer “yes” to both questions that constitute the elements of the above question, but in the XV. century that addresses as a result of settlement policy in the Balkans that the hamlets are mostly not the last remnants of the life on them, but the core of the new life. Sometimes it has been opened to settlement and agriculture with a population of very little and sometimes no population next to village to which it subject. Therefore, there have been places where agricultural and economic activities started.

Keywords: Ottoman, Balkans, Shumen, settlement, hamlet, flourishing

Giriş

Balkanlar’ın fethi ile birlikte Halil İnalıcık’ın tespit ettiği fetih metodu çerçevesinde yerel hanedanın tasfiyesinin ardından fethedilen topraklar doğrudan doğruya denetim altına alınmaya başlanmış; fethedilen topraklar tımar sistemi ile birlikte yeni göçebelere yurtlar olarak tahsis edilmiştir (İnalıcık, 1999: 116). İskân tarihi açısından tımarlı sipahiler ve onlara tahsis edilen köy ve mezraların varlığı, yerleşim ve idarî sistemin kurulmasında ve yerleşimin devamlılığının tespitinde önemli yer edinmektedir (Özünlü, 2016: 144). Balkanlar, yeni fethedilen yerler olması dolayısıyla idarî ve askerî sistemin teşekkülü yanında buraların nüfuslandırılması noktasında tımarlı sipahilere dirlikler tahsis edilmiştir. Bunun yanı sıra Osmanlı, Rumeli ve Balkan fütuhatları ve icraatları esnasında birtakım ahiler ve şeyhlerle iletişim halinde olmuştur. Bu gruplar fethedilen yeni bölgelerin Türkleştirilmesi ve İslamlaştırılmasında ve imar edilip şenlendirilmesinde önemli roller üstlenmişlerdir (Barkan, 2002: 142).

Bulgaristan’ın fethinin ardından iskân politikası gereğince Anadolu’dan getirilen konar-göçer Türk gruplar fetih bölgelerine yerleştirilmiştir (Kayapınar, 2013: 326-327). Balkanlar’da iskâna tabi tutulan konar-göçer gruplar Yörükler ve Tatarlardan oluşturmaktadır. Rumeli’ye Anadolu’dan Yörüklerin nakledilmesi, Osmanlı kuvvetlerinin Balkan yarımadasına adım atmaları ile başlamıştır (Gökbilgin, 2008: 13-14). 1385 yılında Saruhan’dan Serez bölgesine nakledilen Yörükler ile başlayan süreç fetihlerle birlikte paralel ve sistemli bir şekilde devam etmiş, Balkanlar’da etkili bir Müslüman-Türk nüfus kitlesi birikmiştir (Aşıkpaşâzade 1929, 46, Neşri, 1987: 63). Artık Bulgaristan şehirlerinin büyük kısmında da idarî, adlî, dinî ve eğitim kurumlarından kale muhafızlarına ve zanaat erbabına kadar birçok alanda Türk nüfus kendini göstermeye başlamıştır (Kayapınar, 2013: 327). Bu aynı zamanda yeni fethedilen bölgenin kısa zamanda Anadolu’dan getirilen hem askerî-idarî hem de sivil nüfusunun bölgede kurumsallaştığını hem de nüfusun artış ve kurumsallaşmanın işlevselleşmeye başlaması ile birlikte bölgede önemli bir yapının tesis edildiğini de göstermektedir. Çünkü kale muhafızları ya da diğer askerî erbap ilk etapta bölge fethini açan ve savunmayı üstlenen gruplar olsa da dervişler, çiftçilikle uğraşan Yörükler ve bunların yanındaki zanaat erbabı yeni bir hayat tesis etmek için oradaydılar. Dervişler aynı zamanda dinî ve sosyal propagandalar ile Anadolu’nun farklı bölgelerinden gelen yerleşimciler arasında kaynaşmayı yaratmakta, yeni fethedilen bölgelerin İslamlaşmasında da önemli görevler üstlenmektedir (Barkan, 2002: 136-137). Balkanlar’ın fethinde ve iskânında ele geçirilen toprakları tarıma açıp işleyen, bölgeyi şenlendiren, gâzilerle işbirliği yapan dervişlere de mezralar vakıf olarak tahsis edilmiştir. Bu anlamda Varna nahiyesine bağlı Malış Köyü yakınındaki aynı isimli Malış mezrasının Baba Mehmed adlı dervişe vakfedildiği görülmektedir (Kayapınar, 2010: 95). Anadolu’da farklı statü ve yaşayışa sahip askerî zümre ve hayvancılık ve tarımla uğraşan Yörükler yeni fethedilen bölgede ihtiyaç duyulan nüfusa kaynaklık etmişlerdir. Bu çeşitliliğin tercih edilmesinde aynı zamanda fethedilen bölgede de gereksinim duyulan farklı insan gücü ihtiyacı etkili olmuştur. Anadolu’da kaldığı bölgede bir şekilde sorun çıkartan kişi ve gruplar da bu nüfus grubuna dâhil

edilmişlerdir. Dervişler ise Balkanlardaki iskân politikası içerisinde özellikle boş arazilere yerleşip oraları mamur ederek dinî ve sosyal hayatın aktörleri olması bakımından önem taşımaktadır.

Şumnu, 1388-1389 yıllarında şehir ahalisinin hiçbir direniş göstermeden kale anahtarlarını Çandarlı Ali Paşa'ya teslim etmesi şeklinde Osmanlı topraklarına dâhil olmuştur (Unat ve Köymen, 1987: 104, Kiel, 2010: 227). Sonrasında Çandarlı Ali Paşa tarafından kale içerisine bir muhafız birliği yerleştirilmiştir (Köksal, 2006: 22-30). Şumnu 1479 tarihinde bir kaza iken-(NBKM 45/29: 1 vd.), 1479-1489 tarihli defterde ise nahiye olarak görülmektedir (D649: 1). Bu kavram karmaşasına XVI. yüzyılda vilayet, kaza ve nahiye terimlerinin birbirlerinin yerine kullanılıyor olmasının neden olduğu sürülmektedir (Şahin, 2006: 307). Şumnu'nun bu dönemde 27 köyü bulunmaktadır (Karagöz, 2019: 65).

Çalışmada dört ayrı tahrir defterinden istifade edilmiştir. Bu defterlerden Bulgaristan- Narodna Biblioteka Arşivi'nde yer alan-NBKM 45/29 numaralı defterdeki bilgilere göre 1455 yılında Fatih Sultan Mehmet dönemi başlarında Anadolu ve Rumeli genelinde tahrir yapılmıştır (Öz, 2010: 426). Defter 1479 yılında tanzim edilmiştir (Kovachev, 1997, Ocaklı, 2006). Defterde yerleşim birimleri, tımar sahipleri ve askerî unsurlar ile ilgili ayrıntılı bilgilere ulaşmak mümkündür. Yine Narodna Biblioteka Arşivi'nden edinilen D649 numaralı defter 24 Nisan 1479 tarihi ile başlayıp 1489 yılına kadar devam etmektedir. Şumnu ile ilgili ilk kayıt 8 Ekim 1483 tarihlidir ve Şumnu bu dönemde nahiye olarak kaydedilmiştir. Bulgaristan-Narodna Biblioteka Arşivi'nde yer alan NBKM 12/9 numaralı bir diğer defterin tam olarak ne zaman tanzim edildiği bilinmemektedir. 42 varaktan oluşan defter muhasebe-icmal şeklinde düzenlenmiştir. Sipahilerin mükellefiyetlerinin özellikle belirtilmiş olması defteri farklı kılmaktadır. Bu bağlamda her sipahinin tasarruf ettiği tımar karşılığında sefere götürmekle yükümlü olduğu cebelü, gulâm ve teçhizat ayrıntılı olarak yazılmıştır. Defterde herhangi bir tarihlendirme görülemediği için kayıtların ne zaman tutulduğu kesin olarak bilinmemektedir. 1479 tarihli bir önceki defterle kıyaslandığında nüfus oranı ve hasılâtın çok değişmediğinden hareketle Nuray Ocaklı; defterin 1483 tarihli olabileceğini öne sürmüştür; Bulgar araştırmacı Rumen Kovachev ise 1485 tarihli olabileceğini belirtmiştir. Araştırmacılar arasında iki yıllık zaman farkı da olsa defterin 1479 tarihli tahrir kaydının ardından yenilendiği ortak görüştür. Nüfusun fazla artmamış olması, hasılâtın aynı oranda kalması ve yerleşim birimleri sayısı ve nüfus oranının değişmemiş olması bu görüşü desteklemektedir. Niğbolu, İvraca, Lofça ve Tırnova kazalarına ait bilgiler içeren Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nde yer alan 416 No'lu mufassal Tapu Tahrir defteri 358 varaktan meydana gelmektedir. Kanunnamesi olmayan defterin ne zaman ve kim tarafından hazırlandığı bilinmemektedir. Deftere padişah hasları ile başlanmış, daha sonra vüzera, beylerbeyi, sancakbeyi hasları ile zeamet ve tımarlar hakkında bilgiler verilmiştir. Defterin hangi döneme ait olduğunu tespit etmek için isimleri yazılı devlet erkânı dikkate alınmıştır. Mehmed Paşa (Ayas), Süleyman Paşa (Hadım), Lütfü Paşa ve Ebulfazl Efendi (Defterdar) adları geçen devlet adamlarıdır. Bu bilgilerden hareketle defterin Ayas Mehmed Paşa'nın sadareti sırasında 1538 yılında hazırlandığı kabul edilmiştir. Bu defterin aynı arşivde 452 numaralı kayıtlı bir sureti bulunmaktadır. Baş ve son tarafları eksik olan defter, 368 sayfa olup İvraca ve Lofça kazalarını içermektedir (Karagöz, 2019: 16-19).

1. Mezra nedir?

Mezra; “ekilecek, ziraat yapılacak yer” anlamına gelmektedir. Bu açıklamaya göre mezzarlar sulanabilir, meyve ve sebze yetiştirilebilir iskân sahalarını ifade etmektedir. Selçuklu döneminde mezzarlar; kasaba ve şehirlerin hayatında önemli bir yeri olan bağ ve bahçelerin tesis edildiği, halkın yaz mevsimini bunlar arasına dağılmış evlerinde geçirdikleri birer mesire yerleridir (Yücel, 1995: 460). Coğrafi

anlamda ise mezralar bir köy altı yerleşmeleridir ve sürekli ya da geçici olarak iskân edilebilen yerleşim biçimidir (Tunçbilek, 1967: 22, Erdoğan, 2004: 63). Herhangi bir köyün sınırları içindedirler ama köy yerleşimlerinden uzakta tarım yapılan bir yerde birkaç evden teşkil edilmişlerdir (Karagel, 2017: 30-34). İncalık mezra kavramını; ahalisi dağılmış eski iskân yerleri olup, yalnızca ekinlik olarak kullanılan zirâi topraklar şeklinde tanımlamaktadır (İncalık, 1987: XXIX). Osmanlı Devleti'nde ve çalışılan sahada hiç yerleşim olmayan mezralar görüldüğü gibi az da olsa bir nüfusun iskân olduğu mezralar da bulunmaktadır (NBKM 12-9: 30-a vd., BOA, TT.d. 416: 156, 171). Anadolu'da yer alan sancak tahrir çalışmalarında daha ziyade mezranın geçici yerleşmeler olduğu gibi köylerin yakınında yer alan mezraların zamanla köy haline geldiği tespit edilmiştir. Bu tespitte Anadolu'da ikamet eden halkın daha çok göçebe olması, yapılan iskânın bu göçebeleri yerleşik hayata geçirme amacıyla gerçekleştirilmiş olması önemli ipuçları sunmaktadır (Güneş, 1994: 23-30, 60-65, Erdoğan, 2004: 62-63).

2. Bir iskân metodu olarak mezralar

Çalışmada istifa edilen tahrir defterleri Osmanlı tarafından sistemli bir şekilde hem Anadolu'da hem Balkanlar'da yürütülmüş olan iskân politikasının izlerini içermektedir. Anadolu tahrirlerinde öne çıkan husus daha ziyade uzak diyarlardan göçe tabi tutulan ya da gönüllü olarak gelen grupların iskânı değil, göçebe grupların iskâna tabi tutularak yerleşik hayata geçirilmelerinin sonucu olarak merkezi otoritenin ve buna dayalı olarak üretimin devamlılığının sağlanması olmuştur. Balkanlar'da ise yeni fethedilen yerler olması hasebiyle bölgenin Müslümanlaştırılması ve Türkleştirilmesi merkeze bağlılığın arttırılması ve sosyo-ekonomik anlamda üretim sağlanmasına yönelik olmuştur. Yani Anadolu'da göçebelerin yerleşik hayata geçirilmesi ve ekonomik anlamda kontrol altında tutulması, Balkanlar'da ise bölgenin Osmanlı Devleti'ne tabiiyetinin sağlanması ve yeni fethedilen yerlerin yurt edinilmesi amacı ön planda tutulmaktadır. Bu anlamda Anadolu'dan yeni fethedilen sahalara getirilen gruplar bazen sürgün bazen gönüllülük esasına dayanarak devlet eli ile gerçekleşmektedir. Bu nüfus farklı bölgelerden olmakla birlikte aynı zamanda farklı özelliklere sahipti. İskân da aynı şekilde bir kale merkezinden şehir merkezine ve oradan köylere kadar farklı gelişmişlik ve ekonomik faaliyetleri olan birçok sahada gerçekleşmekteydi. Kale ve şehir merkezlerinde askerî, idarî ve zanaatkârlık vasıflarına sahip kişiler ön planda iken tarım ve hayvancılık yapılacak sahalara daha çok göçebe Yörükler iştilal ediyordu. Balkanlar'da kırsal kesimde boş bir araziye yerleşen kişilerin orada kalıcı bir yerleşim ile orayı yurt edinmesi amacı taşınmaktadır. Bu amaç ele geçirilen bu söz konusu sahalarda kısa sürede merkezi otoritenin kurulmasının sağlanmasını öngörüyordu ki bu bağlamda Ankara Savaşı sonrası Balkanlar ve Rumeli'de çok fazla çözülmenin görülmemesi "yurt edinme" amacının bu bölgelerde işlerlik kazandığını doğrulamaktadır. Buna bağlı olarak Balkanlardaki iskân modeli üretime geçişi yani yerleşik temelli vergilendirmenin de önünü açarak hazineye girdinin akışını sağlarken buna dayalı olarak kurulan idarî ve askerî sistemin hızlı ve etkin bir şekilde tesis edilmesini gerekli kılmıştır. Balkanlar'da devlet ile halk arasındaki etkileşim Anadolu'dakinden farklı olmaktadır. Çünkü hiç bilmediği yerlere yeni gelen, geldiği yerde diline, dinine, kültürüne yabancı gruplarla bir arada yaşamak zorunda kalan ve hudut boylarında her an düşman tehlikesi ile karşı karşıya yaşayan bu göçebeler merkeze yani devlete daha bağımlı hale gelebilmektedir. Anadolu'da yaşayanlar için devlet o kadar da vazgeçilmez değildir, aksine devlet onları yerleşik hayata sokup vergilendirmeye çalışan, asker toplayan bir yapıdır. Bu nedenle Balkanlar'da hiç tanımadığı yerlerde kâfire karşı daha hızlı ilerleyen Osmanlı Beyliği, Anadolu'da kendi soydaşları ve dindaşları tarafında daha yavaş hareket edebilmiş, Anadolu'nun tamamının Osmanlı merkezine bağlanması vakit almıştır. Merkezi yapı ile ilişkilerde bu anlayış belirleyici olmuştur. Daha özgür ve özgüvenli hareket eden bu kabile ve cemaat anlayışına Balkanlar'da çok fazla rastlanmamaktadır. Tabi ki Anadolu'da ve Balkanlar'a doğru hızla

büyüyen, güçlenen bir yapının içerisinde olmak her iki grup için de önemlidir, lakin bu farklılıklardan dolayı Balkanlar'daki iskân hareketi ile Anadolu'daki iskân politikasının farklı değerlendirilmesi gerekmektedir. Balkanlar ile Anadolu'da iskân siyasetinde takip edilen politika farklılığın altında belki de bu durum yatmaktadır. Çünkü Anadolu'da iskân ettirilen yani göçebe yaşamdan yerleşik hayata geçiş yaptırılan bu Yörükler zaten iskâna tabi tutuldukları bölgelerde ikamet eden kişilerdi. Balkanlar'da ise fetihten sonra Anadolu'dan aktarılan, tamamen yeni bir yer ve kültür ile tanışan kişiler için durum daha karmaşıktı. Aynı karışıklık devlet için de geçerliydi. Osmanlı topraklarına yeni dâhil edilen yerlere gidecek kişilerin özelliklerinin de farklı olması gerekiyordu. Gönüllülük esastı ama bir sürgün metodunun da kullanılması gerekti, bu hem Anadolu'da karışıklık çıkaran grupların önünü kesmek hem de yeni fethedilen yerde ihtiyaç duyulan her çeşit insan gücüne gereksinimden kaynaklanmaktaydı. O nedenle genel itibarıyla Anadolu'da yapılan iskân hareketi daha ziyade merkezî otoriteyi sağlamlaştırmak ve göçebe toplulukları kalıcı yerleşmeye tabi tutarak üretimi arttırmak ve vergiye bağlamaktı (Karagöz, 2019: 1-5). Barkan'ın işaret ettiği gibi devlet tarafından Anadolu'daki asalet sınıfına karşı verilen bir mücadele vardı. Anadolu'da önemli bir siyasi ve sosyal konuma sahip bu beylere yeni fethedilen batı bölgelerinde dirlik ve görev verilmek suretiyle hem bu bölgelerin ihtiyaç duyduğu askerî ve idarî kadro ihtiyacı temin ediliyor hem de bu beylerin Anadolu'da zararlı siyasi faaliyetlere girişmesinin önü kapatılıyordu. Bağlı bulunduğu cemaat ya da büyük bir sülale bağından da koparılan bu beyler geldikleri yabancı yerde düşmana karşı bölgelerini korumak zorunda oldukları gibi büyük bir ailesi ve kabilesi olmadığı için devlete de bağımlılığı artıyordu (Barkan, 1951: 213-214). Bu beyler ya Osmanlı Devleti ile barışık halde merkeze bağlılıkla onlarla beraber ilerleyecekti ya da bilmediği tanımadığı bir coğrafyada yanı başındaki düşmanları ile tek başına mücadele edemeyeceği için eriyip gidecekti. Bütün bu durumlar Balkanlar'da yeni fethedilen topraklarda merkezî birliğin Anadolu'dan daha süratli ve kalıcı olmasını sağladı.

Balkanlar'da Anadolu'da yapılan iskân hareketinden farklı bir politika izlendiği bilinmektedir. Balkanlar'da nüfus dinamiğinin kaynağı daha ziyade dışarıdan gelen göçlere dayanmaktadır. Bu dinamik yerleşim birimi yapı ve nüfus fonksiyonunda etkilidir (Karagöz, 2019: 5). Bu doğrultuda XVI yüzyıl sonlarında gözlemlenen ve zamanla birer köy haline gelen mezraların, eski yerleşimlerden geriye kalan izler mi yoksa Anadolu'dan getirilen, kendisine yurt arayışında olan Yörüklerin yeni yaşam alanları mı olduğu noktasında mezraların konumunun Anadolu ve Balkanlar'da farklı olduğu açıktır.

Osmanlı'nın Balkanlar'da sağlam ve hızlı bir şekilde adımlarını attığı, kendi yerleşim birimlerini kurduğu iskân noktasında neredeyse sıfırdan yerleşime açılmış ve daha sonra birer köy halini almış mezralar zamanla büyüyüp nüfus ve ekonomik faaliyetlerini arttırarak köy haline gelmiştir. Mezralar bu anlamda Yörük, küreci gibi Türk unsurların gelip şenlendirdiği kırsal birimler olarak da değer taşımaktadır.

3. Şumnu'da mezralarda yerleşim

Balkanların fethi sonrası iskân politikasında temel öğelerden biri yeni fethedilen bölgelerin İslamlaştırılması ve Türkleştirilmesi olmuştur. Bu bazen devlet eli ile sürgünler kanalıyla mecburî bazen de bol, ucuz ve bereketli bir toprak bulmak için kendiliğinden göç eden kişiler aracılığı ile gerçekleşmiştir. Asker, derviş ya da sıradan halktan biri olan kendiliğinden göç tabi olan bu kişiler hudut boylarına, dağ başlarına yerleşmiş boş ve harap toprakları işleyerek şenlendirmeye açmıştır. Bu kişiler aynı zamanda arkasından gelecek göç gruplarının da öncüsü olmuştur (Barkan, 1951: 230). Bu dönemde, Osmanlı Beyliği 1300'lerde batıya yönelirken Anadolu'da Selçuklu hâkimiyeti sona ermiş,

bir isyan çıkmış, Moğollar Anadolu içlerini talan etmiş sonrasında da Osmanlı Devleti kurulup büyümeye başladığı sırada Ankara Savaşı sonrasında Anadolu'da yeni durulan sular tekrar kaynamaya, halk kendisine gidebilecek güvenli yerler aramaya başlamıştır. Bu hareketlilik ve yeni toprak arayışı Balkanlar'da ihtiyaç duyulan nüfusun kendiliğinden ortaya çıkmasına da etki etmiştir. Bu karmaşada Anadolu'dan hiç bilmediği yabancı memlekete giden, bilmediği düşmanla sınır komşusu olan, yeni bir din, kültür içinde uzak diyarlarda kendilerine evler, köyler kuran ilk gönüllüler arkada hala gidecek yer arayan kişilere yeni fethedilen bu bölgelerde yaşamının mümkün olduğunu göstermişlerdir. Bu kişiler boş arazilerde şenlendirme faaliyetleri ile kendi topraklarını yeşerterek, köyler kurup memleket inşa ederek Anadolu'dan mecburî ya da gönüllü gelecek grupların belki de hevesini arttırmıştır.

Boş ve dağ başındaki arazilere yerleşen küçük nüfuslu göçebeler ya da kendilerine vazifeleri karşılığı dirlik tahsis edilen askerler boş arazileri kendileri seçmiş ya da yerleştirilmişlerdir. Mezra şeklinde belgelere geçen bu yerler genelde nüfussuz ya da az nüfusludur ve genellikle kırsal kesimde yer almaktadır (Özünü, 2007: 85-90). Bu konuda Barkan'ın ifade ettiği üzere Selçuklu döneminden itibaren yeni yerlerin fethi ile başlayan ve Orta Asya'dan gelen muhacirlerin iskân siyaseti çerçevesinde hâli ve tenha bölgelere yerleşip boş topraklar üzerinde bir nevi Türk Manastırı olan zaviyeleri inşa eden dervişler Osmanlı döneminde de etkinliğini sürdürmektedir (Barkan, 2002: 133-141). Anadolu'nun fethi ile Selçuklu döneminde başlayan şenlendirmenin Rumeli ve Balkanlar'ın fethi ile Osmanlı döneminde de devam etmesi arasında boş ve ıssız arazilerin seçilmesi arasında fark yoktur. Ancak bu tanım her zaman ve kesin olarak mezrayı karşılamamaktadır (Emecen, 2013: 117). Mezraların bir bölgede çoğalması bölgenin ıssızlaştığına, köylere dönüşmesi ise şenlendirmeye işaretir (Kayapınar, 2016: 384). Yani her iki durum mezraların, ahalisi dağılmış eski bir köy kalıntıları olabileceğinin yanı sıra yeni yerleşim merkezi olmada çekirdek rolünü aldıklarını da ortaya koymaktadır. Çalışmada görülmüştür ki bazı mezralar üzerinde çok az insan yaşamakta ve bazı mezralarda da hiç kimse yaşamaz iken vergi alınmaktadır. Bazı mezraların zamanla büyüüp köy olduğu görülmüştür (NBKM 12-9: 30-a vd., TT.d. 416: 156, 162, 163, 171.).

Çalışmada incelenen dönemde, 1483 tarihinde mezra olarak gözüken Virbiçe; 1530 tarihinde köy statüsünde kaydolmuştur.³ Yine 1483 tarihinde Şumnu'nun bir mezrası olarak yer alan Kalugir nd. Maraşoğlu 1530 yılında Tırnova'ya tabi bir köy olmuştur.⁴ Vadin adlı mezra da bu konuda iyi bir örnektir. 1483 tarihinde Yörüklerin ekmekte olduğu bir mezra olarak kaydedilen yer; 1530 tarihinde Niğbolu'ya tabi bir köy olmuştur.⁵ Koniçe⁶, Lesranko⁷ mezraları da bu örneklerdendir. Buradaki Koniçe, Lesranko adlı mezraların isimleri dikkate alındığında bu yerleşimlerin yeni Türk yerleşimlerinden ziyade eski Bulgar yerleşimlerinin izleridir denilebilir. Muhtemelen buraların sahipleri Türk-Müslüman göçü neticesinde yerleşimlerini boşaltmak zorunda kaldı, buralar da isimleri değiştirilmeden yeni yerleşimcilere açıldı. Kalugir adlı mezranın diğer adının Maraşoğlu olarak kayıtlara geçmesi de bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Eski Bulgar isminin yanında Türkçe bir isim alan mezranın, üzerinde yaşayan nüfusun yapısı ile yakından ilgili olduğu açıktır. Bununla birlikte mezraların büyüüp köye dönüşmelerinin devam ettiği ilerleyen dönemde de takip edilebilmektedir. Varna nahiyesine bağlı Evrenos Köyü 1530 yılında bir mezra iken ilerleyen dönemde 1542-1543 yıllarına doğru köy statüsünü almıştır (Kayapınar, 2010: 92). Bu durum nüfusun arttığını ve mezra

³ Niğbolu'ya tabi olan mezra 370 No'lu tahrir defterinde Şumnu'ya tabi bir köy olarak gözükmektedir ve diğer adı Ayvalıca'dır, bkz. 370 No'lu Muhâsebe-i Vilâyet-i Rûm-İli Defteri (937/1530).

⁴ Bu dönemde Şumnu'nun bir mezrası iken 370 No'lu defterde Tırnova'ya tabi bir köy olarak yer almaktadır, bkz. 370 No'lu Muhâsebe-i Vilâyet-i Rûm-İli Defteri (937/1530).

⁵ Yörükler ekmektedir. HK12-9, Bulgaristan Narodna Biblioteka Arşivi, s. 31-b; 370 No'lu tahrir defterinde Niğbolu'ya tabi Vadin adlı bir köy bulunmaktadır, bkz. 370 No'lu Muhâsebe-i Vilâyet-i Rûm-İli Defteri (937/1530).

⁶ 370 No'lu tahrir defterinde Tırnova'ya tabidir, bkz. 370 No'lu Muhâsebe-i Vilâyet-i Rûm-İli Defteri (937/1530).

⁷ 370 No'lu tahrir defterinde Tırnova'ya tabidir, bkz. 370 No'lu Muhâsebe-i Vilâyet-i Rûm-İli Defteri (937/1530).

yerleşimlerinin genişlediğini ortaya koymaktadır. Aşağıda 1483 yılına ait mezraların durumlarına ilişkin tabloda mezraların bazılarının Müslümanlar tarafından iskân edildiği bazılarının da herhangi bir yerleşimcisinin olmadığı görülmektedir. Cemaat-i Yörükân, kürreci gibi cemaat ve taife isimlerinden ve üzerinde yaşayan Müslüman hanelerden hareketle söylenebilir ki bu mezralar Anadolu'dan gelen Yörükler tarafından iskâna açılmış ve şenlendirilip mamur hale getirilmiştir. Yörükler, müselleme, yüzdeci, ellici ve evlad-ı fatihân gibi çeşitli adlar altında teşkilatlandırılarak Osmanlı askerî kuvvetlerini besleyen temel unsurlar olmuşlardır. Osmanlı ordusunun sefer yolları üzerinde ihtiyaç duyduğu iâşe ve lojistik desteğini sağlamak amacıyla bu gruplardan istifade edilmekteydi. Aslında göçebe Türkmenlerinin ordularla beraber veya orduların arkasından yeni bölgelere nakledilmesi Osmanlı Devleti'nin uyguladığı stratejik metotlardan birisiydi (Barkan, 1940: 60). Gelip dağ başlarına yerleşen, hali ve ıssız arazilerde kendilerine yer açmaya çalışan misyoner derviş ve onların yanı sıra gönüllü muhacirler yeni kurulan ve büyüyen devletin ihtiyaç duyduğu iâşe ve hizmet erbabını teşkil ediyordu (Barkan, 2002: 143-145). Mezra yerleşmelerinde görülen kürreci cemaati de bu anlamda orduda geri hizmetlerinde çalışmaktadır ve hizmetleri avâz mukabilindendir (Barkan, 1943: 235,262; Sezer, 1990: 243-254).

1483 yılında Şumnu'ya tabi mezralar					
Mezra Adı	Durumu	Cemaat-i Yörükân, Kürreci ve diğer	Hane	Toplam	Hâsıl
Behel	Müslim	12		36	1.230
Küçük Ahek	Müslim	11	2	43	882
Kalugir nd. Maraşoğlu	Müslim				670
Dörtöyük	Müslim				
Murad Usluca	Müslim	10		30	466
Halilviran	Müslim	10		30	568
Vadin	Müslim				200
Karaorman	Müslim				690
Köse Mustafa	Müslim	10		30	735
Hasankulu	Müslim	32		96	1.242
Koniçe	Hâlî				
... Hâlî	Hâlî				
Köse Yahya	Hâlî				
Gökçe Bayezid	Hâlî				
Kara İbrahim	Hâlî				
Lesranko	Hâlî				
Esvedin	Hâlî				
Cami-i İstanbul	Hâlî				
Melse?	Hâlî				
Karaoğlu	Hâlî				151
Virbiçe	Hâlî				400
Küçük Mürsel	Hâlî				265
Yayalar	Hâlî				200

XV. yüzyılda bir iskân metodu olarak mezralarda şenlendirme: Şumnu örneği (Mezralar: üzerinde son bulan yaşamın kalan izleri mi yoksa yeni başlayacak hayatın ilk adımları mı?) / S. Karagöz (380-390. s.)

Kabakçı Pınarı	Müslim	7		21	1.090
Hüseyin Kısa	Müslim	24		72	1.685
Toplam		116	2	358	10.474

Tablo 1. 1483 yılında Şumnu'ya tabi mezralar

Tablodan anlaşıldığı üzere Şumnu'da 26 mezra tımarlı sipahilere dirlik olarak verilmiştir (NBKM 12/9: 31-a - 36-a). İsimleri genellikle Türkçedir. Yalnız 12 mezrada Müslümanlar yaşamakta iken diğerleri üzerinde bir nüfus bulunmamaktadır. Mezraların hepsinde Müslüman nüfusun iskân olunması; iskân politikası neticesinde Anadolu'dan gelen göçebelere yeni fethedilen yerlerin nüfuslandırılması, imar edilmesi ve ekonomiyi kazandırılması anlamında önem taşımaktadır.

Kabakçı Pınarı Mezrasında Yörükân ve durumu belirtilmemiş diğer gruptan yedi hane oturmaktadır (NBKM 12/9: 33-b). Hüseyin Kısa mezrasında bağcıyanlar ve küreciler oturmaktadır. Toplam 24 hane yaşamaktadır (NBKM 12/9: 33-b). Hasankulu mezrasında yine Yörükân cemaatinden 32 (NBKM 12/9: 32-a), Köse Mustafa mezrasında 10 (NBKM 12/9: 32-a), Halilviranı mezrasında Yörükân ve diğer cemaatten 10 hane (NBKM 12/9: 32-a), Murad Usluca mezrasında 10 Yörükân hanesi (NBKM 12/9: 32-a), Küçük Ahek mezrasında 2 hane 11 yörükân, küreci hanesi (NBKM 12/9: 31-b), Behel mezrasında yörükân ve diğer cemaatten toplam 12 hane (NBKM 12/9: 31-a) toplam 116 küreci, Yörükân ve diğer cemaatten oluşan hane yaşamaktadır. Toplam nüfusları 348'dir. Yalnız iki hane Küçük Ahek mezrasında yaşamaktadır. Mezralarda yaşayan toplam nüfus 358 olarak tespit edilmiştir. Vadin ve Karaorman mezarlarının Yörükler tarafından ekildiği, Kabakçı Pınarı mezrasının ise yine Yörükler tarafından hariçten ekildiği belirtilmiştir (NBKM 12/9: 31-b, 32-a).

Mezraların Türkçe isimleri ve üzerinde yaşayan neferlerin daha ziyade küreci, Yörükân gibi bir cemaat ya da Osmanlı'nın askerî sınıfına tabi kişilerin olması ve diğer mezarların hâlî durumda olması buraların yeni yerleşime açıldığını düşündürmektedir. Bu anlamda şenlendirme açısından örnek teşkil etmektedirler. Muhtemelen yeni gelen kişilere vazifeleri karşılığında bu mezarlar buraları ekip biçerek hem ekonomiyi hem de fetihten sonraki iskân politikasını temellendirmek için dirlik olarak verildi. Bazı mezarların daha önceden Şumnu'ya ya da Tırnova'ya tabi durumda bir köy olması buraların eski sakinlerinin ayrıldığını da düşündürmektedir. Belene Köyü'nün Tırnova kazasına tabi bir mezarı bulunmaktadır. Üzerinde kayıtlı nüfus gözükmemesine rağmen vergi alınmaktadır (TT.d. 416: 156)

Önceden mezra olup zamanla köy haline gelen kale merkezinde bulunan bir yerleşim de dikkate değer bir örnek sunmaktadır. Bu anlamda Niğbolu kale merkezinde yer alan Müsellem köyü defter-i köhnede mezra olarak kaydedilirken zamanla büyüyüp, nüfus çekip köy halini almıştır. 1538 yılına gelindiğinde Niğbolu Kalesi görevlilerinden Merd Mahmud'n tımarı olan köyde beş hane, altı mücerred toplam 31 kişi gözükmemektedir. Toplam hasılâtı da 536 akçedir (TT.d. 416: 168). Yine Niğbolu kale merkezinde yer alan Çiniçe Köyü'ne tabi Seydipınar Mezrası'nda ikamet eden herhangi bir nüfus kaydedilmemesine rağmen otlak vergisi alınmaktadır. Bahsi geçen mezra başka bir köy olan Islaviçe'ye tabidir. 1538 yılında Mustafa adlı sipahinin tımarı durumundadır. Toplam 34 kişilik nüfusu ile 1.100 akçelik hasılata sahiptir (TT.d. 416: 171).

Mezralar statüsü ve yerleşim tipi olarak yeni yapılan iskâna en iyi örnekleri sunmaktadırlar. Aynı zamanda Rumeli ve Balkanlar'da Osmanlı Devleti tarafından yürütülen iskân politikasının uygulamadaki en iyi örneklerindendir. İskânda öncelikle boş araziler tercih edilmektedir. Böylece yerli halk ile yaşanabilecek sorunların önüne geçilmeye çalışılırken yeni karşılaşılan kültürün dinî yapısı ve kültüründen de etkilenmenin önüne geçilmek amaçlanmıştır. Ayrıca ıssız, üzerinde ekonomik faaliyet

olmayan sahalar yerleşime açılarak tarıma, hayvancılığa yani üretime kazandırılmaktadır. Dolayısıyla bu imâr edilen, şenlendirilen zamanla da büyüyen sahalar vergiye tabi tutularak ekonominin işlerliği arttırılmaktadır. Böylece hem yeni yerleşimciler herhangi bir çatışmaya yer vermeden iskân ettirilmekte hem de yeni araziler ekonomiye kazandırılabilir. Bu anlamda bir köyün kenarında bazen birkaç kişilik nüfusu ile görülen bazen hiç nüfusu olmasa da tarımsal faaliyetlerin olduğu bu yerler zamanla büyüyerek köy haline gelmektedir. Çoğu zaman bir sipahinin tımarı olarak da yeni fethedilen topraklarda yapılan iskâna ve şenlendirmeye örnek teşkil etmektedirler. Bu anlamda biraz geç bir dönem olsa da 1557 yılı kayıtlarında görülen Mir Mehmed b. Mustafa ve Abdi b. Süleyman'ın tımar köylerinden birisinin geliri yoktur (TT.d., 467: 150-175). Bu durum diğer kaza ve tımarlarda da görülmektedir. Bazen birden fazla köy tımar olarak verilmekte ya da köylerin yanındaki bir mezranın geliri olmadığı halde tımar olarak sipahilere verildiği olmaktadır (TT.d., 467: 147).

Sonuç

Balkan fetihlerinin ardından Anadolu'dan gelen göç etkisiyle açılan yeni yerleşim sahaları, kurulan yeni köyler idarî ve askerî sistemin birbirine paralel gelişmesine zemin hazırlamıştır. Kendilerine tımar verilen askerî unsurlar bir yandan yeni sahaları üretime ve ekonomiye kazandırırken dervişler de yeni mahalleri kendilerine yurt edinmişlerdir. Bu hareketlilikte Balkanlar'da yer alan mezraların yeni oluşan köylerin çekirdeğini oluşturduğu görülmektedir. Bu anlamda dikkat çeken noktalardan birisi Slav isimli mezraların daha ziyade yerli halkın bırakıp gittiği köylerinin izleri, Türkçe isimli mezraların da üzerindeki nüfus ve yapısı göz önünde bulundurularak yeni kurulan yerleşim yerlerinin başlangıcı olduğudur. Daha önce üzerinde bir yerleşim kaydı olmayan bu yerler üzerinde ekip biçme faaliyetleri yapacak Anadolu'dan gelen yeni yerleşimcilere ev sahipliği yapmıştır. Tarımsal faaliyetlerin ve nüfusun artmasıyla gitgide büyüyen mezralar zamanla kendine daha çok nüfus çekerek köy yerleşim birimleri olmuşlardır. Bu durum; daha çok nüfus ve buna bağlı olarak üretimin artması, yeni haneler ve dolayısıyla vergilerin artması anlamına gelmektedir. İskân politikası ve şenlendirmenin çekirdeğini oluşturan bu mezralar Balkanlar'da yeni fethedilen bölgelerde kendilerine yurt arayışı içinde olan göçer Yöröklere ev sahipliği yapmıştır. Yaşadığı yeri ekip biçen, tarıma, üretime kazandıran Anadolu'dan bilmedikleri yerlere, Balkanlar'a gelen bu göçebeler buraları kendilerine yurt edinmişlerdir. Osmanlı Devleti de bu göçebelerin iskânını sağlayıp, idarî ve askerî sistemin oluşmasına zemin hazırlamıştır.

Çalışmanın temelini oluşturan 1483 yılında Şumnu'da yer alan mezralarda bu anlamda görülmüştür ki ilk yerleşime açıldığı dönemde üzerlerinde az bir nüfus iskân olunan ya da hiç nüfus bulunmayan bu küçük, ıssız yerler ilerleyen dönemde idarî statülerini yükselterek köy birimi haline gelmişlerdir. Boş ve çoğu zaman üzerinde tarım bile yapılmayan topraklara yerleşerek, ekip biçerek mamur etmişler dolayısı ile nüfus çeken yerler haline getirdikleri bu mezraları Barkan'ın ifadesi ile şenlendirmişlerdir. Nüfusun artması, ekonomik ve tarımsal faaliyetlerin artması, yeni yerleşimlerin Türk-Müslüman yerleşimcilerle iskân olunmasının yanı sıra yeni fethedilen bu bölgelerin aynı zamanda güvenlik iaşesinin de sağlanması anlamında etkileri olmaktadır. Kendi toprağını ekip biçen, köylüsünü ve ürettiklerini koruma ihtiyacında olan bu nüfus bir anlamda yaşadığı bölgenin de huzurunu ve güvenliğini sağlamakla yükümlüydü. Diğer taraftan defterde yer alan Slav isimli mezraların eski Bulgar yerleşimlerinin kalan izleri olabileceği yukarıdaki çalışmada örneklerde görülmektedir. Buradan hareketle denilebilir ki Anadolu'dan gelen göçebeler için mezralar yeni kurulacak hayatın ilk adımları iken bölgenin eski yerleşimcileri olan Bulgarlar için üzerinde son bulan yaşamın kalan izleridir. Buna bağlı olarak özellikle kırsal alanlardaki ilk iskân döneminde Hristiyan Bulgar ve Müslüman Türklerin aynı topraklara yerleştirilmesinden ziyade ayrı sahalarda birbirine karışmadan iskân edilmesi iki

unsur arasında dinî ve sosyo-kültürel anlamda yaşanabilecek huzursuzluk ve etkileşimlerin önüne geçilmek istenmesi bahsi geçen üzerinde nüfus barınmayan mezarların iskân sahası olarak seçilmesinde etkili olmuştur.

Kaynakça

Arşiv kaynakları

Bulgaristan Narodna Biblioteka Arşivi, NBKM 12/9.

Bulgaristan Narodna Biblioteka Arşivi, NBKM 45/29.

Bulgaristan Narodna Biblioteka Arşivi, D649.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA), TT.d. 416.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA), TT.d. 467.

Araştırma eserleri

Aşıkpaşazâde, *Tevârih-i Al-i Osman*, Nşr.: Fr. Giese, Leipzig, 1929.

Barkan, Ömer Lütfi, “Osmanlı Tarihinde Rumeli’nin İskanı İçin Yapılan Sürgünler Meselesi”, *CHP Konferanslar Serisi Kitapları*, Ankara, 1940, s. 55-72.

Barkan, Ömer Lütfi, “Osmanlı İmparatorluğu’nda Bir İskân ve Kolonizasyon Metodu Olarak Sürgünler”, *Osmanlı İmparatorluğu’nda İskân ve Sürgünler. İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, Cilt: 13, Sayı: 1-4, İstanbul 1951, s. 209-237.

Barkan, Ömer Lütfi, “Osmanlı İmparatorluğu’nda Kolonizatör Türk Dervişleri”, *Türkler*, C. 9, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara 2002, s.133- 153.

Barkan, Ömer Lütfi, *Osmanlı İmparatorluğu’nda Ziraî Ekonominin Hukukî ve Malî Esasları (Kânunlar)*, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul 1943.

Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı 370 No’lu Muhâsebe-i Vilâyet-i Rûm-İli Defteri (937/1530). Cilt 2. Ankara 2002.

Emecen, Feridun M, (2013). *XVI. Asırda Manisa Kazası*, AKDTYK Yayınları, 2. Baskı, Ankara 2013.

Erdoğan, Emine, *Ankara’nın Bütüncül Tarihi Çerçevesinde Ankara Tahrir Defterlerinin Analizi (TÜSOKTAR Veri Tabanına Dayalı Bir Araştırma)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeniçağ Tarihi Bilim Dalı, Ankara 2004.

Gökbilgin, M. Tayyib, *Rumeli’de Yörükler, Tatarlar ve Evlad-ı Fatihan*, İstanbul 2008.

Güneş, Ahmet, *Tahrir Defterlerine Göre XVI. Yüzyıl Başlarından XVII. Yüzyıl Başlarına Kadar Kocaeli Sancağı*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 1994.

İnalcık, Halil, *Hicri 835 Tarihli Suret-i Defter-i Sancak-ı Arvanid*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1987.

İnalcık, Halil, “Osmanlı Fetih Yöntemleri”, Çev. Hamdi Can Tuncer, *Cogito*, Sayı 19, İstanbul 1999.

Karagöz, Senem, *XV-XVI. Yüzyıllarda Deliorman-Tozluk Hattında Osmanlı Yerleşmesi (Fetih, İskân ve Nüfus)*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı, Yeniçağ Tarihi Bilim Dalı, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara 2019.

Kayapınar, Ayşe, “Bulgaristan’da Osmanlı Hâkimiyetinin Kurulması: Dönemlendirme Sorunu ve İskân”, *Türk Tarihinde Balkanlar*, Cilt: 1, Ed.: Zeynep İskefiyeli, M. Bilal Çelik, Serkan Yazıcı, Sakarya Üniversitesi Balkan Araştırmaları ve Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No: 2, Sakarya 2013, s.313-333.

Kayapınar, Ayşe, “Dobruca Yöresinde XVI. Yüzyılda Gayr-i Müslim Sünnî İslam’ın İzleri”, *Alevilik-Bektaşilik Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 2, Köln 2010, s. 85-102.

- Kayapınar, Ayşe, “XV.-XVI. Yüzyılda Kuzeybatı Bulgaristan Coğrafyasında [Vidin-Niğbolu Sancakları] Nüfus Hareketliliği: Sebepler ve Sonuçlar”, *Uluslararası Börklüce Mustafa Sempozyumu*, [2-5 Haziran 2016], İzmir 2016, s. 383-394.
- Kiel, Machiel, “Şumnu”, *DİA*, C. XXXIX, Türkiye Diyanet Vakfı Yayinevi, Ankara 2010, s. 227.
- Kovachev, Rumén, *Опис на Никополския Санджак от 80те години на XV Век*, Sofia 1997.
- Köksal, Osman, *XIX. Yüzyılda Bir Osmanlı Ordugâh Kasabası: Şumnu*, Araştırma Yayınları, Ankara 2006.
- Mehmet Neşri, *Kitâb-ı Cihân-nümâ*, Ed. F. R. Unat- M.A. Köymen, C. I, Ankara 1987.
- Ocaklı, Nuray, *Demographic Structure and Settlement Patterns of North-Eastern Bulgaria: A Case Study on Niğbolu Sandjak (1479-1483)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2006.
- Öz, Mehmet, “Tahrir”, *DİA*, C. XXXIX, Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul 2010, s. 425-429.
- Özünlü, Emine Erdoğan, “Osmanlı İskân Tarihine Dair Önemli Bir Kaynak: Timar Ruznamçe Defterleri”, *EFD/JFL*, Cilt/Volume: 33, Sayı/Number: 1 (Haziran/June 2016), s. 141- 155.
- Özünlü, Emine Erdoğan, “Timar Tevcihatı ile İlgili Kaynaklarda Yer Alan Kayıtların Karşılaştırılmasına Dair Bir Deneme”, *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, Sayı: 21, Ankara 2007, s.81-93.
- Sezer, Mustafa, “Osmanlı İmparatorluğu’nda Derbent Teşkilâtı”, Prof. Dr. Cengiz Orhonlu, Eren Yayinevi, İstanbul 1990”, *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 1, 2016, s. 243-254.
- Şahin, İlhan, “Nahiye”, *DİA*, C. XXXII, Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul 2006, s. 306-308.
- Tunçbilek, Necdet, “Türkiye İskân Coğrafyası-Kır İskânı (Köy-Altı İskân Şekilleri)”, *İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları*, 1328, Coğrafya Enstitüsü Yay. 49, İstanbul 1967.
- Unat, Faik Reşit, Köymen, Mehmet Altay, (Yay.) Mehmed Neşrî, *Kitab-ı Cihannüma*, I-II, TTK Yayınları, 2. Baskı, Ankara 1987.
- Karagel, Üçecam Döndü, *Kır Yerleşmeleri Ders Notları*, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Hatay 2017.
- Yücel, Talip, “Türkiye’nin Kır Yerleşmeleri ve Tipleri Üzerine Yeni Görüşler”, *Türk Kültürü Araştırmaları*, (Prof. Dr. Oktay Aslanapa’ya Armağan), *Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Dergisi*, Sayı: XXXI/ 1-2, Ankara 1995, s. 447-469.

Kemāl Paşa-zāde'nin *Āh-nāme*'si**Ömer ZÜLFE¹**

APA: Zülfe, Ö. (2020). Kemāl Paşa-zāde'nin *Āh-nāme*'si. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 391-399. DOI: 10.29000/rumelide.808735.

Öz

Şimdilik dört kaynağın tanıklığıyla âlim ve şair Şeyhülislām Kemāl Paşa-zāde Şemseddīn Aḥmed'e ait gösterilen *Āh-nāme* hacim olarak küçük fakat muhteva bakımından oldukça dikkat çekici bir eserdir. Kısa bir nesir parçası olan secilerle süslü metin, sade ve akıcı bir dille kaleme alınmıştır. Ahlâki eserler kategorisinde değerlendirilebilecek olan metnin, insanoğlunun merhamete muhtaç yönlerini incelikli ve etkili bir üslupla dile getirdiği söylenebilir. Kemāl Paşa-zāde Şemseddīn Aḥmed bu kısa parçada insanın yeryüzündeki macerasına değinip kulluk vazifesinin güçlüklerinden söz ederken dünyada olup bitenleri insanoğlunun bağışlanması için birer bahane olarak gösterir. Eserin belki de en başarılı yanı, şathiyeleri andıran bir üslupla insanın dünyadaki acizliği ve çaresizliği üzerinden ince bir şikâyeti dile getirmesidir. Karamsar eda takınarak kurguladığı parçada Kemāl Paşa-zāde Şemseddīn Aḥmed, kaynak gösterdiği ayetleri de maksadına uygun olarak bağlamından uzak bir tarzda yorumlamış ve insanoğlunun içine düştüğü açmazlara ve acziyete dikkat çekmeyi başarmıştır. Kısa bir parça olmasına rağmen *Āh-nāme* onun, şair kimliğine bürünmekten çekinmediği, şiirin cesur ve aşkın düşüncelere tanıdığı imkânları kullanarak kaleme aldığı ustahlık bir nesir örneğidir. *Āh-nāme*'de münacat üslubuyla nesri şiire yaklaştıran Kemāl Paşa-zāde Şemseddīn Aḥmed, derin düşünceleri dengeli bir üslupla dile getirirken adeta şair kimliğini konuşturur. Bu makalede, girişin ardından metnin bulunduğu kaynaklar tanıtılıp eser hakkında bazı değerlendirmelere yer verdikten sonra *Āh-nāme*'nin tenkitli metni yayınlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Kemāl Paşa-zāde, *Āh-nāme*, nesir

Āh-nāme* of Kemāl Paşa-zāde*Abstract**

The *Āh-nāme*, which is shown to be belonged to the scholar and poet Şeyhülislām Kemāl Paşa-zāde Şemseddīn Aḥmed with the testimony of four sources, is a work that is small in volume but quite remarkable in terms of content. The text, which is a short piece of prose, decorated with sajis, was written in a plain and fluent language. It can be said that the text, which can be evaluated in the category of moral works, expresses the aspects of human being in need of compassion in a nuanced style. In this short piece, Şeyhülislām Kemāl Paşa-zāde Şemseddīn Aḥmed refers to the adventure of man on earth and talks about the difficulties of his duty of servitude and shows what is happening in the world as an excuse for the forgiveness of mankind. Perhaps the most successful aspect of the work is that it expresses a subtle complaint about the inability and helplessness of the human being in the world in a style that resembles shathiyes. In the piece that he composed in a pessimistic manner, Kemāl Pasha-zāde interpreted the verses he referred to in a way that was out of context and managed to draw attention to the dilemmas and incompetence of mankind. In this article, after

¹ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye), omerzulfe@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8932-9299 [Makale kayıt tarihi: 24.09.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808735]

introducing the sources containing the text and making some evaluations about the work, the critical text of Âh-nâme was published.

Keywords:. Kemâl Paşa-zâde, Âh-nâme, prose

Giriş

Dil, edebiyat, tarih, tasavvuf, felsefe, tefsir, fıkıh, akaid ve kelâm alanlarında eskilerin tabiriyle yed-i tûlâ sahibi bir şahsiyet olan Kemâl Paşa-zâde [ö. 1534] için Laţîfî [ö. 1582], “Fenn-i nâzm u inşâda dahi yek-fen olanlar kadar kudreti ve ibdâ’-ı bedâ’î-i nâzm u netrde bi’t-tâmâm mâhâreti vardı. Ammâ bu fenden müstâgnî olmanın ‘âdet-i şu‘arâ üze gendülere tâhallaş tá’yîn étmemişlerdür. Belki bî-mâhlaşlığı mâhlaş édinmişlerdür.” (Canım 2000: 160) diyerek onun şiir ve inşadaki üstün yeteneğine vurgu yapar. Gerçekten de bugüne kadar gelen eserlerine bakıldığında Kemâl Paşa-zâde Şemseddin Ahmed’i, başlı başına şairlik veya münşilikle şöhet bulanlar kadar büyük bir şair ve münşi saymak yanlış olmaz.

Kemâl Paşa-zâde’nin mahlas kullanmaması, şairlikle anılmak istemediğinin ilanı gibidir. İlim ve şiirin kol kola yürüdüğü, içe ve dışa dönük yönleriyle birbirinden ayrılmadan yan yana büyüdüğü bir iklimde yetişmesine rağmen Kemâl Paşa-zâde, yine de ilim ve şiir arasında bir seçim yapmak zorunda kalmış olabilir mi? Devrinde, bazı ilim çevrelerinin şiire mesafeli yaklaştığını ve âlimlere şairliğin yakışmayacağı yönünde düşüncelere sahip olduğunu tahmin etmek güç değildir. Gerek yetişme döneminde gerekse fetva makamında bulunduğu yıllarda, şiire olan iştiağı yüzünden Kemâl Paşa-zâde’nin şiir karşıtı çevreler tarafından baskı altına alınmış olması ihtimal dahilindedir. Bütün bu dış etkenlerin ötesinde ilmin, onu askeriyeden alarak ilmiyeye sevk eden manevi ağırlığı ve değeri, Kemâl Paşa-zâde’nin âlim kimliğiyle tanınmak istemesinin asıl sebebi olmalıdır. Ancak o, bir yandan âlim olarak anılmakla birlikte, öbür yandan bir mahlasın ardına gizlenme gereği duymadan şairlikten de asla vazgeçmemiş görünmektedir. İlmin keskin uçları ve sarsılmaz kurallarına nazaran şiir, duygu ve düşünce sahasında alabildiğine engin ufuklara sahipti. Şiir geleneğinin ve özellikle de tasavvufun sağladığı özgürlük alanı Kemâl Paşa-zâde için kaçış iklimi olarak görülebilir. Bu yazıda metni yayımlanan *Âh-nâme* onun, şair kimliğine bürünmekten çekinmediği, şiirin cesur ve aşkın düşüncelere tanıdığı imkânları kullanarak kaleme aldığı ustalıkla bir nesir örneğidir. Bu metinde nesri şiire yaklaştıran Kemâl Paşa-zâde, derin düşünceleri dengeli bir üslupla dile getirirken adeta şair kimliğini konuşturur.

Âh-nâme

Âh-nâme tespit edilebildiği kadarıyla Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi Revan Kitaplığı 1973 numaralı *Mecmû‘a*, *Münşe‘ât-ı ‘Azîziyye fî Âtârî ‘Otmâniyye* (Hacı Nûrî 1875: 336), *Şefîk-nâme*² (Şefîk Mehmed 1871: 152), *Şerh-i Dîvân-ı ‘Aliyyü’l-Murtezâ*³ (Müstakîm-zâde 1839: 228) ve *Denkwürdigkeiten von Asien in Künsten und Wissenschaften Sitten, Gebräuchen und Alterthümern*,

² Sayın Prof. Dr. M. A. Yekta SARAÇ’ın tespitine (Saraç 1995: 57) göre metin, Şefîk Mehmed Efendi [ö. 1715]’nin 1703 tarihli “Edirne Vakası”nı konu alan eserinin (*Şefîk-nâme*: 1288/1871-72) sonundaki ek kısmında 152. sayfada yer almaktadır. *Münşe‘ât-ı ‘Azîziyye fî Âtârî ‘Otmâniyye*’dekiyle tamamen aynı hüviyette olan metnin sonunda yine *Münşe‘ât-ı ‘Azîziyye fî Âtârî ‘Otmâniyye*’de olduğu gibi Hacı Nûrî Efendi’nin görüşlerine hem üslup hem de muhteva bakımından büyük benzerlik gösteren bir değerlendirme vardır.

³ Müstakîm-zâde Süleymân Sâ’de’ddin Efendi’nin [ö. 1788] *Şerh-i Dîvân-ı ‘Aliyyü’l-Murtezâ* adlı şerhinde 228. sayfada kayıtlıdır. Yazar, Hz. Ali’nin bir beytini şerh ederken “ba’zı ehl-i kemâl demişdür” ifadesinden sonra “Münacat” başlığı altında metni zikreder. Burada eserin Kemâl Paşa-zâde’ye nispet edilmemesi muhtemelen İbni Kemâl’in “ehl-i kemâl”e dönüşmesiyle ilgilidir.

*Religion und Regierungsverfassung aus Handschriften und eigenen Efrahrungen*⁴ (Diez 1811: 308) adlı eserlerde kayıtlıdır. Biri dışında kaynaklar, *Âh-nâme*'yi Kemâl Paşa-zâde'ye nispet etmektedirler. Şimdilik reddetmeyi gerektirecek herhangi bir bilgi veya belge bulunmadığından *Âh-nâme*'nin Kemâl Paşa-zâde'ye ait olduğunu kabul etmekte sakınca yoktur.

Âh-nâme'nin, müstakil bir metin olmak üzere kaleme alınıp alınmadığını ya da kapsamlı bir eserin bir parçası olup olmadığını bilmiyoruz. Her ikisi de ihtimal dahilinde olmakla birlikte başlı başına bir eser olması daha mümkün görünüyor.

Âh-nâme'ye dair en eski kaydın Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi Revan Kitaplığı 1973 numarada kayıtlı *Mecmû'a*'da bulunan örnek olduğu söylenebilir. Oldukça karışık bir görünüm arz eden *Mecmû'a*'da çeşitli konularda münşeat örnekleri, tarihler, mektuplar, fermanlar, meşkler, risalelerden parçalar ve yer yer şiirler yer almaktadır. Baştan ve sondan kopuklukların bulunduğu derleme 222 yapraklıdır. Ağırlıklı on altıncı yüzyıla ait metinlerden oluşan fakat yazı ve mürekkep değişikliklerinden hareketle farklı zamanlarda yapıldığı anlaşılan eklemelerin bulunduğu *Mecmû'a*'nın kayıt altına alındığı tarihi kesin olarak belirlemek güçtür. Şimdilik en geç tarihli kaydın 1071/1661 olduğunu göz önünde bulundurarak mecmuanın 17. asrın ikinci yarısında derlendiğini veya yazıya geçirildiğini tahmin etmek mümkündür. Mecmuada *Feth-nâme-i Esterğon ve Belğrad Feth-nâmeleridir zıkr olındı; Şüret-i Feth-nâme-i Sulţān Selīm Hān; Şāh Tahmāsb Sulţān Selīm'e Şehzāde iken göndermişdür berāy-ı Sulţān Bāyezīd; Ebu's-su'ūd Efendi'nüñ Sulţān Süleymān 'aleyhi'r-rāḫmeti ve'r-Rıdvān ḫāzretlerinden gelen mektūba irsāl ettiği cevāb-nâme şüretidir; Sulţān Meḫmed Hān-ı Merḫūmdan Uzun Ḥasana ve Pādīşāhlara māḫşūş Tehniye-nâme* başlıklarını taşıyan mektup örneklerinin yanı sıra *Âhī, Muḫibbī, Bākī, T. Yahyā, Şemsī, Ḥayālī, Fuḫūlī, 'Askerī, Deli Birāder Ġazālī, Necātī, Mākālī ve Ḥāyretī* nin şiirleri yer almaktadır.

Karşılaştırmaya esas alınan ve *Âh-nâme*'nin kaynağı durumundaki bir diğer eser olan *Münşe'at-ı 'Aziziyye fī Âtāri 'Otmāniyye*⁵ Şaḫḫāf Hācī Nūrī Efendi tarafından derlenmiş seçme münşeat ve şiir örneklerini ihtiva eden eserdir. Besmele, hamdele ve salve bölümlerinden sonra mukaddimede “cemī'-i 'ulūm u ma'ārifīñ mebd'e ve esāsī fenn-i taḫrīr-i inşā olup” denilerek kitabetin ehemmiyeti vurgulanır. Daha sonra, eskilerin sonrakilere bıraktığı şiire ve inşaya dair birçok metnin adı sanı bilinmeyen mecmualarda dağınık bir şekilde kaldığı ve kütüphanelerde unutulmaya yüz tuttuğu belirtilerek bu güzide parçaların mecmualardan derlendiği ve devrin yeni bir üsluba bürünen seçkin şiir ve inşaa örneklerinin eklenmesiyle bir bütün olarak kayıt altına alındığı söylenmektedir. Bütün bu faaliyetin Sultan Abdülaziz Han'ın [1830-1876] ilme ve marifete verdiği destekle gerçekleştiğine işaret eden Hācī Nūrī Efendi eserine bu yüzden *Münşe'at-ı 'Aziziyye fī Âtāri 'Otmāniyye* adını verdiğini dile getirir. Ayrıca, şiiri ve inşayı birbirinden ayırmadığını, bu yüzden her metnin arasına şiir parçalarını birbiriyle uyum oluşturacak şekilde sıraladığını da ifade etmektedir. Buna uygun olarak kitapta yer alan şiirler elifba sırası gözetilerek sıralanmıştır. Hācī Nūrī Efendi maksadının, geçmişten kendi

⁴ Alman diplomat ve oryantalisti Heinrich Friedrich von DIEZ (1751-1817) Asya'nın bilim ve sanat eserlerinden örneklere yer verdiği *Denkwürdigkeiten von Asien in Künsten und Wissenschaften Sitten, Gebräuchen und Alterthümern, Religion und Regierungsverfassung aus Handschriften und eigenen Efrahrungen* adlı eserinde “Was ist der Mensch!” ‘İnsan Nedir?’ başlığı altında önce Kemâl Paşa-zâde'yi tanıtmış, daha sonra metnin ehemmiyetine değindiği bir değerlendirmenin ardından *Âh-nâme*'nin Arap harfli metnini yayınlamış ve Almanca çevirisini vermiştir (308-314. s.). Yazar metni, *Mecmû'a-i Tevārīḫ ve Nevādir* adıyla kayıtlı bir eserde bulduğunu ve oldukça değerli gördüğünü belirtir. DIEZ, metnin kısa olmasına rağmen derin düşünceler barındırdığını söyledikten sonra, bütün eksiklerinin farkına varmakla tevazu içerisinde kemale ermiş insanı tarif ettiğine vurgu yapar ve bu açıdan birkaç cümlelik metnin Asya'daki fikri değerlerin göstergesi olarak son derece görkemli ve önemli olduğuna işaret eder. Yazarın Osmanlıca sayısız metin arasında *Âh-nâme*'yi seçmesi de ayrıca dikkat çekicidir.

⁵ *Münşe'at-ı 'Aziziyye*'nin İsmā'ıl Hāḫkī-i Bursevī'nin *Tuḫfe-i İsmā'iliyye* adlı eseriyle bağlantısı bulunduğu dair görüşler ileri sürülmüş ve eser ayrıntılı olarak tanıtılmıştır (Gümüş 2005).

yaşadığı döneme kadar güzel şiir ve inşa örneklerini seçerek gençlerin ve edebiyat meraklılarının kendilerini geliştirmelerine yardım etmek olduğuna özellikle dikkat çekmektedir. *Āh-nāme*, *Münşe'at-ı 'Azīziyye fī Ātārī 'Otmāniyye*'nin 1875 tarihli dördüncü baskısında yer almaktadır. *Āh-nāme*'nin sonunda muhtemelen Hacı Nūrī Efendi'nin metinle ilgili görüşlerini ihtiva eden bir değerlendirme (Hacı Nūrī 1875: 204) vardır.

Āh-nāme'nin tanınmış bir metin olduğunu gösterecek nitelikte bir kayıt dikkat çekicidir. Nüh b. Muştafā el-Ḳonevī'ye [ö. 1660] nispet edilen *Necātü'l-Mütehayyirîn*⁶ adlı eser, *Āh-nāme*'yle büyük benzerlikler taşır. Kemāl Paşa-zāde'ye aidiyeti kuşkulu olan *Necātü'l-Mütehayyirîn*'in *Āh-nāme*'ye nazire olmak üzere yazıldığını düşünmek mümkündür. Müellif kaydı bulunmaması ve *Āh-nāme*'yle olan benzerliği sebebiyle eser, Kemāl Paşa-zāde'ye yakıştırılmış olmalıdır.

Āh-nāme'yi ilk kez tanıtan ve 1288 [1871-72] tarihli *Şefik-nāme* ve *Şefik-nāme Şerhi*'nin sonunda kayıtlı olduğu bilgisini veren sayın Prof. Dr. M. A. Yekta SARAÇ, bu kısa nesir parçasının Sinan Paşa'nın [ö. 1486] *Tazarru'-nāme*'sini andıran bir münacat olduğuna dikkat çekmiştir (Saraç 1995: 57). Gerçekten de münacat havasının hâkim olduğu metin, dilindeki sadelik ve secilerin sağladığı ahenkle *Tazarru'-nāme*'yle benzerlik gösteren bir yapıdadır.

Āh-nāme'de geleneğe uygun olarak söze Cenâb-ı Hakk'a yakarıyla başlayan Kemāl Paşa-zāde, insanın gerçek kemale ermesinin ne kadar güç olduğunu dile getirdikten sonra çocukluk çağının eli kolu bağlayan çaresizliğine, delikanlılık zamanının ele avuca sığmaz ruh hâline ve yaşlılığın elden ayaktan kesen dermansızlığına değiniyor. Daha sonra açlığın insanı delirttiğinden, tokluğun umursamaz bir hâle soktuğundan, uykunun gaflet ve bilmezlik; uyanıklığın ise şaşkınlık, güçsüzlük ve acizyet demek olduğundan bahsediyor. Bu satırlardan sonra yazarın, insanoğlunun manevî yönüne dikkat kesildiğine şahit oluyoruz. Ayetlerin kaynaklığında kurgulanan cümleler, yazının en önemli bölümünü temsil ediyor. Buna göre, insan marifet elde etmeye çalışsa, “Allah'ı hakkıyla takdir edemediler.” hitabıyla karşılaşır. Şefaate güvense, kulağına “Kimin haddine ki O'nun izni olmaksızın huzurunda şefaate edecek?” hitabı gelir. Kendine hâkim olamazsa “Hakikat, rabbinin tutuşu şediddir” şeklinde tehdit edilir. Eğer Allah'ı görmeyi dilerse “O'nu gözler idrâk etmez; gözleri O idrâk eder.” ve bir iz, bir işaret ararsa “Onun misli gibi bir şey yoktur.” ayetleriyle kendisine cevap verilir. Yazar, insanoğlunun çaresizlik, şaşkınlık ve ümitsizliğini anlatmanın güçlüğüne değindikten sonra kıyamete kadar âh etmekten başka bir yol olmadığına işaret ederek sözlerine son vermektedir.

Kemāl Paşa-zāde, yazının başında insan hayatının üç dönemini tarif ederken bardağın boş tarafına bakar. Çocukluktaki özgürlüğü, gençlikteki dinçliği ve ihtiyarlıktaki bilgeliği unutmuş görünmesi yazıya hâkim olan hüznün ve çaresizlik havasını daha iyi hissettirmek içindir. Yine bunun gibi insanın en temel ihtiyaçlarının bile yıpratıcı ve yıkıcı tesirlerinin bulunduğu değinmesi de karamsar bir bakış açısıyla kurguladığı metnin etkisini artırmak için olmalıdır. İnsanoğlunun dünyaya ve hayata

⁶ *Āh-nāme* ile benzerlik gösteren ve ondan daha hacimli olan bu eserin kime ait olduğunu kesin çizgileriyle belirlemek güçtür. Yazarı bilinmediği için Kemāl Paşa-zāde'ye nispet edilmiş olması imkân dahilindedir. Eserle ilgili olarak Nihal ATISIZ “Hiçbir yazmasına rastlamadığım bu risalenin Kemal Paşa-oğlu'na ait olduğu şüphelidir” notunu düşmüştür (Atsız 1966: 81). Yrd. Doç. Dr. Sayın DALKIRAN ise eseri, “İrşâdü'l-Mütehayyirîn” başlıklı makalesinde incelemiş, Millet Ktp. 305 numaradaki matbu *Şehrü'l-Emâlî*'nin son üç sayfasında bulunan metnin tıpkıbasımını vermiş ve herhangi bir değerlendirmeye tabi tutmadan Kemāl Paşa-zāde'ye ait göstermiştir (Dalkıran 1997: 111-122. s.). Şamil ÖÇAL da “Sayın Dalkıran, Kemal Paşa-zāde'ye aidiyeti kesin olmamasına rağmen bu eseri konu edinen bir makale yayımlamıştır.” (Öçal 2000: 50) diyerek konunun tam olarak aydınlığa kavuşmadığına dikkat çekmiştir. *Necātü'l-Mütehayyirîn*, “Risâle-i Necātü'l-Mütehayyirîn” başlığıyla *Terceme-i Milel ve Nihal* kaynaklığında Nüh b. Muştafā el-Ḳonevī'ye nispet edilerek yayınlanmıştır (Kaya 2005: 473-476. s.). Eserin tespit edilebilen yazma nüshası *Risâle-i Necātü'l-Mütehayyirîn* adıyla Millî Kütüphane Yz. A. 8009 numarada kayıtlıdır.

dönük yönünü çaresiz ve hüznü bir sesle dile getirdikten sonra yazar, insanın maneviyata ve ahirete dönük yönüne dikkat kesilir. Bu bölümde kulluk vazifesinin yükü altında çırpınan kişinin manevi olgunlaşma, azaptan kurtulma, günahattan kaçınma ve Hakk'ı bilip anlama yolunda nasıl eli kolu bağlı olduğu ayetlerin örnekliğinde gözler önüne serilmiştir. Ayetler bazen bağlamlarından kopararak insanın beklentilerini boşa çıkaran ve umutlarını yıkan bir bakış açısıyla sunulmuş ve yazıya hâkim durumdaki ümitsizlik ve çaresizlik, tartışmasız hakikat olan vahiyden destek alınarak son derece yoğun, çarpıcı ve itiraza yer bırakmayacak şekilde ifade edilmiştir. Burada, insanın hem dünya hem de ahiret adına bir çıkış yolu bulmak için attığı her adımda karşılaştığı açmazlar ve içine düştüğü çıkmazlardan kurtulmak için sergilediği her gayretin sonuçsuz kaldığına şahit oluruz. Bu acziyet içerisinde çırpınan insana kıyamete kadar âh etmekten başka bir seçenek kalmaz.

Sonuç

Bilgisi, tecrübesi ve vazifesi sebebiyle cevap verme makamında bulunan Kemâl Paşa-zâde, kâinatın kargaşası içerisinde insanoğlunun yaşadığı dalgalanmaları ve içine düştüğü çıkmazları şaşkınlık ve çaresizliğin her satırına sindiği açık, akıcı, içten ve ustalıkla bir üslupla dile getirmiştir. İki ayrı anlam katmanını tek bir söyleyişe sığdıran bu birkaç cümle, hem üslup hem de mana bakımından ikili ve dengeli bir yapı arz eder. Bir yanda acizlik ve çaresizlikten kaynaklanan içli yakarışlar; öbür yanda insana attığı her adımda engeller çıkaran kaderden sızlanışlar, Türkçenin kıvrak ifade gücüyle birleşince münacatla şathiye arasında, zengin yorumlara açık, incelikli bir metin ortaya çıkmıştır. Kuşkusuz, *Âh-nâme*'de felsefi bir sorgulamadan söz edemeyiz. Fakat yine de ince bir şikâyet havasının sezildiği bu metinde, sayısız zihni meşgul eden temel meselelere yoğunlaşan Kemâl Paşa-zâde'nin imanının güvenli sularında kalarak dünyanın karmaşasını ve insanın yeryüzündeki macerasını ustalıkla bir üslupla dile getirdiği söylenebilir. Eserin belki de en başarılı yanı, insanı azaptan kurtaracak acziyet ilanı durumundaki içten yakarışların ardına, ince bir şikâyet ve sorgulama edasının gizlenmesidir.

Kaynaklar

- Atsız, N. (1966). "Kemal Paşaoğlu'nun Eserleri"; *Şarkiyat Mecmuası*: İstanbul 1966, VI. sy., 71-112. s.; İstanbul 1972, VII. sy., 83-135. s.
- Dalkıran, S. (1997). "İrşâdü'l-Mütehayyirîn"; *Türk Dünyası Araştırmaları*: Ağustos 1997, 1097. sy., 111-122. s.
- Diez, H. F. (1811). *Denkwürdigkeiten von Asien in Künsten und Wissenschaften, Sitten, Gebrauchen und Alterthümern, Religion und Regierungsverfassung aus Handschriften und eigenen Erfahrungen*: Berlin 1811, I. C., XXVIII+314 s., In Commission der Nicolaischen Buchhandlung; II. C., Berlin 1815, XII+1079 s., In Commission der Halleschen Waisenhaus-Buchhandlung.
- Gümüüş, N. (2005). "Türk Tarih ve Edebiyatına Dair Değerlendirilmemiş Bir Kaynaklardan Bir Mecmua Örneği: Tuhfe-i İsmailiye"; *Türklük Bilimi Araştırmaları*: Niğde/Güz 2005, XVIII. sy., 129-162. s.
- Hacı Nürî (1868). *Münşe'ât-ı 'Azîziyye fî Âtâri 'Otmâniyye (İbtidâ-i Münşe'ât)*: İstanbul 1284/1868 2+156+25 s., Vezir Hanı Matbaası.
- Hacı Nürî (1870). *Münşe'ât-ı 'Azîziyye fî Âtâri 'Otmâniyye (İbtidâ-i Münşe'ât)*: İstanbul 1286/1870 2+262 s., Muhib Matbaası.
- Hacı Nürî (1872). *Münşe'ât-ı 'Azîziyye fî Âtâri 'Otmâniyye (İbtidâ-i Münşe'ât)*: İstanbul 1289/1872, 2+294 s., Vezir Hanı Matbaası.
- Hacı Nürî (1875). *Münşe'ât-ı 'Azîziyye fî Âtâri 'Otmâniyye (İbtidâ-i Münşe'ât)*: İstanbul 1292/1875, 336 s., Matbaatü's-Şeyh Yahya Efendi.

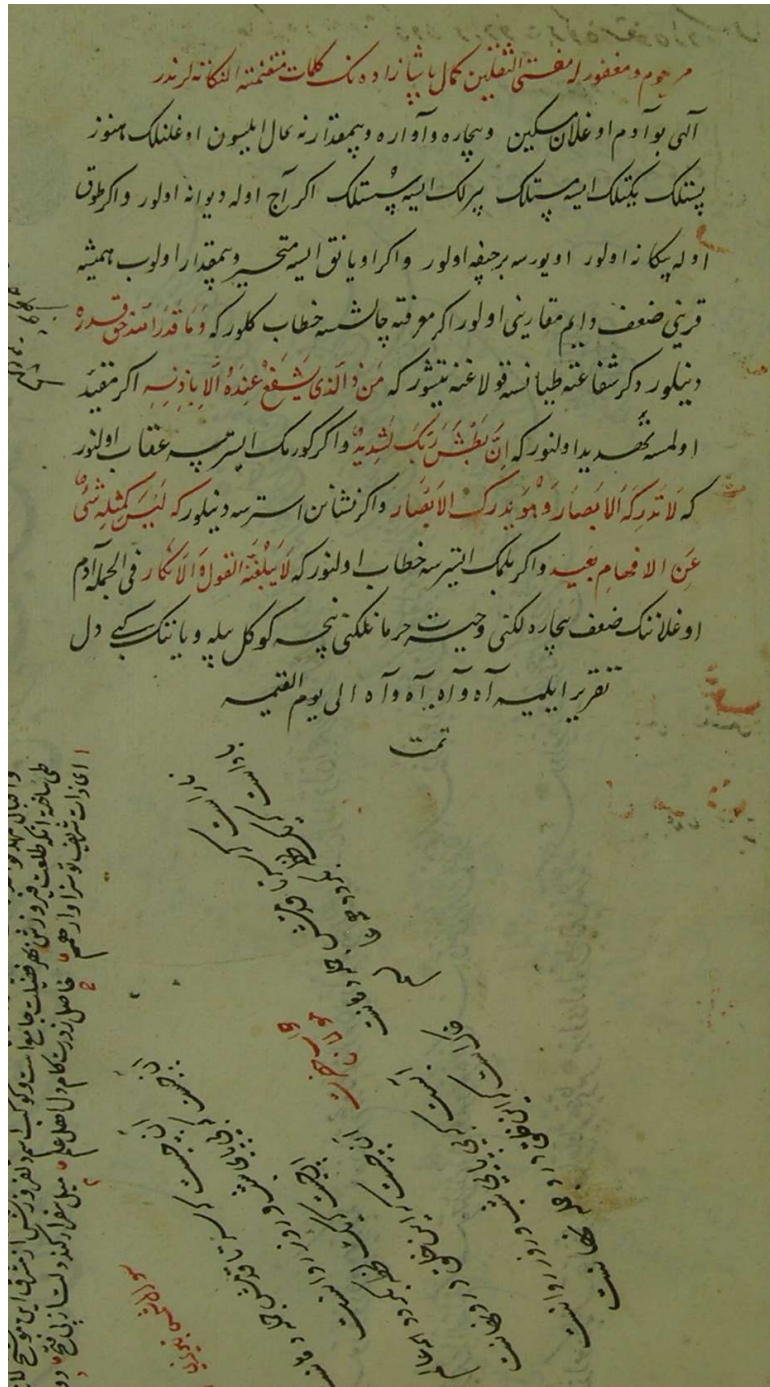
- Hâcî Nûrî (1886). *Münşe'ât-ı 'Azîziyye fî Âtârî 'Otmâniyye (İbtidâ-i Münşe'ât)*: İstanbul 1303/1886 332+4 s., Mehmed Cemal Efendi Matbaası.
- Kaya, V. (2005). "Nûh b. Mustafa el-Konevî *Risâle-i Necâtî'l-Mütehayyirîn*"; *Marîfe*: Kış 2005, 5. y., 3. sy., 473-476. s.
- Yazır, E. H. (2002). *Hak Dîni Kur'ân Dili Kur'ân-ı Kerîm ve Me'âli*: Hazırlayan ve Notlandıran: Düccane CÜNDİOĞLU, İstanbul 2002, XXXIV+606 s.
- Canım, R. (2000). Latîfî: *Tezkiretü 'ş-Şu'arâ ve Tabsıratü'n-Nuzamâ* (İnceleme-Metin): Hazırlayan: Rıdvan Canım, Ankara 2000, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını: 225 Tezkireler Dizisi: 7.
- Mecmû'a*: Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi Revan Kitaplığı 1973, 222 yk.
- Müstâkîm-zāde Süleymân S. (1839). *Şerh-i Divân-ı 'Aliyyü'l-Murtezâ*: Bulak 1255/1839-40, 576 s., Dârü't- tıbbâ'atî'l-Kâ'ine.
- Öçal, Ş. (2000). *Kemal Paşazâde'nin Felsefî ve Kelâmî Görüşleri*: Ankara 2000, XVIII+481 s., T. C., Kültür Bakanlığı Yayınları: 2408, Yayınlar Dairesi Başkanlığı, Osmanlı Eserleri Dizisi/20.
- Risâle-i Necâtü'l-Mütehayyirîn*: Millî Kütüphane Yz. A. 8009, 5 yk.
- Saraç, M. A. Y. (1995). *Şeyhülislam Kemāl Paşa-zāde: Hayatı, Şahsiyeti, Eserleri ve Bazı şiirleri*: İstanbul 1995, 126 s., Risale Basın Yayın.
- Saraç, M. A. Y. (1999): *Şeyhülislam Kemāl Paşa-zāde*: İstanbul 1999, 143 s., Şule Yayınları: 113; Bizim Klasiklerimiz Dizisi: 7.
- Şefîk M. (1871). *Şefîk-nāme*: İstanbul 1288/1871-72, 3+154 s.

Âh Âh Âh-nâme**Müftüyyü't-Taḳaleyn Merhûm Kemâl Pâşâ-zâde'nün Âh Âh Âh-nâmesidür⁷**

İlâhî, bu âdem oğlanı miskîn ve bî-çâre ve âvâre ve bî-mikdâr; ne kemâl eylesün? Oğlanlık henüz pestlik⁸; yiğitlik ise mestlik, pîrlik ise 'ateh ü süstlüktür⁹. Eger ac ola¹⁰ dîvâne olur; eger tok ola¹¹ bîgâne olur. Uyur ise cîfe ve ğâfil olur¹² ve eger uyanık ise müteḥâyîr ve bî-mikdâr olup 'âcz¹³ hemîşe kârîni ve zâ'f¹⁴ dâ'imî mukârinî olur. Eger mâ'rifete çalıssa ḥiṭâb gelür ki *ve-mâ kaderu'llāhe ḥaḳḳa kadrihi*¹⁵ ve ger şefâ'ate ṭayansa kulağına yétişür ki *men zellezî yeşfe'u indehu illā bi-iznihi*¹⁶. Eger muḳâyed olmasa tehdîd olunur ki *inne batşe rabbike le-şedîd*¹⁷ ve eger görmek isterse 'itâb¹⁸ olunur ki *lâ-tüdrîkuhu'l-ebşâru ve hüve yüdrîkü'l-ebşâra*¹⁹ ve eger nişânın isterse dénîlür ki *leyse ke-miṭlihi şey*²⁰ ve eger bilmek isterse ḥiṭâb olunur ki *lâ-yabluḡannehu'l-ukûlü*²¹ *ve'l-efkâra*.²² Fî'l-cümle²³ âdem oğlanının zâ'f u bî-çâreligini ve ḥâyret ü ḥirmânlığını néçe göñül bile veyâ nenün gibi dil tákrîr eyleye. Âh u âh âh u âh ilâ yevmi'l-kıyâme

temmet

⁷ *Mecmû'a*: Revan 1973: 179^a; HÂCI NÜRÎ Efendi: *Münşe'ât-ı 'Azîziyye fî Âṭâri 'Oṭmâniyye*: 203. s.
Merhûm ve Mağfûr^{an} leh Müftüyyü't-Taḳaleyn Kemâl Pâşâ-zâde'nün Kelimât-ı Mütâzamminatü'n-nikâtlarıdır. Revan 1973.
⁸ pestlik: bestelikdür *Münşe'ât-ı 'Azîziyye*.
⁹ 'ateh ü süstlüktür: süstlük Revan 1973.
¹⁰ ola: olsa *Münşe'ât-ı 'Azîziyye*.
¹¹ ola: olsa *Münşe'ât-ı 'Azîziyye*.
¹² ve ğâfil olur: –Revan 1973.
¹³ 'âcz: –Revan 1973.
¹⁴ zâ'f: ḥavf *Münşe'ât-ı 'Azîziyye*.
¹⁵ *Kur'ân-ı Kerîm*: “Allah'ı ḥakkıyla takdir edemediler.” 6 En'âm 91; 22 Hac 74; 39 Zümer 67 (Yazır 2002: 464).
¹⁶ *Kur'ân-ı Kerîm*: “Kimin haddine ki O'nun izni olmaksızın huzurunda şefaât edecek?” 2 Bakara 255 (Yazır 2002: 41).
¹⁷ *Kur'ân-ı Kerîm*: “Ḥakikat, rabbinin tutuşu şediddir.” 85 Burûc 12 (Yazır 2002: 590).
¹⁸ 'itâb: 'ikâb Revan 1973.
¹⁹ *Kur'ân-ı Kerîm*: “O'nu gözler idrâk etmez; gözleri O idrâk eder.” 6 En'âm: 103 (Yazır 2002: 140).
²⁰ *Kur'ân-ı Kerîm*: “Onun misli gibi bir şey yoktur.” 42 Şura 11. (Yazır 2002: 483) ('anî'l-efhâmi ba'îd^{ün}) Revan 1973.
²¹ 'ukûlü: ḳavlü Revan 1973.
²² “Akıllar onu idrak edemez.” Bu sözün kaynağına dair bir bilgiye rastlanmamıştır.
²³ fî'l-cümle: bi'l-cümle *Münşe'ât-ı 'Azîziyye*.

Ek:1. Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi Revan 1973, 179^a.

2. HÂCI NÜRÎ Efendi: Münşe'ât-ı 'Azîziyye fî Âtâri 'Otmâniyye: 203. s.



Seyyid Yahyâ Vâkıf (ö. 1738)'ın şiirleri¹**Fatih BAŞPINAR²****Sema ERDOĞDU³**

APA: Başpınar, F.; Erdoğan, S. (2020). Seyyid Yahyâ Vâkıf (ö. 1738)'ın şiirleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 400-438. DOI: 10.29000/rumelide.809257.

Öz

Seyyid Yahyâ Vâkıf, İstanbul'da doğmuştur. Alim, şair ve hattat bir ailenin mensubudur. Baba tarafından seyyid olan Vâkıf'ın pederi Abdürrahim Fâiz Efendi (ö. 1726) ve anne tarafından dedesi Abdülbâkî Ârif Efendi (ö. 1713-14)'dir. Dedesi, babası, kardeşi Mehmed Şeref Efendi ve kendisi hem şair hem hattattır. *Riyâzü'sh-Shu'arâ*'nın bir nüshası, talik yazıda üstat olan Vâkıf tarafından istinsah edilmiştir. Müderrislik, Kahire nakibüleşraflığı, Halep kadılığı, askerî kassamlık yapan şair 15 Ramazan 1150 / 2 Ocak 1738'de İstanbul'da vefat etmiş, Eyüp Mezarlığı'na dedesinin yakınında bir mevkîye defnedilmiştir. Vâkıf'ın *Divân*'ından başka bir eseri bilinmemektedir. Onun kaside nazım şekliyle yazdığı *Halep Menzil-nâmesi Divân*'ına da dâhil edilebilir. Mürettep olduğu bildirilen *Divân*'ı elimizde değildir. Yapı Kredi Sermet Çifter Araştırma Kütüphanesi Y-619 numaralı mecmua içinde Vâkıf'a ait 28 gazel ve 1 beyit yer almaktadır. Tezkireler, biyografi kitapları ve sanat tarihi çalışmalarında rastlananlarla birlikte bu çalışmadaki şiirler 32 gazel, 1 tarih kıtası ve 2 beyit olmak üzere 35'e ulaşmaktadır. Bu şiirler içinde yer alan 3 gazel, ya Seyyid Vehbî'ye nazire olarak yazılmıştır yahut Vehbî'nin naziresine zemin teşkil etmiştir. Ayrıca Kabataş Hekimoğlu Ali Paşa Meydan Çeşmesi'ndeki kitabelerden birinde Seyyid Vehbî'nin kıtası yazılı iken öteki kitabedeki kıtayı kimi kaynaklar Bursalı müderris Vâkıf Mahmûd Efendi'ye isnat etmişlerdir. Ancak şiir Seyyid Yahyâ Vâkıf'a aittir. Vâkıf'ın şairliği için kaynaklarda verilen bilgiler, onun iyi bir şair olduğunun zikredilmesinden ibarettir.

Anahtar kelimeler: Klasik Türk şiiri, 18. yy., Seyyid Yahyâ Vâkıf, gazel

Poems of Seyyid Yahyâ Vâkıf (d. 1738)**Abstract**

Seyyid Yahyâ Vâkıf was born in Istanbul. He is a member of a scholar, poet and calligrapher family. Vâkıf's father was Abdürrahim Fâiz Efendi (d. 1726) and his maternal grandfather Abdülbâkî Ârif Efendi (d. 1713-14). His grandfather, father, brother Mehmed Şeref Efendi and himself are all poet and calligrapher. A copy of *Riyâzu'sh-Shu'arâ* was copied by Vâkıf, who was a master in talik script. The poet, who was a professor, a religious professor in Cairo, a cadet in Aleppo, a military qassam, died in Istanbul on 15 Ramadan 1150 / January 2, 1738, and was buried in a location near his grandfather in the Eyup Cemetery. No other work of Vâkıf other than *Divân* is known. We do not

¹ Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı'nda devam eden "Yapı Kredi Sermet Çifter Araştırma Kütüphanesi Y-619 Numarada Kayıtlı Mecmuadaki Türkçe Şiirler" başlıklı yüksek lisans tezinden hareketle hazırlanmıştır.

² Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Konya, Türkiye), fbaşpınar@erbakan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8328-0903 [Makale kayıt tarihi: 22.09.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.809257]

³ YL öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD, semanarın1997@outlook.com, ORCID ID: 0000-0001-8881-5033

have this work, which is reported as a prepared divan. Aleppo Menzilname can also be included in his *Divân*. There are 28 ghazals and 1 couplet belonging to Vâkıf in the magazine which is recorded in Yapı Kredi Sermet Çifter Research Library with number of Y-619. Together with the poems found in tezkiyes, biography books and art history studies, the available poems reach 40, including 3 qasidâhs, 32 ghazals, 3 qit'ahs (chronogram) and 2 couplets. The 3 ghazals which are included in these poems were either written as a nazeerah to Seyyid Vehbî or formed the basis for Vehbî's nazeerah. In addition, while the chronogram of Seyyid Vehbi was written in one of the inscriptions in the Kabataş Hekimoğlu Ali Pasha Square Fountain, the chronogram in the other inscription was attributed to Vâkıf Mahmûd Efendi, a scholar from Bursa. However, the poem belongs to Seyyid Yahyâ Vâkıf. The information given in the sources for Vâkıf's poetry consists of mentioning that he is a good poet.

Keywords: Classical Turkish poetry, 18th century, Seyyid Yahyâ Vâkıf, ghazal

Giriş

Klasik Türk edebiyatı şairlerinin şiirleri yalnızca divanlardan değil, numuneler hâlinde tezkirelerden, sayısı kimi zaman az kimi zaman çok olmak üzere mecmualardan okunabilmektedir. Bazı şairler, şiirleri bir divan olarak bir araya getirilmiş öteki şairler kadar şanslı değildir. Ayrıca mürettep bir divan asırlar içinde yıpranabilmekte, yangın gibi hadiselerle zayı olabilmekte yahut başka sebeplerle akıbetleri meçhul kalabilmektedir. Bazı eserlerin şahsi kütüphanelerde bulunması veya kurum kütüphanelerinin tasnif edilip kataloglanmamış arşivlerinde gün yüzüne çıkacağı zamanı beklemesi de ihtimal dâhilindedir. Bunlarla birlikte kütüphane kataloglarında kimi eserlerin başka müelliflere isnadı, başka bir nüsha yoksa telif sahibinin elimizde eserinin bulunmadığı hükmünü bize vermektedir.

Bu çalışmanın konusunu teşkil eden Vâkıf'ın şiirleri için de benzer bir durumdan söz edilebilir: Kaynaklar onun mürettep bir divanı olduğundan bahsetmiştir, ancak bu eser henüz ele geçmiştir değildir. *Divân*'ı tespit edilinceye kadar Vâkıf'ın şiirleri eldeki 3 kaside, 32 gazel, 3 kıta ve 2 beyitten ibaret görünmektedir. Bu şiirlerin çoğunluğunu teşkil eden 28 gazel ve 1 beyit, Yapı Kredi Araştırma Kütüphanesi'nde bulunan Y-619 numaralı mecmuadan edinilmiştir. Bu mecmuada yer alan Vâkıf mahlasıyla yazılmış şiirlerin Seyyid Yahyâ Vâkıf'a aidiyeti iki yoldan ortaya konmuştur. Evvela mezkur yazmanın 18^b sayfasındaki bir gazelin başında yer alan “*Vâkıf Çelebi, Fâ'iz Efendi-zâde*” ibaresi bu hükme varılmasını sağlamıştır. İkinci olarak Vâkıf hakkında tezkirelerin verdiği şiir örneklerinden bazılarının bu mecmuada yer aldığı görülmüştür. *Fâiz Efendi ve Şâkir Bey Mecmuası*'ndan alınan 3 kaside ve 2 tarih kıtası ile tezkirelerden ve başka kaynaklardan elde edilen Vâkıf'a ait şiir/ şiir parçaları da çalışmaya ilave edilmiştir.

Seyyid Yahyâ Efendi'nin hayatı

Seyyid Yahyâ Efendi İstanbul'da doğmuştur. Doğum tarihi ise bilinmemektedir. Babası Fâ'iz/ Fâ'izî mahlasıyla şiirler yazan Seyyid Abdürrahim Efendi'dir. Müderris ve kadılık vazifelerini ifa eden Abdürrahim Efendi, 25 Cemâziyelevvel 1138/29 Ocak 1726 tarihinde Kahire'de vefat etmiştir (Kesik, 2014).

Baba tarafından seyyid bir aileye mensup olan Yahyâ Efendi'nin anne tarafından dedesi ise Rumeli kazaskerliği yapmış ve 1125/1713-14'te vefat etmiş olan Abdülbâkî Efendi'dir (İnce, 2005: 478).

Aksoyak, *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*'nde (TEİS) Abdülbâkî Efendi'nin, Seyyid Abdürrahîm Efendi'nin babası olduğunu belirtmiştir (Aksoyak, 2014). Ancak doğrusu babası değil, kayınpederidir. Şiirde Ârif mahlasını kullanan Abdülbâkî Efendi ve talik hattı kendisinden meşk eden damadı Abdürrahîm Efendi iyi birer hattattır (İnce, 2005: 476, 526).

Yahyâ Efendi, iyi bir eğitim gördükten sonra 1110/1698-99 Şeyhülislam Ebezâde Abdullâh Efendi'den mülazım olmuştur. Osmanlı medrese sisteminde mülazımlık 20-23 yaşları civarında olduğundan şairin doğum tarihi 1090/1679 yılı civarındadır diyebiliriz. Mülazımlıktan sonra 1120/1708-09 yılında hariç medreselerinden birine müderris olarak tayin edilmiştir. 1124/1712-13'te Defterdâr İbrâhîm Efendi Medresesi müderrisi olmuştur (Erdem, 1994: 280). 1127/1715'te dedesi Abdülbâkî Ârif Efendi'nin vasiyeti üzerine bina edilen medresenin ilk müderrisliğini yapmıştır. Ardından Demirkapı'da bulunan Ahmed Paşa Medresesi'nde ve Bâlî Paşa Medresesi'nde müderrisliği devam etmiştir (İnce, 2005: 687). Babasının Kahire kadılığı esnasında nakibüleşraflık vazifesini deruhte etmiştir (Müstakimzâde Süleymân Sa'deddîn, 2014: 696). Bir müddet askerî kassâmlık yapan şair (Kaplan, 2014a), 1736'da Halep kadılığına atanmış, bu görevden mazul olduktan sonra 15 Ramazan 1150/ 2 Ocak 1738 Perşembe günü İstanbul'da vefat etmiştir (Fındıklılı İsmet Efendi, 1989: 132). Tuman, Halep'te medfundur (2001: 1143) diyor da kabri dedesi Abdülbâkî Ârif Efendi'nin Eyüp Mezarlığındaki mezarı yakınındadır (Fındıklılı İsmet Efendi, 1989: 131).

Müstakimzâde onun vefat tarihini *nazar* kelimesiyle ifade etmiştir (Müstakimzâde Süleymân Sa'deddîn, 2014: 696). Bu bilgiyi Fatîn de aynen aktarmıştır (Çiftçi, 2017: 513). Ebced hesabına göre *nazar* kelimesi (ن=50, ط=900, ر=200) 1150/1738 tarihini vermektedir. Şemseddin Sâmî (1996: 4663) ise vefatını yıl olarak belirtmiştir.

Yahyâ Vâkıf'ın kendinden küçük Mehmed Şeref isimli müderris, şair ve hattat bir kardeşi vardır. (İnce: 2005: 420-421). Kendi de hattat olan Vâkıf, talik yazıyı dedesi Abdülbâkî Ârif Efendi'den meşk etmiş, bu meşklere daha sonra babası Abdürrahîm Efendi'yle devam edip ustalaşmıştır. Sâlim, “şîve-i hatt-ı İmâdânede müşârun bil-benân” ifadesiyle babasının talik yazıda İmâd-ı Hasenî kadar kabiliyetli olduğunu zikretmiştir (İnce, 2005: 526). Vâkıf'ın hattının bir örneğini bulabilmek amacıyla yapılan kütüphane taramalarına göre Vâkıf tarafından kopya edilen bir esere rastlanmıştır. Riyâzî'nin *Riyâzu's-Şu'arâ* adlı tezkiresinin Süleymaniye Kütüphanesi Esad Efendi Bölümü'nde bulunan 1118/1706-7 istinsah tarihli nüshasının, yazmanın sonunda yer alan “Sevvedehû Es-Seyyid Yahyâ Vâkıf ibn Fâ'iz el-Hüseynî” ibaresine bakılırsa Vâkıf tarafından istinsah edildiği anlaşılmaktadır.

Hat sanatından başka Yahyâ Vâkıf, babası Abdürrahîm Fâ'iz Efendi ve amcası Seyyid Mehmed Kâşif'in şiir sanatında mahir olduklarını belirtmek üzere Müstakimzâde ve tezkire müellifi Râmiz, Seyyid Vehbî'nin devrinin şairlerini zikrettiği ve *Vekâletnâme* adıyla anılan kasidesindeki (Dikmen, 1991: 41):

Mezâyâ-yı kelâmâ Kâşif-âsâ vâkıf olmuştur

‘Aceb mi Fâ'iz olsa hâ'iz-i tahsîn-i Hâkânî

[= Sözü'n meziyetlerine Kâşif gibi vâkıf/ Vâkıf olmuştur. Fâ'iz, şair Hâkânî'nin övgü ve güzellemesine mazhar olsa şaşılmaz.]

beytini kaydederler (Müstakimzâde Süleymân Sa'deddîn, 2014: 696; Erdem, 1994: 280). Bütün bunların hülasası olarak Seyyid Yahyâ Vâkıf'ın âlim, hattat ve şair bir ailenin mensubu olduğu ortaya çıkmaktadır.

Kaynaklara göre Vâkıf, mensup olduğu âlim bir ailenin ilimle mücehhez bir ferdi (İnce, 2005: 687), faydalı ilimlere sahip âlim bir zattır (Müstakimzâde Süleymân Sa'deddîn, 2014: 696).

Vâkıf'ın şairliği

18. yy. şairi Vâkıf, Sâlim'e göre yeni bir dil ile latif şiirler yazmıştır (İnce 2005: 687). Râmiz, onun kısa biyografisini verdikten sonra âbdâr/ akıcı olarak nitelediği bir gazelini aktaracağını söylemiş, ancak bu kısmı eksik bırakmıştır (Erdem, 1994, 280). Belîğ, çalışmamıza dâhil ettiğimiz ve bir kısmı eksik olan iki şiiri (G.14, G.17) örnek verir (1999: 507). Safâyî, onun küçük yaşlarda şiirle uğraştığını belirtir (Çapan, 1999: 710). Müstakimzâde Süleymân, Vâkıf'ın şairliğinin baba ve dedelerinden miras olduğunu zikreder ve şairin mürettep *Dîvân*'ı olduğundan bahseder (2014: 696). Fakat bu eser elimizde değildir.

Hekimoğlu Ali Paşa'nın Kabataş Camii yakınında yaptırdığı çeşmenin denize bakan cephesinde Seyyid Vehbî'nin biri hariç her mısraı bir tarih olan 6 beyitlik bir kıtası (Talasoglu, 1998: 168: Dikmen, 1991: 421), karaya bakan tarafında ise Vâkıf'ın:

Yazılsa tâkına şâyeste Vâkıfâ târîh
Yirinde oldı binâ çeşme-i Alî Paşa (1145/1732-33)

[= Ey Vâkıf! Kemerine "Ali Paşa Çeşmesi yerinde bina edildi" diye yazılsa yakışır.]

makta beyitli tarih kıtası talik hat ile yazılıdır (Fındıklılı İsmet Efendi, 1989: 131). Tanışık (1945: 85) ve onun verdiği bilgiyi aktaran Talasoglu, bu kıtanın Bursalı müderris Vâkıf Mahmûd Efendi'ye ait olduğunu söylemektedirler. Ancak Vâkıf Mahmûd Efendi'nin vefat tarihi 1137/1724-25 olduğu için (Kaplan, 2014b) söz konusu kıta ona değil, Seyyid Yahyâ Vâkıf'a ait olmalıdır. Bundan başka Tanışık'ın tarih mısraının ebced hesabıyla 1 eksik olduğunu söylemesi de yanlıştır, zira mısra hesap edildiğinde tam tarih ortaya çıkmaktadır.

Aynı mimari eserin iki cephesine nakşedilmiş tarih manzumeleriyle bir arada bulunan Vâkıf ve Vehbî'nin birbirleriyle olan münasebetinin izleri, şiirleri üzerinden takip edilebilmektedir. Nitekim Seyyid Vehbî bir gazelinde:

Hazret-i Vâkıf Efendi ki dükenmez vasfı
Haşre dek ister iseñ eyleyüp itrâ söyle (G.207/11)

[= Kıyamete kadar bol bol övüp söyleyen de Vâkıf Efendi'nin vasıfları tükenmez.]

diyerek Vâkıf'ı övmektedir (Dikmen, 1991: 645). Ayrıca Vehbî:

Saldı Tatâr-ı gamze akın mülk-i câna dek
Te'sîr itdi tîr-i müje üstüh'âna dek

matlı müzeyyel gazelinin (Dikmen, 1991: 599-600) son beytinde:

Tahsîn idirse Vâkıf-ı 'âlî-nijâd eger
Fark-ı tabî'atüm irişür Ferkadâna dek (G.139/8)

[= Eğer soyu yüce Vâkıf bu şiiri beğenirse şairlik tabiatımın başı Ferkadan'a kadar ulaşır.]

demış ve yazdığı gazeli Vâkıf'ın beğenmesini umduğunu dile getirmiştir. Bu örneklerden hareketle Vehbî ve Vâkıf arasında sıkı bir münasebet olduğu söylenebilir. Ayrıca şairin şiirlerinin yer aldığı mecmuada bulunan ve peşpeşe gelen Vehbî ve Vâkıf'a ait üçer gazel, kafiye ve muhteva açısından birbirine yazılmış nazireler gibi görünmektedir. Şiirlerin matla beyitleri şöyledir:

Vehbî	Vâkıf
<i>Sevdâ-ger-i hayâl ki dil-keş mekân arar Neşr-i metâ'-ı nazm idecek bir dükkân arar (G. 72/1. Dikmen, 1991: 558)</i>	<i>'Âlemde sanma 'izzet ü câh-ı cihân arar Dil bend-i 'aşkı olmağa bir nev-civân arar (G.8)</i>
<i>Yârdan haste dile geldi meveddet-nâme Mutrib-ı cân okusun şevk ile sıhhat-nâme (G. 198/1. Dikmen, 1991: 639)</i>	<i>Her ne dem 'âşıkâ gönderse o âfet nâme Getürür lâbüd o bî-çâreye rikkat nâme (G.30)</i>
<i>Bakmaz o gurre-mest-i behâ cân-sipârına Bîhûde pâ-y-mâl oluruz reh-güzârına (G. 199/1. Dikmen, 1991: 640)</i>	<i>Nezzâre-sâz-ı hayret olursam 'izârına Bak bak kemâl-i tâb-ı ruh-ı şerm-dârına (G.27)</i>

Vâkıf'ın şiirleri

Vâkıf'ın kaside nazım şekliyle yazdığı *Halep Menzil-nâmesi*, daha önce yayımlanmıştı (Kaplan, 2020). Bu şiirde Vâkıf Halep kadılığı vazifesine giderken yol üzerindeki menzilleri kısaca, çoğu zaman isimlerini zikretmekle yetinerek anlatmıştır.

Bizim bu çalışmamızda ise Vâkıf'a ait 3 kaside, 32 gazel, 3 tarih kıtası ve 2 beyit bulunmaktadır. Şaire ait kasideler *Fâiz Efendi ve Şâkir Bey Mecmuası*'ndan alınmıştır. Gazellerden 29 tanesi Yapı Kredi Araştırma Kütüphanesi'nde kayıtlı Y-619 numaralı mecmuada yer almaktadır. Beyitleri eksik olan 13 ve 16 numaralı gazeller ile 31 numaralı gazel tezkirelerden derlenmiştir. Kıtalarından 2'si *Fâiz Efendi ve Şâkir Bey Mecmuası*'ndan, Kabataş Hekimoğlu Ali Paşa Meydan Çeşmesi'nin tarih kitabesi olan kıta, sanat tarihi konulu bir çalışma (Barışta, 1993) ile *Osmanlı Kitabeleri Projesi* adlı çalışmanın internet sitesinden (<http://www.ottomaninscriptions.com>) alınmıştır. Beyitlerden 1'i gazellerin bulunduğu mecmuadan, öteki de tezkirelerden alınıp bu çalışmaya dâhil edilmiştir.

Kasideler

Vâkıf'ın elimizde 3 kasidesi mevcuttur. Bunların her biri Nevşehirli Damat İbrahim Paşa'ya yazılmıştır. 1. kaside İbrahim Paşa'nın vezir oluşu münasebetiyle kaleme alınmış 53 beyitlik bir şiirdir. *Mefâ'ilün fe'ilâtün mefâ'ilün fe'ilün* kalıbıyla yazılan kasidede 1-8. beyitler nesib, 9. beyit girizgâh, 10-49. beyitler methiye, 50-53. beyitler ise dua bölümünü teşkil etmektedir. Methiyenin 20-30. beyitleri arasında şair, Sultan III. Ahmed'i övmüştür. Ayrıca 38-45. beyitler arasında da tegazzül bölümü yer almaktadır.

İbrahim Paşa'ya sunulan 2. kasidenin en mühim tarafı, lale isimleriyle kurulmuş bir şiir olmasıdır. Vâkıf, şiir boyunca onlarca lale ismi zikreder. Öyle ki bir beytin tamamı lale isimlerinden oluşmaktadır:

Dür-i yek-tâ 'arûs-ı gülşene şâhâne zîverdür
Kılur dürr-i 'Aden rûy-ı 'arûs ol gevher-i cânı (K.2/6)

Beyitte geçen *dür-i yek-tâ* (Koç Keskin, 2018: 133), *'arûs-ı gülşen* (Koç Keskin, 2018: 27), *şâhâne* (Koç Keskin, 2018: 572), *zîver* (Koç Keskin, 2018: 493), *dürr-i 'Aden* (Koç Keskin, 2018: 131), *rûy-ı 'arûs* (Koç Keskin, 2018: 504), *gevher-i cân* (Koç Keskin, 2018: 82) kelime ve tamlamaları birer lale ismidir.

Öte yandan kaside *mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün* kalıbıyla yazılmıştır ve 56 beyitten oluşan bir bahariyedir. 1-27. beyitler nesib, 28. beyit girizgâh, 29-45. beyitler methiye, 46-53. beyitler fahriye, 54-56. beyitler ise dua bölümünü teşkil etmektedir. Ayrıca 23-27. beyitler arasında da tegazzül bölümü yer almaktadır. Methiye bölümünün sonunda yer alan ve “Eğer altıya çıkarmak mümkün olsaydı altı yünden ‘Senin devletin için dua etmek, Müslümanlığın altıncı şartıdır’ derdim.” şeklinde nesre çevrilebilecek:

Dir idüm şeş cihetden olsa tesdîsi eger mümkün
Du'â-yı devletüñdür sâdis-i şart-ı müselmânî (K.2/45)

beyti methiye açısından hayli ilginç bir örnek teşkil etmektedir.

3. kaside ise *mefâ'ilün fe'ilâtün mefâ'ilün fe'ilün* kalıbıyla yazılmış 77 beyitlik bir şiirdir. Vâkıf'ın 3 kasidesinden en uzun olanı budur. Nesip bölümünün bulunmadığı kaside doğrudan methiye ile başlar. 1-57. beyitler methiye, 58-69. beyitler fahriye, 70-77. beyitler dua bölümünü teşkil etmektedir. Methiye bölümünün içinde 16-22. beyitler arasında şair Sultan III. Ahmed'i övmüştür. Ayrıca 43-49. beyitler arası tegazzül bölümüdür.

Gazeller

Vâkıf'ın elimizdeki şiirlerin ekseriyetini teşkil eden 32 gazeli, elifbâ harflerinden 10 tanesi ile yazılmıştır.

HARFLER	Gazel sayısı	Gazel sırası
Elif	3	1-3
Tâ	1	4
Râ	9	5-13
Zâ	3	14-16
Şin	1	17
Kef	2	18-19
Nûn	6	20-25
Vâv	1	26
Hâ	5	27-31
Yâ	1	32
TOPLAM	32	

Görüldüğü üzere en çok râ (9), nûn (6), hâ (5) harflerinden gazeller mevcuttur. 32 gazelin 26'sında kelime hâlindeki redif tercih edilmiştir. Bunlar *olmaz baña* (G.1), *sensüz baña* (G.2), *saña* (G.3), *dürüst* (G.4), *degildir* (G.6), *'aceb midür* (G.7), *arar* (G.8), *yok mıdur* (G.9), *gör* (G.11), *kâ'ildir* (G.12), *gösterür* (G.13), *olamaz* (G.14), *olmasun dimezüz* (G.15), *söyletmez* (G.16), *kalmamış* (G.17), *eyleyebilsek* (G.18), *itmezduk* (G.19), *iden* (G.21, G.23), *olsun olmasun* (G.22), *hüsn* (G.24), *oldum ben* (G.25), *şimden girü* (G.26), *teveccüh* (G.28), *üstine* (G.29), *nâme* (G.30), *şimdi* (G.32) kelimeleridir. Görüldüğü üzere şair daha ziyade redif kullanarak gazel yazmayı tercih etmiştir.

Beyit sayıları bakımından gazeller incelendiğinde ise aşağıdaki tabloda yer alan veriler elde edilmiştir.

Beyit sayısı	Gazel sayısı	Gazel numaraları
2	2	13, 16 (Beyitleri eksik gazeller)
5	12	1, 4, 5, 6, 11, 12, 17, 25, 26, 28, 31, 32
6	1	20
7	12	2, 3, 7, 8, 9, 14, 15, 18, 19, 22, 27, 29
9	4	10, 21, 23, 30
10	1	24

Buna göre şair en çok 5 ve 7 beyitli gazel yazmayı tercih etmiştir. Tabloda 2 beyit olarak görülen gazeller ise bütün beyitleri elimizde olmayan gazellerdir.

Vâkıf'ın elimizdeki gazellerinde 6 farklı vezin kullandığı görülmüştür. Bunlar içinde en çok *mef'ûlû fâ'ilâtü mef'â'ilü fâ'ilün* (12) kalıbı ile *fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün* (7) kalıbını tercih etmiştir.

VEZİN	Kullanıldığı gazel sayısı	Kullanıldığı gazeller
Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün	7	1, 2, 9, 10, 11, 26, 29
Fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün	2	3, 30
Mef'ûlû fâ'ilâtü mef'â'ilü fâ'ilün	12	4, 5, 7, 8, 13, 17, 20, 22, 23, 24, 27, 31
Mef'ûlû mef'â'ilü mef'â'ilü fe'ülün	3	6, 18, 28
Mef'â'ilün mef'â'ilün mef'â'ilün mef'â'ilün	4	16, 19, 25, 32
Mef'â'ilün fe'ilâtün mef'â'ilün fe'ilün	4	12, 14, 15, 21

Şairin 4 yerde vezin kullanırken hataya düştüğü görülmektedir. Bir mısraında vezni aksayan beyitler G.3/6, G.13/4, G.18/7, G.27/4 numaralı yerlerde. Vâkıf:

Gonca-i bâğ_ı görüp Vâkıf hamûş olsa nola
Her biri mühr-i leb-i takrîrdür sensüz baña (G.2/7)

beytinde olduğu gibi kelimelerin kısa olan son hecelerinde imale yapmakta bir mahzur görmemiştir. Bu durum Türkçe kelimelerin umumiyetle son hecelerinin vurgulu olmasıyla da ilgilidir. Ancak çokça tesadüf edilen bu gibi örneklerin dışında *itdügi* (G.7/1), *başuma* (G.7/13), *dahi* (G.9/2, G.17/3), *niçe* (G.11/1), *gibi* (G.14/1), *anı* (G.22/6), *verdile* (G.26/3), *olalı* (G.26/2), *virmezise* (G.27/2), *ide* (G.30/3), *ruhuña* (G.31/4), *alayına* (G.32/3), *Galata* (T.1/3), *birini* (T.1/4), *suyundan* (T.1/5), *paşa* (T.1/12) kelimelerinde görüleceği üzere ilk yahut ara hecelerde imale yapmıştır. Bir yerde karşılaşılan *ne* (G.11/4) kelimesi ile pek çok örneği bulunan *bu* (G.19/3, T.1/8) kelimesinde olduğu gibi tek heceli kelimelerde vurguyu artırmak için imaleden yararlandığı da görülmektedir.

Gazellerden ikisinde (G.9, G.32) ise kafiye kelimelerinin tamamı vezin gereği imalelidir. Benzer durum med için de karşımıza çıkmaktadır. Toplam dört gazelde (G.2, G.3, G.6, G.26) kafiye kelimeleri medli kelimelerden oluşmaktadır.

Vâkıf'ın gazelleri içinde /i/, /û/ ünlüleriyle biten son hecelerinde zihaf yapılan 9 kelime tespit ettik. Bu kelimelerin ortak özelliği Farsça tamlamalarda tamlanan konumunda olup kendisinde sonra gelen izafet kesresi dolayısıyla kısa okunmalarıdır: *tesellî-i hâtır* (G.15/4), *Örfî-i Şîrâz* (G.17/5), *nâm-âverî-i aşk* (G.18/2), *sâgar-keşî-i iş-i müdâm* (G.18/3), *seher-kûrî-i hussâd* (G.18/5), *âhû-yı deşt* (G.18/6),

ebrû-yn dildâr (G.21/4), *tegâfûl-kârî-i dilber* (G.19/3), *merâşî-i süfün* (T.1/3), *sâkî-i kevser* (T.1/7). Ayrıca *bîhûde* kelimesi bir yerde *bîhude* (G.12/5) olarak geçmektedir. Bunlardan başka:

Nezzâre-kâr-ı hüsnini hayret-güzîn ider
Bak ol bilûrîn_‘ârıza ol sîm sâ‘ide (G.31/2)

beytinde *bilûrîn* kelimesinin son hecesinde zihaf yapıldığı gibi *ayn* harfiyle başlayan ‘âriz kelimesine *vasl* yapılmıştır. Vâkıf'ın *vasl-ı ‘aym* bir kusur olarak görmediği anlaşılmaktadır:

Şâyeste-i nigâh-ı terahhum ider mi yâr
Ârâm-düşmen_‘âşık-ı râhat-nedîdesin (G.20/4)

Şair bir yerde vezin gereği kelimeleri kaynaştırmıştır:

Eyler gönül endîşe-i ebrûsını der-pîş
Mânend-i musallî **k’ide** mihrâba teveccüh (G.28/2)

Kıtalar

Vâkıf'ın elimizde hepsi de tarih manzumesi olan 3 kıtası mevcuttur. 1. kıta Damat İbrahim Paşa'nın 1131/1718-19 yılında yaptırdığı sahilsaray üzerinedir. *Fâ‘ilâtün fâ‘ilâtün fâ‘ilâtün fâ‘ilün* vezniyle yazılan şiir 14 beyitten oluşmaktadır. Tarih mısraının yer aldığı son beyti şöyledir:

Vâkıfâ sad şevk ile târîh-i itmâmın didüm
Tarz-ı nev pâkîze kasr u bî-bedel sâhil-sarây (1131/1718-19)

2. kıta da *müfte‘ilün fâ‘ilün müfte‘ilün fâ‘ilün* vezniyle yazılmış 16 beyitlik bir tarih manzumesidir. Bu şiirde Nevşehirli Damat İbrahim Paşa'nın 800 adım uzaklığa dikilmiş testileri tozkoparan (Kt.2/9) adını taşıyan tüfekle art arda üç defa vurmasına tarih düşürülmüştür:

Vâkıf olup Vâkıfâ söyledi târîhini
Kırdı sekiz yüz adım konmuşiken üç sebû (1133/1721)

Vâkıf'ın 3. kıtası ise *mefâ‘ilün fe‘ilâtün mefâ‘ilün fe‘ilün* vezniyle yazılmış 12 beyitlik bir tarih şiiridir. Bu kıta 1145/1732-33 tarihinde yapılan Kabataş Hekimoğlu Ali Paşa Meydan Çeşmesi'nin tarih kitabelerinden biridir.

Beyitler

Vâkıf'ın şiirleri arasında yer alan beyitlerden biri müfred, diğeri matladır. Müfred olan *mefâ‘ilün fe‘ilâtün mefâ‘ilün fe‘ilün* kalıbıyla, matla olan ise *mef‘ûlû fâ‘ilâtü mefâ‘ilü fâ‘ilün* kalıbıyla yazılmıştır. Bu beytin Vâkıf'ın bir gazelinin matla beyti olma ihtimali de göz ardı edilmemelidir.

Şiirler hazırlanırken izlenen yöntem

Vâkıf'ın şiirlerinin çoğunluğu Yapı Kredi Araştırma Kütüphanesi'nde kayıtlı Y-619 numaralı mecmuadan (YK), 3 kaside ve 2 kıta ise Süleymaniye Kütüphanesi, Halet Efendi Bölümü 763 numarada kayıtlı *Fâiz Efendi ve Şâkir Bey Mecmuası*'ndan (S.) alındı. Bunlara başka kaynaklarda tespit edilen şiirler eklendi. Eldeki şiirlere göre *Kasideler*, *Gazeller*, *Kıtalar* ve *Beyitler* bölümleri

oluşturuldu. Gazeller elifba harflerine göre dizildi ve bu harfleri gösteren başlıklar eklendi. Her şiire bir sıra numarası kondu. Bu numarayı esas alan dipnotta şiirin alındığı kaynağa ve yere işaret edildi. Yalnızca tek sayılara denk gelen beyit numaraları gösterildi. Şiirlerin vezinleri baş tarafında verildi.

[KASİDELER]

4.

Kasîde-i Vâkıf Çelebî Berây-ı Tebrîk-i Vezâret ü Kâ'im-makâmî-i Âşaf-naẓîr İbrâhîm Paşa*Mefâ'ilün fe'ilâtün mefâ'ilün fe'ilün*

1. Ne feyz-i nev-bahâr u ne 'atâ-yı rûzgâr eyler
Bu luţf-ı şâhiyi ancak cihâna Kirdgâr eyler
Ne luţf-ı feyz-bahş-ı Hâk ki âşarı serâser hep
Dil-i h'âhişgerân-ı neyl-i kâmi şermsâr eyler
3. Ne âsar-ı cihân-te'sîr-i şâdî-bahş-ı 'âlem kim
Bu yirden şahş-ı guşşa ba'd ez-în terk-i diyâr eyler
Ne te'sîr-i neşât-engîz ü gam-fersâ ki himmetle
Cihânda bir kemîne zerreyi hürşid-kâr eyler
5. Ne himmet nev-ķumâş-ı kârgâh-ı luţf-ı Yezdânî
Ki âna çîre-dest-i şun'-ı feyz-i pûd u târ eyler
Ne luţf-ı şevķ-bahşâ-yı 'atâ-yı Kirdgârîdür
Hemîşe nev-be-nev ihsânı hâlķa bî-şümâr eyler
7. O encümle bu mevsim munţazırdı nice müddetdür
Bu vakte niçe demdür çeşm-i 'âlem intizâr eyler
Gehî imhâl ider erbâbına Bârî mükâfâtın
Esâs-ı devleti gerçi mezâlim rahne-dâr eyler
9. Murâd itdükde ammâ kim nizâmın böyle bir zâtı
Rikâb-ı devlete kâ'im-makâm-ı şehryâr eyler
Ne zât-ı bî-mu'âdil Âşaf-ı nîkû-haşâ'ıldür
Hemîşe hükmi dîn ü re'y-i şer'i pîşe-kâr eyler
11. Mekârim-pîşe hayr-endîşe İbrâhîm Paşa kim
Vücûdiyle serîr-i şadr-ı devlet iftihâr eyler
Ne şadr-ı muhterem Hâtem-şiyem destür-ı ekremdür
Ki destinden şehâda bahr-i bün-nâ-yâb 'âr eyler
13. Şehâb-ı nev-bahâra nice mümkün eylemek teşbîh
Kef-i cûdı bunuñ zîrâ ki gevherler nişâr eyler
Ten-i hâkiye îrâş-ı neşât itmez mi fikr olsa
Ki feyz-i luţfi naħl-i bî-nemâyı mîve-dâr eyler
15. Düşünce bîm-i ķahrı çün bu vüs'atgâh-ı heycâda
Ru'ûs-ı tâc-dârân-ı 'adûya tâcı dar eyler
Görüp hîz ü fütâdın nîm-i rehde dest-i himmetle
Niçe üftâdegânı tevsen-i kâma süvâr eyler
17. Bi-ķamdillâh ki geldi bir dem-i şâdî ki hep şimdi
Serâser şâhid-i âmâli her kes der-kenâr eyler
Miyân-ı nâsdan ol deflü fitne ber-ķarafdur kim

4. Hakverdioğlu, 2007: 157. S.763, 9^a.

- Meger tev'em ola icrâ-yı aḥkâm-ı zıhâr eyler
19. Cihâna ol kadar feyz-i 'adâlet şöyle sârîdür
Nigâh-ı 'andelîbi rûy-ı verd-i bâğa bâr eyler
Ne dâver pâdişâh-ı baḥr u ber Hân Aḥmed-i Ġâzî
Kemîne bendesin bir şâh-ı ḥusrev-iḳtidâr eyler
21. Ferîdün-menḳabet Gürşasb-heybet Bû 'Âlî-fiṭnat
Hirâs-ı tîġı cây-ı düşmeni dâru'l-bevâr eyler
Yegâne pür-dil-i Neyrem-neberd ü Ḳahramân-pür-ḥâş
Ki a'dâ ḥaşyetinden cânını düzaḥ-ḳarâr eyler
23. 'Adüya ġâlib olmuş niçe zaḥmetle Tehemten lîk
Bunun çeşm-i ġazabla yek nigâhı ḥâksâr eyler
Ḥayâl-i bîm-i mevc-i tîġ-ı ḳahr-ı şu'le-peykârı
Ki a'dâyı esîr-i rencîş-i derd-i devâr eyler
25. Olup şâbâş-ḥvâmî sâkinâmı ḥıṭṭa-i 'âlem
Bu peykârı ne Zâl ü Rüstem ü İsfendiyâr eyler
Gehî rûy-ı hezîmet itse mir'ât-ı ḳazâ ızhâr
Niçe gül-çehre-i nuşretle der-pey i'tizâr eyler
27. Ḳıyâs itme hezîmet rû-nümâ ki şîve-i taḳdîr
Bu şüretle niçe âşâr-ı nuşret âşîkâr eyler
Murâd itse kemâl-ı luṭṭın ızhâr eylemek ġâhî
Cenâb-ı Ḥaḳ dil-i sûr-âşinâyı sūd-güvâr eyler
29. Me'âl-i ma'nî-i *el-'usru yûsrâmı* ider telmîh
Ḥayâl it 'âleme bu müjdeyi Perverdgâr eyler
Bu ḥâletden olan âġâḥ şâd u ḥurrem olsunlar
Dil ü ṭab'ın 'aceb bilsek niçün endûh-kâr eyler
31. Cihân-dâr-ı ḥidivâ dâd-ḥvâhâ serverâ şadrâ
Seni Ḥaḳ kâm-rân u kâm-baḥş u kâm-kâr eyler
Ḥudâ me'yûs-ı kâmı behremend itmek murâd itse
Senüñ gibi vezîri bî-hemâli dest-yâr eyler
33. Niçe Dârâb u Dârâyı bu 'azm u ḥazm ile Mevlâ
Derüñde bir kemîne bende-i ḥidmet-güzâr eyler
Senüñ zâtuñ gibi görmüş yok eslâf u ekâbirde
Metâ'-ı ḥoş-ḳumâş-ı ehl-i ṭab'a i'tibâr eyler
35. Benüm de şimdi Mânî-dest-i endîşem niçe demdür
'Aceb kâşâne-i ümmîdi pür-naḳş u nigâr eyler
Kef-i cûduñ virür çün ebr-i nîsâna ḥacil-kârî
Benüm baḥr-i süḥende dürr-i naḫmum şâh-vâr eyler
37. Benüm de ṭab'-ı şūḥum şimdi güstâḥâne ḥacletle
Bu şî'ri 'arz-ı ḥâk-i dergeh-i devlet-medâr eyler
O kim endîşe-i dūr u dırâz-ı zülf-i yâr eyler

- Dil-i sāmān-pesendin bir perîşān-rūzgār eyler
39. Görüp ağıyar ile āyīne-i 'ālemde ol şūhı
Dil-i sīm-āb-cūş-ı bahri gayret bî-karār eyler
İrer dūd-ı siyāh-ı āhı çarha 'āşık-ı zāruñ
Ne dem kim ol perî çeşm-i siyāhın sürme-dār eyler
41. Niçe murğ-ı dil-i nezzāre-kārı dām-ı çeşmiyle
O gūyā nergis-i fitne-nigāhum hep şikār eyler
Hayāl-i zūlf-i müşgīn-tārı ol sıhr-āver-i hüsnuñ
Dü çeşm-i girye-ālūd-ı firākı eşk-bār eyler
43. Hemîşe dāğ-ber-dāğ-ı hayāl-i rüyı cānānuñ
Benüm pehnā fezā-yı şahn-ı sīnem lālezār eyler
Hayāl-i hāl-i sebzīn-fām-ı gird-i 'arızı yāruñ
Dil-i endîşezār-ı hasreti bir sebze-dār eyler
45. Sühen taṭvīl olursa mūcib-i imlāldür Vâkıf
Anuñcün hep kelāmı ehl-i dāniş ihtîşār eyler
Nigāh-ı luṭfuña şāyān ise kilik-i güher-bārum
Zemīn-i midḥatūñde niçe gevherler nişār eyler
47. Devā-sāz ol dile iskencübīn-i luṭf ile yoḥsa
Teb ü tīb-ı hümüm u ğam dili zerd ü nizār eyler
Çerāğ-ı luṭfuñ olmazsa meded-res zūlmet-i endūh
Dü çeşm-i cāna rüz-ı rüşenāyı şām-ı tār eyler
49. Senüñ de gevher-i āmālūñe ey dil elem çekme
O kân-ı merḥamet bir gün olur kim i'tibār eyler
Hemîşe eyleyüp maḥfūz-ı āsīb-i tezelzülden
Esās-ı devletin mi'mār-ı 'ālem üstüvār eyler
51. Hudā zātın ḥaṭardan ḥıfz için eflāki nüh bārū
Gezend-i çarha gūyā ḳal'a-i nīlî-ḥişār eyler
Hudā āsīb-i tīb-ı mihirden zātın idüp maḥfūz
Hümā-yı devlet ü iḳbālî dā'im sāye-dār eyler
53. Demādem 'izz ü rif 'atle serir-i şadr-ı devletde
Ümīd oldur vücūduñ tā be-maḥşer pāy-dār eyler

5.

Kaşıde der-Sitāyiş-i Şadr-ı 'Ālî be-iltizām-ı esāmî-i lāle*Mefā'ilün mefā'ilün mefā'ilün mefā'ilün*

1. Sezā reşk-āver-i gülzār-ı 'adn itse gülistānı
Getürdi şevke şevk-i nev-bahārî 'andelibānı
Fürüg-ı lem'a-i ḥurşīd-i envār oldu tīb-āver
Ziyā virdi ḥarīm-i gülşene nevrüz-ı sultānî
3. Çerāğ-ı gülşen oldu şu'le-pāş-ı nağme-i bülbül

5. Hakverdioğlu, 2007: 226. S.763, 86^a.

- Dil-i sūzān ile itse nola lāle çerāgānı
 Şafā-āver şabā peyk-i bahār-ı rūh-perverdūr
 Getürdi mîr-i gülzāra peyām-ı verd-i hāndānı
5. Şafaḡ-pūş oldu ebr-i mūncelî çün ğurre-i ra'nā
 İder necm-i bahāra ğıbṭa-fermā māh-ı tābānı
 Dür-i yek-tā 'arūs-ı gülşene şāhāne zīverdūr
 Kılur dürr-i 'Aden rüy-ı 'arūs ol gevher-i cānı
7. Dil-ārām oldu mir'āt-ı çemen dildār-ı gül-rüya
 Olup pertev-fiken kıldı muşaffā ṭab'-ı cānānı
 Dem-i şubḡ-ı bahār-ı rūḡ-baḡş-ı gülşen-ārādūr
 Kılındı tuḡfe-i serv-i sehî feyz-ı hırāmānı
9. Zihî baḡşāyış-ı şun'-ı İlāhî nehr olup cārî
 'Aceb şîrîn mücedvel eyledi eṭrāf-ı bostānı
 Şalındı naḡl-i hoş-endām olup pîrāye-i gülşen
 Mülūkāne giyüp dîbā-yı hoş-reng ü hoş-elḡāmı
11. Turuncî bir Hıṭāyî cāme giymişdür bahāriyye
 Muraşşa' eyledi şanma şafaḡ ḡurşîd-i raḡşānı
 'İzār-ı āl-i cānānuñ gül-i zîbāsı elmāsî
 'Aceb mi olsa gülşen-zîb iken ser-mest ü ḡayrānı
13. Döşendi hoş-ḡumāş-ı dil-nişîn şahn gülistāna
 Sürüh-pūş oldu güller buldı 'ālem zîb ü 'unvāmı
 Zihî feyz-i dem-i bî-mişl-i şādî-baḡş-ı 'ālem-ġîr
 Hoşā vaḡt-i revān-baḡş-ı feraḡ-efzā-yı hāndānî
15. Peyām-ı yār-i sîm-endām içün zanbaḡ ṭutar dā'im
 Yed-i beyzā ile mektüb-ı mihr-engîz-i cānānı
 Gelüp cüy-ı semen-sîmā şabā-yı dil-ġüşā birle
 Muṭarrā eyledi sildi süpürdi şahn-ı bostānı
17. Fîrûzende sirāc-ı gülşen-i 'ālem-bahā yir yir
 Meger seyr itmek ister âteşîn ruḡsār-ı ḡübānı
 O şüh-ı şeh-levend-i dil-şikār-ı 'ālem-ārānuñ
 Olup elmās-pāre ḡançer-i ser-tîz ü 'uryānı
19. Ne Rüstemde ne Behmende ne bir mîr-i müsellemdede
 Ḳomaz tāb-ı taḡammül itdürür çāk-i ġirîbānı
 İdüp şāḡ-ı dıraḡt-ı mūntehādan nîze-i gül-ġün
 Pesendîde ider bād-ı şabā ṭurfende cevlnānı
21. Şarāb-ı cām-ı rengāreng ile gül nūş idüp dā'im
 İder mestāne cünbiş gösterüp hoş rüy-ı hāndānı
 Dür-i nā-yāb-ı mazmūnı niş.ār itdi çemenzāre
 Bahāriyye bu maṭla'la olup bülbul ġazel-ḡvānı
23. O yalın yüzlünüñ reftār-ı gülşen-sūz-ı cevlnānı

- Yağar âteşlere şad hırmen-i ârām u sāmānı
 Nola mey-gün olursa la'l-i gül-rengi o hūnīnūn
 Demādem nūş ider hūn-ı dil-i 'uşşāk-ı nālānı
25. Döşense rüy-ı āba zūlf-i müşgīn-i dil-āvīzi
 Ne kādır kıl kalemle ide taşvīr anı Mānī
 Berūmend-i ma'ārif ser be-pīş-i hāk-i zilletdür
 Temāşā eyle şāh-ı mīve-dār-ı naḥl-ı rummānı
27. Olup cūyende-i luṭf u 'ināyet 'arz-ı ḥālümle
 Pür itdüm pāy tā-ser raḥne-i dīvār-ı cānānı
 Tekāpū-yı kümeýt-i ḥāmeden resm-i teğazzülde
 Ğaraż vaşf itmedür memdūh-ı 'ālī-ḳadr u zī-şānı
29. Kerīm-i munşıf u 'ādil ḥalīm ü 'āḳıl ü kāmīl
 Ferīd-i 'ālem ü 'āmil 'adīmü'l-mişl aḳrānı
 Sipīhr-i devletün tābende māh-ı nūr-baḥşāsı
 Güzīde āsumān-ı rif'atūn mihr-i dıraḥşānı
31. Şeref-baḥş-ı ser-efrāzān-ı pīşin-i cihān-ārā
 Vezīr-i muḥterem dāmād-ı sulṭān-ı cihān-bānī
 Vekīl-i bī-'adīl-i nāfizü'l-emr-i şehensāhī
 Müşīr-i şīr-şavlet mazḥar-ı te'yīd-i Yezdānī
33. Vezīr-i Hān Aḥmed ya'nī İbrāhīm Paşa kim
 Sezā her bir ser-engüştine mühr-i Süleymānī
 O zāt-ı bihterūn şems-i cihān-ı re'y-i mümtāzı
 Ḳılar nūr-ı cinān-āsā zālām-ı dehri nūrānī
35. Duçār olsa nigāh-ı luṭfı mir'āt-ı mücellāya
 İderdi gevher-i āyīne 'arz-ı şekl-i cismānī
 Zülāl-i ḥilmi itmez āteş-i sūzānı efsürde
 Yağar ednā şerār-ı ḳahrı ammā baḥr-ı 'ummānı
37. 'Adū-yı cān-ı erbāb-ı ma'ārifken felek evvel
 Çeker evzā'-ı nā-hemvārına şimdi peşimānī
 Düşinde görmez iken ḥ'āb-ı rāḥat dīde-i dünyā
 Bi-ḥamdillāh ider şimdi sürür-ı dille seyrānı
39. Felek-şadrā melek-ḳadrā eyā destūr-ı 'ālī-şān
 Pür itdi ebr-ı zīb-ārā-yı cūduñ kān-ı imkānı
 Felāṭūn-ı ḥikem-fermā-yı re'yüñle bi-ḥamdillāh
 Ḳılup dil-şād-ı emn üistirāhat ehl-i imānı
41. İdüp iḥlāş ile şer'-i metīn-i Aḥmedi icrā
 Ḥalāş itdūñ yed-i eşrārdan yüz biñ girībānı
 Senūñ de ḳadr-ı 'ālū'l-'ālūñi inkār iderlerse
 Budur ḳannum gelüp bī-şek zuhūra ḳahr-ı Rabbānī
43. Virür şūr-efgenī küfrān-ı nī'met mülk-i dünyāya

- Zamân-ı haşre dek 'âlem çeker endüh u hırmânı
 Hudâ bahşende-i erzâk idelden dergeh-i cüduñ
 Murâdı üzre her kes gördi elţâf-ı firāvânı
45. Dir idüm şeş cihetden olsa tesdîsi eger mümkün
 Du'â-yı devletüñdür sâdis-i şart-ı müselmânî
 'Aceb mi esb-i şîrîn-kâr-ı kilik-i tab'-ı maḥbûbum
 Biraz da vâdî-i fahriyyede eylerse cevlanı
47. Ben ol yektâ-rev-i şahn-ı fezâ-yı şî'r ü inşâyam
 Ki rahş-ı tab'uma teng eyledüm meydân-ı 'irfânı
 Nola her zerre olsa fikr-i dil-düzum feraḥ-bahşâ
 Ferâmûş itdürür mîzâb-ı ḥāmem ebr-i nîsânı
49. Uçardı 'arşa dek nâzende cevlan-ı ḥayâlâtum
 Eger fülâd-ı ğamdan olmasaydı na'l-i yek-rânı
 Olurdum cümle erbâb-ı ma'ârifden ser-âmed ben
 Bu deñlü çekmeseydüm ğayret-i emşâl ü akrânı
51. Eger sencide-i mîzân-ı inşâf olsa miḳdârüm
 'Ayâr-ı tab'um eyler seng-i ḥayret dest-i vezzânı
 Olaydum intizâr-ı va'de-i luṭfuñdan âzâde
 Bu güne eylemezdüm ben bilürdüm 'arz-ı 'irfânı
53. Ne ḥâcet 'arz-ı ḥâle Vâkıf-ı sırr-ı zamîrüñdür
 Niçün taṭvîl ile taşdı idersin şadr-ı zî-şânı
 Du'â hengâmıdır iḥlâs ile Ḥaḳka niyâz eyle
 Tecâvüz itdi zirî bî-edeblik ḥadd ü pâyânı
55. Cenâb-ı tâb-bahş-ı gül-sitân-ı 'âlem-i icâd
 Mübeddel eyledükçe nev-bahâr ile zemistânı
 Nihâl-i sāye-dâr-ı devletüñ kılsun ter ü taze
 Hudâ göstermesün sensüz cihâna şadr-ı dîvânı

6.

**Kaşide-i Seyyid Vâkıf Çelebi der-Sitâyiş-i Ḥazret-i Şadr-ı A'zam-ı Kerîmü's-şiyem ve
 Dâmâd-ı Şehenşâh-ı Mu'azzam İbrâhîm Paşa ebbedallâhu te'âlâ fî-şadrihi'l-a'lâ**

Meḫâ'ilün fe'ilâtün meḫâ'ilün fe'ilün

1. Kef-i beyâna alup kilik-i gevher-efşânı
 Şenâya başla o şadr-ı kerîm-i zî-şânı
 Ne şadr Âşaf-ı Cem-mesned ü Süleymân-câh
 Ki ferr-i ḥaşmeti dil-nerm ider Nerîmânı
3. Ne şadr dâver-i Dârâ-siyer ki bî-şübhe
 Anuñla buldı şeref mesned-i Süleymânî
 Ne şadr-ı cüd-menişdür ki eyledi ignâ
 Cihâniyânı bütün bahşış-ı firāvânı
5. Nesîm-i mekremetiyle bulur bu 'âlemde

6. Hakverdioğlu, 2007: 557. S.763, 344^b.

- Riyâz-ı ma'deletüñ verdi tâb u hândânî
 Bu tarz u tavr-ı Tehemten-şükühını çarhuñ
 El arkası yire dir görse pür-ı Destânı
7. Nevâ-yı mekremeti şeş cihâtı eyledi pür
 Şadâ-yı ma'deleti tutdı çâr erkânı
 Bu hüsn-i hülka ki eslâfı olmamış mâlik
 Hudâ bu şadr-ı cihân-bâna itmiş erzânî
9. Bu rütbe luţf u kerem böyle bahş-ı feyz-i himem
 Netice mevhibe-i Hâk Hudânuñ ihsânı
 Dürüğü zâhir olur az zamânda ol ki ide
 Kef-i kerîmine teşbîh ebr-i nisâmı
11. Anuñ zamânı kalîl olduğı bedîhîdür
 Bunuñ kıyâmete dek cârî birr ü ihsânı
 Diyâr-ı Rûmda 'âdet olaydı çeşn-i sürûr
 Olurdı mihr ile meh keffeteyn-i mîzânı
13. Netice-i vüzerâ 'ayn-ı kıble-i küremâ
 Hülâşa-i üdebâ dehre fazl-ı Yezdânî
 Vezîr-i a'zam u dâmâd-ı şehir-yâr-ı cihân
 Semiyy-i pâk-i cenâb-ı Halîl-i Rahmânî
15. Ne şâh pâdişeh-i bahr u ber ki bir demde
 Kemîne bendesine bahr u kândur ihsânı
 Cenâb-ı Hâzret-i Sultân Ahmed Gâzî
 Şeref-tırâz-ı bihîn-düdmân-ı 'Oşmânî
17. Şeh-i sitâre-haşem âfitâb-ı burc-ı kerem
 Serîr-zîb-i cihân-mesned-i Süleymânî
 Ne şâh pâdişeh-i mesned-i cihân-dârî
 Ki şark u garba revân oldu emr ü fermânı
19. Ne şâh şâh-ı Sikender-cenâb-ı Kistrâ-dâd
 Cihâniyâna odur zıll-ı luţf-ı Sübhânî
 Nizâm buldı zamân-ı sa'âdetinde tamâm
 Umûr-ı devlete gelmiş iken perîşânî
21. Netice hep eşer-i feyz-i şâh-ı 'âlemdür
 Riyâz-ı salţanatuñ bu kemâl-i reyyânı
 Ola kıyâmete dek 'adl ü şevketi dâ'im
 Ki mülkine ide zam cümle mülk-i İrânı
23. Muvaffak itdi Hudâ anı böyle destûra
 Umûr-ı mülkde güyâ mu'allim-i şânî
 Nice vezîr hidiv-i cihân-tırâz-ı kerem
 Hudâ bilür ki görülmüş degildür akrânı
25. Ne deñlü olsa taşavvur muhâldür mişlin

- Hıred muḳaddime-sâz-ı kıyâs-ı bürhânı
 Kef-i 'inâyeti tōmâr-ı Hâtemi kıldı
 Kemâl-i cûd ile sūrâḥ-zîb-i nisyânî
27. O ḳuṭb-ı dâ'ire-i devlet ü sa 'âdetdür
 Medâr-ı rāḥat-ı sükkân-ı mülk-i 'Oṣmânî
 Zebân-ı kilik ile mümkün mi eylemek vaşfin
 Bu luṭf-ı şâmili Ḥaḳ kıldı dehre erzânî
29. Olurdu rif'ati berter felekde Behrâmuñ
 İderdi ḳulluḡına raġbet olsa iz'ânı
 Bülend-pāye ḥidiv-i cihân-penâh-ı kerem
 'Ulüvv-i kevkebi pest itdi ḳadr-i Keyvânı
31. Ne baḥrdur kefi iḥsânı itdi 'âlemî sır
 Yine belürmedi ḥiç zerre deñlü noḳşânı
 Cihân-penâh ḥidivâ ferişte-ḥü şadrâ
 Eyâ tırâz-ı bihîn-mesned-i cihân-bânî
33. Şeḫâb-ı mekremetüñ itdi ḥurrem u ser-sebz
 Çemen-sitân-ı ḥazân-dîd-i faẓl u 'irfânı
 Sen ol kerem-ver-i pür-cûd-ı baḥr-ı iḥsânsın
 Ḳoduñ ḥacâlete farṭ-ı keremle 'ummânı
35. Cerîde-i felege şett idince elḳâbuñ
 Yazar debîr-i felek bu nesaḳla 'unvânı
 Ḥidiv-i nâdire-dân şıhr-ı pâdişâh-ı cihân
 Cihânı eyledi pür sît-i şevket ü şânı
37. Medâr-ı emn ü emân mültecâ-yı 'âlemiyân
 Ḳul eyledi keremi ḥusrevân-ı devrânı
 Semâ-yı 'âṭıfetüñ mâh-ı revnaḳ-efzâsı
 Sipîhr-i mekremetüñ âfibâb-ı raḥşânı
39. Serîr-i ma'deletüñ şem'-i 'âlem-efrûzı
 Riyâz-ı âṭıfetüñ tâze verd-i ḥandânı
 Teġazzül eylemek ister göñül ḥuzûruñda
 K'odur ri'âyet-i resm-i ḳasîde-güyânî
41. Şarîr-i ḥâmemi gûş it biraz işitsünler
 Şafîr-i murġ-ı ḥoş-âheng-i naġme-elvânı
 Dehen-güşâ-yı neşât oldu bülbül-i ṭab'um
 Oḳur bu nazmı ṭutup ṭavr-ı nükte-sencânı
43. Çözünce 'uḳdelerin zülf-i 'anber-efşânı
 Dağıtdı 'âşık-ı şûrîde şabr u sāmânı
 Ğamuñla sîne-i pür-dāğumı temâşâ kıldı
 Murâd iderseñ eger bir oṭa çerâġânı
45. Ṭağıtdı 'aḳlum o ṭāvûs-ı cennet-i ḥüsnüñ

- Hırâm-ı nâz ile cilve-i perîşânı
 Hasedle gönca-i bâğuñ görünce mihr-i ruğuñ
 İrişdi dâmenine çâki-i girîbânı
47. Fezâ-yı sînedeki dâğlar nedür dirseñ
 Sitanbuluñ eşer-i dest-i lâle-rüyânı
 Görünce hançer-i müjgân-ı yârı 'uşşâkuñ
 İver maḥabbet ile karşı çıkmaga cânı
49. Senüñ helâk-i ğam-ı tîğ-ı tîz-i cevruñdür
 Esirge Vâkıf-ı dil-ḥûn-ı zaḥm-ı hicrânı
 Yegâne mü'temenâ dâverâ kerem-kârâ
 Eyâ bihîn şeref-efrûz-ı şadr-ı dîvânî
51. 'Înâyet ü kerem ü luṭfuñ eylerem ümmîd
 Kûl itdi 'âtîfetüñ ṭab'-ı müstemendânı
 Çerâğ-ı 'âtîfetüñ 'abd-i muḥlişüñ Vâkıf
 Kûluñdur ol ki serâpâ cihân bilür anı
53. İrer başı felege farṭ-ı şevk ü şâdîden
 Ğubâr-ı dergehüñ olduḡa zîb-i pîşânî
 Sezâ-yı mekremit ü lâylık-ı mürüvvetdür
 Unutma ḥâşılı bendeñdür ol şenâ-ḥ'ânı
55. Revâ mıdur kıla bî-kes zamân-ı luṭfuñda
 Senüñ gibi ola memdûḡı bir kerem kânı
 Mesîḥ-veş yitiş aña şifâ-resân ol kim
 O ḥaste-i ğam-ı çarḡuñ elüñde dermânı
57. Ümîdi ol ki bu gülşengeh-i temennâda
 Cihân cihân ola pür-verd-i kâm dâmânı
 Ḥidîv-i kâm-verâ Âşafâ cihân-dârâ
 Eyâ sitem-keş-i dehre 'atâ-yı Rabbânî
59. Nesîm-i 'âtîfetüñ açdı gönca-i ṭab'um
 Terâne-i kalemüm başdı 'andelîbânı
 Bu vaḡte dek hele erbâb-ı nazmdan kimse
 Bu rütbe olmadı luṭf u 'atâya erzânî
61. Ola cihânda ḡuşûşâ benüm gibi şâ'ir
 O şadr-ı muḡteremüñ ola menḡabet-ḥ'ânı
 Çıkardı vaşfı için ḡülle-bâf-ı endîşe
 Bu destgâh-ı kalem-den nesec-i Sübhânî
63. Benem o şâ'ir-i nâzûk-beyân-ı mu'ciz-dem
 Ki reşk ider baña rûḡ-ı Kelîm-i Kâşânî
 Benem o şâ'ir-i siḡr-âferîñ ik nazmum eger
 Göreydi ġıbtâ iderdi Selîm-i Ṭahrânî
65. Benem o şâ'ir-i bârîk-i nazm u endîşe

- Helâk ider eğerüm görse Sa'd u Selmânı
 Benem o sâbık-ı mizmâr-ı şî'r ü inşâ kim
 Semend-i hoş-reviş-i tab'um aldı meydânı
67. Ben ol suhen-ver-i ğavvâş-ı bahr-i ma'nâyem
 Ki dürr-i nazmuma câ kûlzü'm-i sühen-rânî
 Göreydi nazm-ı bülendüm bileydi eş'arum
 'Ulüvv-i tab'uma ahsent iderdi Hâkânî
69. Yiter yiter ne bu güstâhlık yiter Vâkıf
 Hamûş ol eyleme taşdı' o şadr-ı zî-şanı
 Yiter temeddühi kıo terk-i da'vî-i lâf it
 Du'âya başla ki buldı kâşide pâ-yâmı
71. Du'â ehemmi-i umûr-ı kâşide-güyândur
 Gözet tarîka-i dirîne-i suhen-dânı
 El aç hûlûs ile dergâh-ı Hazret-i Hakkâ
 Gele icâbete sükkân-ı 'arş-ı Rahmânî
73. Du'â hûlûşa muķârîn olunca bî-şübhe
 Olur karîn-i icâbet be-luţf-ı Yezdânî
 Mu'ammer ide Hudâ pâdişâh-ı 'âlem ile
 O şadr-ı muhterem ol şaf-der-i cihân-bânı
75. Binâ-yı devleti olsun raşîf ü müstaḥkem
 İde Cenâb-ı Hudâ 'ömr-i Nûḥ erzânî
 Metâ'-ı şevķ olup döstânına maḥşûş
 Naşîb-i düşmeni hemvâre dâğ-ı ḥırmânî
77. Zafer-ķarîn ü melek-dâ'î vü sa'âdet-yâr
 Hemîşe 'avn-i İlâhî ola nigeḥ-bânı

[GAZELLER]

[ELİF]

7.

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün

1. Hatt-ı nev püşide-i tâb-ı 'izâr olmaz baña
Mâni'-i nezzâre-i ruhsâr-ı yâr olmaz baña
Ben tehî-dest-i nuķûd-ı şabr u ârāmam henüz
Devlet-i dūr-pâşî-i dîde medâr olmaz baña
3. Dūd-ı âh-ı âsumân-peyvest-i dil-veş haşma hiç
Âteşin-te'şîr tîr-i inkisâr olmaz baña
Hânķâh-ı dehrde merd-i 'alâyķ-düşmenem
Hergiz esbâb-ı rûsûm-ı hâķ bâr olmaz baña
5. Vâkıf bu gülşen-i pejmürde-tâb-ı dehrde
Sîne-i pür-dâğ-veş bir lâlezâr olmaz baña

8.

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün

1. Her nihâl-i serv-i gülşen tîrdür sensüz baña
Tavķ-ı kumrî hâķa-i zih-gîrdür sensüz baña
Nâliş-ülfet 'andelîb-i nağme-elvân-ı gamam
Hande-i gül bâ'îş-i tekdîrdür sensüz baña
3. Nağme-i mutrıb mükedder şavt-ı bülbül dil-hırâş
Hâr-ı gam gülşende dâmen-gîrdür sensüz baña
Kayd-ı gamdan dil rehâ-yâb olmasa sâķî nola
Devr-i sâğar hâķa-i zencîrdür sensüz baña
5. Ey gül-i gül-bün-tırâz-ı nâz bâğ-ı 'âlemüñ
Büy-ı verdi mâye-i tenfîrdür sensüz baña
Sedd-i râh olsa nola âmed-şüd-i nezzâreye
Cüy-ı gülşen râh-ı pür-şemşîrdür sensüz baña
7. Ğonca-i bâğı görüp Vâkıf hamûş olsa nola
Her biri mühr-i leb-i takrîrdir sensüz baña

9.

Fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün

1. İtmiyor hiç eşer âh-ı sehergâh saña
Meger inşâf vire Hâzret-i Allâh saña
Döstüm itmezidüñ gamzeñi böyle hûn-rîz
Beni gamz eylemese düşmen-i bed-h'âh saña
3. İtme 'uşşâķa cefâ kim geliceķ hatt-ı ruķuñ
Perde-i haclet olur kıl hâzer ey mâh saña

7. YK 18^b.
8. (İnce 2005:687).
9. YK 101^b.

- Raḥm iderdüñ dil-i nâ-şāduma bilseñ derdüm
 Hālūmi ‘arz idemem neyleyem âh saña
5. Güş-bend olmadı derd-i dil-i zârumdan olan
 Güher-i zemzeme-i şekve-i cāngāh saña
 Olmaz ey şūḥ-ı teğāfūl-menişüm ‘aşıkdan
 Sıklet-i bî-eşer-i vuşlat her gāh saña
7. Fehm olan bu reviş-i kîne-nümādan bilürüz
 Vâkıf-ı zāra cefādur hele dil-ḥvāh saña

[TĀ]

10.

Mef’ülü fā’ilātü mefā’ilü fā’ilün

1. Eyler hemîşe rāst eşer mihr iken dürüst
 Olmaz egerçi ḥaṭṭ-ı ‘aķık-i Yemen dürüst
 Tîr-i ciger-şikāfına itmiş hedef beni
 Şaşt-ı cefāsın ol kaşı yānuñ iden dürüst
3. Hüşyār olur mı ‘aşkıñ ile tā be-rüz-ı ḥaşr
 Bezm-i cihānda sāğar-ı miḥnet çeken dürüst
 Dil-bend-i ‘aşkıyam o bütüñ rāstı bu kim
 Ehl-i maḥabbet içre gerekdür suḥen dürüst
5. Gülşen-sarāy-ı ṭab’ına gül-çîn-i kām olur
 Hep gül-bün-i maḥabbeti Vâkıf diken dürüst

[RĀ]

11.

Mef’ülü fā’ilātü mefā’ilü fā’ilün

1. Şanmañ o āfetüñ dile çîn-i cebînidür
 Bâ’iş bu sūz-ı tāba ruḥ-ı āteşînidür
 Mir’āt-ı çarḥı reng-peżîr eyleyen gönül
 Dil-ḥaste-i ğamuñ nefes-i vāpesînidür
3. Hemçün benefşe zîb-i çemenzār-ı ḥüsn olan
 Yāruñ demîde tāze ḥaṭ-ı ‘anberînidür
 Şübhe viren ṭabî’ata taṭhîr-i zeyline
 Her bir suḥende tāzelerüñ bir yemînidür
5. Sîm-ābvār eyleyen ārām-ı nâ-şinās
 Vâkıf o āfetüñ beni lerziş-surînidür

12.

Mef’ülü mefā’ilü mefā’ilü fe’ülün

1. Şol merd ki ālūde-i teşvîş degildür
 Nîş-i elem-i çarḥile dil-rîş degildür

^{10.} (İnce 2005:688).^{11.} YK 17^b.^{12.} YK 94^b.

- Âyine-i kârında görür şüret-i hüsrân
 'Âlemde şu kim 'âkıbet-endiş degildür
3. Bâr-ı mihen-i çarha bu menzilgeh-i ğamda
 Şol şahş ki şabr itmeye dervîş degildür
 Sen teng-mîzâc-ı elem-i 'aşksın ey dil
 Ol mertebe ol şüh sitem-kîş degildür
5. Şabr eylememek dehrde hergiz ğam-ı 'aşka
 Ey Vâkıf-ı miñnet-zede ol iş degildür

13.

Mef'ûlû fâ'ilâtü mefâ'ilü fâ'ilün

1. Oldı demîde lihye-i cânân 'aceb midür
 İtdügi cevre olsa peşimân 'aceb midür
 Olmazsa küy-ı yârda farţ-ı zihâmdan
 Dil dest-bend-i gûşe-i dâmân 'aceb midür
3. Sen Yûsuf-ı melâhâti bir dem ki görmeyem
 'Âlem olursa başuma zindân 'aceb midür
 Haţ geldi yâre görmedük şabâh-ı vaşl
 Pâyâne irse bu şeb-i hicrân 'aceb midür
5. Bir sen degil ger olsa gönül ser-te-ser cihân
 Ol şâh-ı hüsne bende-i fermân 'aceb midür
 Ser-der-hevâ-yı 'aşkuñı eylerse rûz u şeb
 Zülfün hevâsı bî-ser ü sāmân 'aceb midür
7. Zevk-i behişte haq bu ki 'âlemde Vâkıfâ
 Tercih olursa şöhet-i yârân 'aceb midür

14.

Mef'ûlû fâ'ilâtü mefâ'ilü fâ'ilün

1. 'Âlemde şanma 'izzet ü câh-ı cihân arar
 Dil bend-i 'aşkı olmağa bir nev-civân arar
 Derd-i derûnın açmağa bî-çâregân-ı 'aşk
 Ol şâh-ı mülk-i hüsne maḥall-i beyân arar
3. Şeh-râh-ı ğamda bu dil-i ârâm-düşmenüm
 Esrâr-ı 'aşkı söyleyecek râz-dân arar
 Yokdur nigâh-ı raġbeti sîm-i sirişkûme
 Dilber metâ'-ı vuşlatına naqd-i cân arar
5. Bu lağzgehde germ-ṭaleb beste-pâ gönül
 Her dem şikenc-i târ-ı elemden amân arar
 Gülşen-sarây-ı dehrde seyl-âb-ı eşk-i çeşm
 Tab'ınca bir ser-âmede serv-i çemân arar
7. Yâd eylemez egerçi o meh şimdi Vâkıfâ

^{13.} YK 95^b.^{14.} YK 96^a.

Bir vâkıf olur bendesini çok zamân arar

15.

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün

1. Söylemez ben zâra hiç âyâ lisâmı yok mıdur
Ol şeh-i hüsnün 'aceb bilsek dehâmı yok mıdur
Düşmesün mi h'vâhiş-i cām-ı şarâb-ı vuşlata
'Aşık-ı aşüfte-kāmuñ daḥi cāmı yok mıdur
3. Mevsim-i ḥaṭ revnaḳ-ı bâğ-ı ruḥuñ eyler şikest
Bu bahāruñ ey gül-i ḥod-rū ḥazāmı yok mıdur
Bülbül-i zār u perişān-nağme-i 'aşkuñ daḥi
Gülşen-i kūyında yāruñ āşiyānı yok mıdur
5. Düzd-kārān-ı nigeḥ gül-çin-i kām olmağla hep
Gülsitān-ı hüsnüñün bir bâğbāmı yok mıdur
Āşinā-yı baḥr-ı ümmîd olmaḳ ister dil 'aceb
Fülk-i vaşluñ lenger-i h'vâb-ı girānı yok mıdur
7. Türk-tāzî var yine pehnâ fezâ-yı nazmda
Tevsen-i ṭab'uñ 'aceb Vâkıf 'inānı yok mıdur

16.

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün

1. Dil heves-kār-ı ümîd-i maḳdem-i cānānedür
Rişte-i enzār zülf-i intizāra şānedür
Āşinā-yı cilve-i ṭarḥ-ı tekellüf ḡayrlar
Dil ḥarîm-i vuşlat-ı cānāneye bîḡānedür
3. Bü'l-'aceb mi olsa süzende-i tâb-ı nār-ı şevḳ
Pertev-i şem'-i cemāl-i dilbere pervānedür
Güş-bend it ḡāh u geh şefkatde ol zānn eyleme
Nāliş-i pey-der-pey-i 'uşşāḳ hep efsānedür
5. Ey kemān-ebrū ser-i teslîm-bend-i 'aşkuñam
Ḳaşd-ı nevk-i tîr-i müjgānuñ egerçi cānedür
Eyleme ta'yîb vaz'-ı nā-revâ-kār olsa da
Bezm-i 'aşkuñda dil-i şürîde pek mestānedür
7. Ārzü-kām-ı vişāle şerm ma'nîdür velî
Ref'-i ḥaclet tâbi'-i nüş-ı dü se peymānedür
İntizār-ı maḳdem-i cānāmı ta'yîb eyleme
Tābiş-i ruḥsārı zîrâ zînet-i kâşānedür
9. Vâkıf-ı aşüfte-sāmāna 'aceb ey bî-vefâ
Böyle cevri-i nā-behencāra sebeḳ âyâ nedür

17.

15. YK 96^a.
16. YK 96^b.
17. YK 100^b.

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün

1. Niçe cân dil-teşne âb-ı ğamze-i ħun-ĥvâra gör
Niçe dil bend olmada ol zülf-i müşkîn-târa gör
Ĥâl-i sebzîn-fâm-ı gird-i 'ârız-ı pür-tâbesi
Mûm-ı sebz olmuş meger âyîne-i dîdâra gör
3. Ey ṭabîb-i cân bakup keyfiyyet-i vârunına
Ĥaste-i renc-i firâkuñ gel hele bir pâre gör
Ne füsûn-sâz-ı cefâdur âşîka endîşesi
Geh nihân geh rû-nümâdur ol perî-ruhsâre gör
5. Bûlbûl-i gûya ider Vâkıf bilürsin kıymetin
Câm-ı feyz-i sâķî-i gül-çehrenüñ bir pâre gör

18.*Mefâ'ilün fe'ilâtün mefâ'ilün fe'ilün*

1. Egerçi gelmezise daĥi nâme kâ'ildür
O şühdan bu gönül bir selâma kâ'ildür
Ümîd-i şefkati senden ider gönül yoĥsa
Kıyâs eyleme lutf-ı lişâma kâ'ildür
3. Bu püyegeĥde o vaĥşî ğazâli bu dil-i zâr
Fütâde eylese bir kerre dâma kâ'ildür
Mücevher olmazise sâķiyâ dirîĝ itme
Gönül bu bezmde bir köhne câma kâ'ildür
5. İder mi bîĥude fîkr-i vişâl Vâkıf-ı zâr
İrerse nefĥa-i zülfi meşâma kâ'ildür

19.*Mef'ülü fâ'ilâtü mefâ'ilü fâ'ilün*

1. Dil dâĝ-ı derd-i 'aşķını dildâra gösterür
Zaĥmın mişâl-i ĥaste şifâ-kâra gösterür
'Âşîk ki sînesin dem-i ĥasretde bâz idüp
Tıfl-ı ĥayâl-i dilbere gehvâre gösterür
3. Dil 'arz ider dü çeşm-i sirişk-âşinâsını
Seyl-âb-ı ĥûn-revân iki fevvâre gösterür
Âyîne-i felek bu miĥnetkedede Vâkıfâ
Rûy-ı şafâyı ĥâşılı bir pâre gösterür

[ZÂ]**20.***Mefâ'ilün fe'ilâtün mefâ'ilün fe'ilün*

1. Dile ĥayâl-i lebün gibi yâr-ı cân olamaz
O köhne ĥâneye bir böyle miĥmân olamaz

^{18.} YK 101^b.^{19.} İsmail Belîĝ, 1999: 507.^{20.} YK 94^b.

- Recâ-yı vuşlata âmed-şüd-i nigâh-âsâ
Miyânumuzda zebân-fehm tercümân olamaz
3. Semend-i kâmumuz elbet şikâl-i ülfet olur
Mişâl-i esb-i taleb muṭlaqu'l-'inân olamaz
'Aceb mi murğ-ı hayâl âşiyâne-sâz olsa
Şikenc-i zülfi gibi mürtefi' mekân olamaz
5. Cihânda gülşen-i âteş-bahâr-ı âlâma
Hirâs-ı âfet-i pey-der-pey-i hazân olamaz
'Aceb ki her ne kadar olsa hâk-mâl-i niyâz
Zamâne dilberi 'uşşâka mihrbân olamaz
7. Hezâr hâmd ki deşt-i suhunde ey Vâkıf
Semend-i ṭab'um ile kimse hem-'inân olamaz

21.*Mefâ'ilün fe'ilâtün mefâ'ilün fe'ilün*

1. Şehâ senüñ ğam-ı aġyâruñ olmasun dimezüz
Mişâl-i gül elem-i hâruñ olmasun dimezüz
Nigâh-ı luṭfi daḡi ġâh u geh dirîġ itme
Cefâ-yı nâ-be-maḡal kâruñ olmasun dimezüz
3. Dürüġ-ı maşlaḡat-âmîze çekme bir perde
Raḡîbe luṭfuña inkâruñ olmasun dimezüz
Gehî tesellî-i hâṭır da yok mıdur kerem it
Dile te'âḡub-ı âzâruñ olmasun dimezüz
5. Hemân gönül hele rüsvâ-yı 'aşḡ olup gezme
Cihânda yoḡsa saña yâruñ olmasun dimezüz
Hırâm-ı nâzile pâ-mâl-i ḡaşr itme dili
Esîr-i şîve-i reftârîñ olmasun dimezüz
7. Hemîşe Vâkıf-ı şeydâdan ictinâb itme
Bu şermgehde saña 'âruñ olmasun dimezüz

22.*Mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün*

1. Olur mâni' sirişküñ yâre ḡâl-i zârı söyletmez
Hücüm-ı ġirye-i ġam bu dil-i bîmârı söyletmez
O şüh-ı nükte-dânuñ kârı ser-cümle teġâfüldür
Benüm dest-i ġamından çekdüġüm âzârı söyletmez

[ŞİN]**23.***Mef'ülü fâ'ilâtü mefâ'ilü fâ'ilün*

1. Muṭrıbdâ tâb-ı kudret-i âġâze ḡalmamış

^{21.} YK 95^b.^{22.} İsmail Belîġ, 1999:507; Tuman, 2011: 1143.^{23.} YK 15^a.

- Şavt-ı pesîni nağme-i şeh-nāza kalmamış
Her târı eylemekde sürûd-ı keder beyân
Sâz-ı felekde şevkde âvâze kalmamış
3. Her kânde olsa daîi 'işmet-derîdedür
'Âlemde i'timâd idecek tâze kalmamış
Mecmû'a-i dil olsa perişân 'aceb midir
Olmuş bürîde rişte-i şîrâze kalmamış
5. Gırrende olmasun dil-i şûrîde Vâkıfâ
Bu mülk-i nazm 'Örfî-i Şîrâza kalmamış

[KÂF]

24.

Mefûlû mefâ'îlû mefâ'îlû fe'ûlûn

1. Bir şeb o mehe 'arz-ı merâm eyleyebilsek
Vaşhyla dili nâ'il-i kâm eyleyebilsek
Âsanter idi şöhret-i nâm-âverî-i 'aşk
Şeh-râh-ı maḥabbetde maḳâm eyleyebilsek
3. Taḥşîl-i neşât itmek olur bezm-i cihânda
Sâgar-keşî-i 'îş-i müdâm eyleyebilsek
Şûrîdelik âsân çü hezâr ey gül-i nev-ḥîz
Bir kerre saña fetḥ-i kelâm eyleyebilsek
5. Ey peyk-i seḥer-kürî-i ḥussâd senüñle
Ol âfete irsâl-i peyâm eyleyebilsek
Ol âhû-yı deşt-i ḥarem-i nâzı cihânda
Bir ḥâl ile üftâde-i dâm eyleyebilsek
7. Ḥam-geşte-ḳadem reh-güzer-i yârda Vâkıf
Ta'zîmde redd-i selâm eyleyebilsek

25.

Mefâ'îlûn mefâ'îlûn mefâ'îlûn mefâ'îlûn

1. Ümîd-i maḳdem-i teşrîf-i yâra cür'et itmezdük
Bileydik ḥulf-i va'din ol perîniñ da'vet itmezdük
Neden işkestelik tâb'uñda ketm itme dil-i zâra
Bileydik cürmümüz ey şâh-ı ḥübân şıḳlet itmezdük
3. Teğâfûl-kârî-i dilberden olmuş dil-girân böyle
Ḥilâf-ı resm-i dîrîn-tarḥ-ı bezm-i şoḥbet itmezdük
Bu meclis böyle germ-â-germ iken mir'ât-ı sâğardan
Göreydük rûy-ı şâdî terk-i câm-ı 'işret itmezdük
5. Göreydük rûy-ı şâdî sâgar-ı 'aşk u maḥabbetden
Cihânda tevbe-i câm-ı firâḳa niyyet itmezdük
Bu rûtbe infî'âlin ḥiss ideydük meclis-i meyde

24. YK 14^b.25. YK 97^a.

- O bed-mihr ü vefâdan biz ümîd-i vuşlat itmezdük
 7. O gül-ruhsârenün bü-yâşinâ-yı vaşlı olsayduk
 Hezâr-ı tab'ı Vâkıf nâle-kâr-ı hasret itmezdük

[NŪN]

26.

Mef'ûlû fâ'ilâtü mefâ'ilü fâ'ilün

1. Ol âfetüñ görüp leb-i la'l-i gezîdesin
 'Âşık ümîde düşdi murâd-ı remîdesin
 Farţ-ı kederle künc-i ferâgat-güzîn olur
 Endüh-kâr iden dil-i ğam-nâ-keşîdesin
 3. Üftâdegân-ı bâdiye-peymâ-yı firkatüñ
 'Âlemde kimse görmedi menzil-resîdesin
 Şâyeste-i nigâh-ı terahhüm ider mi yâr
 Ârâm-düşmen 'âşık-ı râhat-ne-dîdesin
 5. İtmez mi dil harîm-i temennâda cilveger
 Pây-ı merâm-ı hâr-ı meşakkat-halîdesin
 Oldı hezâr-ı hâme-i Vâkıf terâne-sâz
 Güş eyle çehçeh-i nağam-ı nâ-şenîdesin

27.

Mefâ'ilün fe'ilâtün mefâ'ilün fe'ilün

1. Şafâ-enîsdir ol şabr-ı renc-i firkat iden
 Hemîşe murğ-ı dilin nâle-senc-i hasret iden
 Bulur neşât-ı keder-düşmen-i ebed-peyvend
 Sifâl-i köhne-i bezm-i cihâna râğbet iden
 3. Füsûs-ı h'ân olup engüşt-hâ-yı hayret olur
 Hemîşe fevt-i dem-i intihâz-ı fırsat iden
 Kitâb-ı hüsnin ider cümle mû-be-mû tahric
 Hayâl-i ebrû-yı dildâra şarf-ı vaqt iden
 5. Sezâ-yı serzeniş ancak huşul-i matlab için
 'Adû-yı kîne-nihâda cihânda minnet iden
 'Aceb mi âteş-i gayretle olsa süzende
 Erâzil-ülfet olan dilbere maḥabbet iden
 7. Nigâh-ı râğbete şâyân olur mişâl-i hilâl
 Bu tekyegâhda nân-pâreye kanâ'at iden
 Sezâdur olsa hedef tîr-i ta'n-ı ağıyâra
 Cefâ-yı dilber-i pür-kîneden şikâyet iden
 9. Bu hüsn ü behcetile tâb-ı rüyıdır Vâkıf
 Nigâh-ı dîdemi 'âlemde vaḳf-ı hayret iden

28.

^{26.} YK 21^b.^{27.} YK 94^b.

Mef'ûlû fâ'ilâtü mef'â'ilü fâ'ilün

1. Mevlüm o şûha hatt-ı 'izâr olsun olmasun
Nezzâre-sâzam ol güle hâr olsun olmasun
Teklîf-i hâ-m-ı mîve-i vaşl eylerüz gönül
Ol nahl-i nev-resîdeye bâr olsun olmasun
3. Bî-câ ise nezâre-i bigânesi nola
Dil-bend-i 'aşkıyuz bize yâr olsun olmasun
Ser-geşte ka'beteyn gibi merdüm-i nigâh
Bu şeş-der-i ma'habbete zâr olsun olmasun
5. Şeh-râh-ı kûy-ı vaşlda ol mäh-pâreye
Dil küçe-gerd-i 'aşkı duçar olsun olmasun
Âb-ı hevesle itmedeyüz anı terbiye
Nev-reste nahl-i kâmda bâr olsun olmasun
7. Hâsretle Vâkıf eylerüz âgûşumuz güşâd
Mûy-ı miyânı zîb-i kenâr olsun olmasun

29.*Mef'ûlû fâ'ilâtü mef'â'ilü fâ'ilün*

1. Râh-ı talebde cismini bîhûde nâl iden
Dil-sûz-ı tâb-ı ğam heves-i bî-me'âl iden
İtmiş sevâd-ı hattını ârâyiş-i cemâl
Şeh-bâz-ı hüsni tâ'ir-i bî-perr ü bâl iden
3. Tarf-ı 'izâr-ı yârda itmiş mekân aña
Hâl-i siyâhı zînet-i hüsni ü cemâl iden
Dil-sûz-ı hâsret olmada senden yegân yegân
Ey serd-mihr-i hüsni ümîd-i vişâl iden
5. Eyler mi hîç nezâre ruh-ı tâbnâküne
Seyl-i sirişkini 'arağ-ı infî'âl iden
Şâyân-ı vaşl olur girih-i çîn-i zülfüñi
Çeşm-i ümîde gerdiş-i h'âb-ı hayâl iden
7. Râhat bulur mı dehr-i ğam-âbâdda meger
Dil-bend-i târ-ı zülfini âşüfte-hâl iden
Görmez cihânda hayrını kâlâ-yı hüsniñ
'Uşşâğ-ı nâ-be-kâmına hep mekr ü âl iden
9. Vâkıf sipihr-i kîne-nihâd içre muttaşıl
Lâyık mı pâymâl ola kesb-i kemâl iden

30.*Mef'ûlû fâ'ilâtü mef'â'ilü fâ'ilün*

1. Ey nev-nihâl-i devha-i gülşen-serây-ı hüsni

^{28.} YK 95^b.^{29.} YK 96^b.^{30.} YK 96^b.

- Şāyeste qadd-i nāzuña zībā kabā-yı hūsn
 Ūftādegān-ı ‘aşkı nola olsa müstazil
 İtmiş serinde lāne-i devlet hümā-yı hūsn
3. Maḥşūş-ı qaddi şīve-i ‘ālem-bahā-yı nāz
 Pinhān her girişmesi remz-i edā-yı hūsn
 İtmiş güşāde gonçe-i ruḥsār-ı alini
 Olmuş vezīde bağ-ı cemāle şabā-yı hūsn
5. Vābeste yek nigāh-ı füsün-kār-ı çeşmüne
 Teshīr-i mülk-i şīve-i ‘ālem-bahā-yı hūsn
 Efsūs şimdi oldu dil-i şabr-nā-şinās
 Ser-mest-i bûy-ı sāgar-ı tākāt-rübā-yı hūsn
7. ‘Arz-ı niyāza tāb mı var dilde araya
 Oldı keşīde perde-i şerm ü ḥayā-yı hūsn
 Nā-lāyık-ı mürüvvet-i ṭab’uñ degül midür
 Miḥnet-güzīn-i ye’s ola buse-gedā-yı hūsn
9. Pā-māl-i esb-i naḥvetün olsun fütādelər
 Ey şāh-ı mülk-i nāz budur muḳteżā-yı hūsn
 Elfāz-ı nā-dürüst ile aḥbāba Vākıfā
 Olsun hediye bu ḡazel-i dil-güşā-yı hūsn

31.

Mefā‘ilün mefā‘ilün mefā‘ilün mefā‘ilün

1. Göñül nā-lāyık-ı hem-şoḥbet-i cānāne oldum ben
 Bu meclis-āşināyāna hemān bigāne oldum ben
 Perīşān-ṭavr-ı ‘aşkam bü’l-‘aceb mi bezm-i ‘ālemde
 Ḥayāl-i çeşm-i mest-i yārdan mestāne oldum ben
3. Tenüm sūrāḥ sūrāḥ şöyle itdi fikr-i ḡamzeñ kim
 Cihānda tār-ı zülf-i derd-i hicre şāne oldum ben
 Degildür mīve-i maḳşūda mümkün dest-res çünkim
 Ḥayāl-i şem‘-i bezm-i dilbere pervāne oldum ben
5. Nola ser-der-hevā-yı miḥnet-i hicrān isem Vākıf
 Heves-kārī-i zülf-i yārele dīvāne oldum ben

[VĀV]

32.

Fā‘ilātün fā‘ilātün fā‘ilātün fā‘ilün

1. Fāriḡuz ümmīd-i vaşl-ı yārdan şimden girü
 Olduḡ āzāde ḡam-ı aḡyārdan şimden girü
 Kayd-ı zülfünden rehā-yāb olalı vāresteyüz
 Bend bend-i ‘uḳde-i efkārdan şimden girü
3. Bülbül-i bend-i ḳafes-veş dehrde āsüdeyüz

^{31.} YK 97^b.

^{32.} YK 101^b.

- H'âhiş-i verdile bîm-i hârdan şimden girü
 Olmaduk çün gönçe-çîn âzâde-ğayd-ı h'âhişüz
 Fikr-i gül-geşt-i reh-i gülzârdan şimden girü
 5. Bülbül-âsâ olsağ âşüfte görünmez Vâkıfâ
 Rüy-ı hândânî o gül-ruhsârdan şimden girü

[HÂ]

33.

Mef'ûlû fâ'ilâtü mef'â'ilü fâ'ilün

1. Nezzâre-sâz-ı hayret olursam 'izârına
 Bak bak kemâl-i tâb-ı ruḥ-ı şerm-dârına
 Esrâr-ı 'aşkı ketm idemez gül 'aceb midür
 Yüz virmezise bülbül-i âşüfte-kârına
 3. Bîhûde-gerd-i kûçe-i şeh-râh-ı vaşlıdur
 Raḥm eylemez mi 'âşık-ı miḥnet-şî'ârına
 Ol şuhûn oldı dîve teşrîfi bî-şümâr
 Bî-çâre 'âşıkın nigh-i intizârı ne
 5. Demdür ki 'âşıkun ide ol serv merḥamet
 Seyl-âb-ı eşk-i dîde-i gevher-nişârına
 'İd içre görse kâ'il iken rüy-ı dilberi
 Bî-çâre düşdi h'âhiş-i bûs u kenârına
 7. Bes bes bu rütbe h'âhiş-i vuşlat ne Vâkıfâ
 'Âşık odur ki vermeye şıklet nigârına

34.

Mef'ûlû mef'â'ilü mef'â'ilü fe'ülün

1. Dil itse nola 'ârız-ı pür-tâba teveccüh
 Bülbül ki ider gönçe-i şādāba teveccüh
 Eyler gönül endîşe-i ebrûsını der-pîş
 Mânend-i muşallî k'ide miḥrāba teveccüh
 3. 'Ârif güher-i zâta nazar-sâz olur elbet
 A'dâdur iden zînet-i esbāba teveccüh
 Dergâh-ı Hudâ müstenidi gayrı cihānda
 İtmez hele dil ḥâşılı bir bāba teveccüh
 5. Vâkıf nola teşrîflerin eylese ümmîd
 Elbette olur maḥdem-i aḥbāba teveccüh

35.

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün

1. Eylemiş naş mäh-rû yokdur o meh-rû üstine
 Sebt iden âyât-ı nûr ol ṭâḳ-ı ebrû üstine

33. YK 97^a.
 34. YK 97^b.
 35. YK 100^b.

- Bâğ-ı 'âlemde be-ḥaḳḳ-ı naḥl-i Tûbâ zâhidâ
Görmedüm ḳaddın hele ol ḳadd-i dil-cû üstine
3. 'Âşıkı endîşe-i rûyuñla itmiş ser-be-ceyb
Naḳş-ı ḥayret vaż' iden mir'ât-ı zânû üstine
Hiç düşer miydi o şâh-ı ḥüsne düşîne meger
Ser-nihâd olmuş 'adû ol sîm-pehlû üstine
5. Ma'rifet-kârân-ı Bihzâdî-nihâdân-ı hüner
İtmede ızhâr-ı fen bir esb-i cādû üstine
Ġamze-i Tâtârı mülk-i şabra itdükçe aḳın
Beñzer ol mülke gele ceys-i Hülâgû üstine
7. Dâğ dâğ-ı reşk olur dil Vâkıfâ ol şeh-levend
Naḳş-ı dâğ-ı lâle vaż' itdükçe bâzû üstüne

36.

Fe'îlâtün fe'îlâtün fe'îlâtün fe'îlün

1. Her ne dem 'âşıkâ gönderse o âfet nâme
Getürür lâbüd o bî-çäreye rikḳat nâme
Dest-bûsına varur mıyuz o şāhuñ âyâ
Yolḥsa gelmez mi daḥi bizlere da'vet-nâme
3. Bâ-ḥuşuş ide ğubâr-ı ḥaṭ-ı rûyın iş'âr
Virür elbette dil-i 'âşıkâ ḥayret nâme
Ḥûn-ı dil almağa cānile o tıfl-ı berber
Oḳur üstâddan elbette fütüvvet-nâme
5. Dürc-i ḥikmetdür o gûyâ ki nihân anda devâ
Virdi dil-ḥaste-i derde yine şıḥḥat nâme
Bir dem olmazsa nola pîş-i nigeḥden münfek
Eyledi tâ o ḳadar cānile ülfet nâme
7. Ḳalmadı zerre ḳadar gerd-i kederden âşâr
İdüp İşâr dile şevḳ ü meserret nâme
Sûz-ı dilden ola süzende ḳalem dildâra
İtsem âğâz eger yazmağa fırḳat-nâme
9. Cānib-i yârdan âyâ ne zamân zâhir olur
İster ey Vâkıf-ı nâ-şâd ṭabî'at nâme

37.

Mef'ûlû fâ'îlâtü mef'â'ilü fâ'îlün

1. Kālâ-yı vaşlın eylemiş ikrâr ḥâside
Kim i'tibâr ider 'acabâ bey'-i fâside
Nezzâre-kâr-ı ḥüsniñi ḥayret-ğüzîn ider
Baḳ ol bilürîn 'ârızâ ol sîm sâ'ide
3. Va'd-i vişâle ḥulḳını çok gördi ol mehûñ

^{36.} YK 101^a.

^{37.} Çapan, 2005: 710.

- ‘Urķūbe nām dāde olanlar mevā‘ide
Bādī ruķuña germ-nigāh olduĝum mıdur
Ey serv-i mihr-nāz bu evzā‘-ı bāride
5. Ma‘nā vü lafz şāhid-i ‘adl oldı Vākıfā
Da‘vā-yı nazm hāķ bu ki muhtāc şāhide

[YĀ]

38.

Meḫā‘lün meḫā‘lün meḫā‘lün meḫā‘lün

1. Ne deñlü sürse yüz dergāh-ı gerdün-sāyına şimdi
Nigāh itmez gedā-yı hüsni-i miḫnet-hāyına şimdi
Getürdüm naķd-i şabrum nīme-i ricl-i cerād-āsā
Nişāra sen Süleymān-ı zamānuñ pāyına şimdi
3. Gözi ey māh-peyker sen ala çeşmi tutar ancaķ
Nigāh-endāz olan hūbān-ı ‘aşr alayına şimdi
Dil-i nālān-ı āteş-dāĝ-ı hasret var iken bir dem
Baķılmaz muḫrıbuñ sūz u güdāz-ı nāyına şimdi
5. Nola Vākıf aşarsa hāy u hūy-ı ‘aşķ başumdan
Baķar mestānuñ ‘ālem cümle hūy u hāyına şimdi

38. YK 100^b.

[KİTALAR]

39.

Tārîḥ-i Vâkıf Çelebî Berây-ı Sâhil-sarây-ı ‘Âlî-ḥazret-i Şadr-ı ‘Âlî ḥafazahullâhu te‘âlâ

Fâ‘ilâtün fâ‘ilâtün fâ‘ilâtün fâ‘ilün

1. Ḥabbezâ zîbende sâhil-ḥâne-i ra‘nâ-esâs
Turra-i bâmı ḥased-baḥşâ-yı zülf-i dil-rübây
Zevraḡ ile baḥr her dem pîşgâhında anuñ
Güyyâ iḥsân umar keckül der-kef bir gedâ
3. Mu‘tenâ-menzil bedî‘u‘-ṭ-ṭarḥ ḳaşr-ı bî‘-adîl
Mevḳî‘-i pâkîze bî-hemtâ maḥall-i dil-güşây
Vechi vardur ravzası teşbîḥ olunsa cennete
Âbı dil-cû ḥâkî ‘anber-bû nesîmî cân-fezây
5. Çehre-i şevḳ u neşâṭ olmaḳda mer‘î dâ‘imâ
Her ziḥâm-ı şâfî bir âyîne-i ‘âlem-nümây
Dembedem efzûn ola iḳbâl ü zîb ü zîneti
‘İzzile bânîsî bâlâ şadrını itdükçe cây
7. Bû ‘Âlî-tedbîr İbrâhîm Paşa kim odur
Ḳahramân-rezm ü Sikender-ḥazm u şadr-ı nîk-rây
Sâye-i luṭfı o rütbe şâmil oldı ‘âleme
Yâd olunmaz şimdi ḥiç efsâne-i zıll-i hümay
9. Zât-ı ‘Âlî-ḳadrine tanzîre şâyân şübhesüz
Çeşm-i ‘âlem görmedi bir dâver-i cûd-âzmây
Ḥâmesi destinde me‘lûf-ı keremdür tîḡı ḥod
Ḳâṭı‘-ı peyvend-i şerr ü fitne vü ḳal‘a-güşây
11. Nice mümkindür edâ itmek şebânruz olsa ger
Şükr-i vaşfiyle tûṭî-i ḳalem naḡme-serây
Döstân-ı devleti gül-çehre-i şevḳ u sürür
Var ise a‘dâsı olsun zerd-rû çün keh-rübây
13. Rûz u şeb ol dâver-i cûd-âzmânun ‘izz-ile
Zât-ı pâkin ḥıfz ide âfâtdan luṭf-ı Ḥudây
Vâkıfâ şad şevḳ ile tārîḥ-i itmâmın didüm
Ṭarz-ı nev pâkîze ḳaşr u bî-bedel sâhil-sarây (1131/1718-19)

40.

[Tārîḥ]

Müfte‘ilün fâ‘ilün müfte‘ilün fâ‘ilün

1. Ḥazret-i Ḥân Aḥmedüñ şıhr-ı kerem-güsteri
Şadr-ı kerîmü‘ş-şiyem Âşaf-ı sencîde-ḥü
Bir dem-i ferḥundede eyleyüp iḳbâl hele
‘Âzim-i gülgeşt olup seyr-i çemen sübesü

^{39.} S.763, 206^b.^{40.} S.763, 228^b.

3. Sâhil-i Eyyûbda yah-ı meşhûrda
Başt-ı bisât-ı şafâ itdi o şadr-ı nikû
Hâzır iken meclis-i dil-keşine üç vezîr
'Arz-ı hüner eyleyüp eyler iken güft-gû
5. Cānib-i ğarbîdeki kûh-ı bülendüñ hemān
Eyledi fermān kona zirvesine bir sebû
Kim ki peyāpey anı ide nişān-ı tūfeng
Lāyık anuñ diyeler nām-ı tūfengine hū
7. Çıkdı şümār olıcağ bu'dı sekiz yüz adım
Mişli görülmüş degil dirler idi sūbesū
Bu'dını idrāk idüp eylediler ittifāk
Tā ki urulmağ muhāl niçe zamān tursa bu
9. Destine ol Cem-şiyem toz koparan nāmına
Bir tūfek-i bî-bedel aldı idüp ārzū
Himmet-i ednā ile kıldı sebūyı şikest
Oldılar ol dāvere cümlesi taḥsīn-gū
11. Bār-ı diger 'izzile ol himem-ārā-yı dehr
Yine sebūyı hemān eyledi işkeste-rū
Def'a-i şālîşdede urdı çü şadr-ı cihān
Oldı hezār āferīn diyü felek nağme-gū
13. Her biri sa'y eyleyüp kuvvet-i bāzū ile
Līk be-tevfīk-i Hāq urmadı illā ki o
Hāric-i tavḫ-ı beşer olduĝın idrāk idüp
'Arz-ı kuşūr eyleyüp eylediler ser-fürū
15. Dā'im ide zātını Hāzret-i Perverdgār
Tā ki zemīni ider mihr-i cihān rüft ü rü
Vākıf olup Vākıfā söyledi tārīḫini
Kırdı sekiz yüz adım konmuşiken üç sebū (1133/1721)

41.

Mefā'ilün fe'ilātün mefā'ilün fe'ilün

1. Şeh-i sūtûde-siyer ḥusrev-i Süleymān-fer
Cenāb-ı Hāzret-i Maḥmūd Hān-ı mülk-ārā
O āb-ı rüy-ı selāṭin ki iki üç şehriñ
'İtāş-ı teşne-lebin itdi sū-be-sū irvā
3. Meḥatt-ı 'idde-i şevket Ğalaṭa Topḥāne
Merāsī-i süfün-i naşr olan Kāsım Paşa
Birini Vālide Sultān birin o şāh-ı cihān
Sebīl ü çeşme bināsiyle itdiler iḫyā
5. Ana şuyından idüp ehl-i devlete taḫsīm

41. Barışta, 1993: 18-21.

- Kuşûr yirlere de oldu nice çeşme binâ
 Fağat bu mevzî-i hâlîye olmayup himmet
 Serâbzâr idi derpiş iken iki deryâ
7. Aña da Hızır irişüp himmet-i ‘aliyye ile
 Semiyy-i sâkı-i kevşer güzîde-i vüzerâ
 Bu himmet-i ‘Alevî bu şehâ-yı Murtażavî
 Bu i’tikâd-ı kavî bu nevâziş-i zu‘afâ
9. Bu hażm-ı devlet ü bu ‘iffet ü diyânet ile
 O şadr-ı muhteremün mişli gelmedi haqqâ
 Vezîrlar arasında nice müselleme ise
 Bu çeşmesârı da oldu o deñlü müsteşnâ
11. Hudâ makâm-ı şerîfinde eyleyüp dâ’im
 Nice me’âşire tevfiğ eyleye Mevlâ
 Yazılsa tākına şâyeste Vâkıfâ târîh
 Yirinde oldu binâ çeşme-i ‘Alî Paşa (1145/1732)

[BEYİTLER]

42.

Mefâ'ilün fe'ilâtün mefâ'ilün fe'ilün

Dehân-ı tengine hiç nokta deñlü söz yokdur

Hudâ bilür ki güzeldür kitâb hükmince

43.

Mef'ülü fâ'ilâtü mefâ'ilü fâ'ilün

Hüsnüñ ki âfitâbı hicâb-ı şehâba kor

Şad Yûsuf-i cemâli niķâb-ı hicâba kor

^{42.} YK 12^a.
^{43.} Çapan, 2005: 711.

Sonuç

Âlim, şair ve hattat bir ailenin mensubu olan 18. yy. şairi Seyyid Yahyâ Vâkıf Efendi, İstanbul'da doğmuştur. Müderrislik, kadılık, askerî kassamlık gibi vazifeler ifa eden Vâkıf, 15 Ramazan 1150/ 2 Ocak 1738 tarihinde İstanbul'da vefat etmiş, Eyüp Mezarlığına defnedilmiştir.

Vâkıf, talik yazıda üstat olmuş bir hattattır. Babası ve dedesi de hattat olan şair, talik yazıyı onlardan meşk etmiştir. Vâkıf'ın hat sanatına dair bir eserini bilmiyoruz. Ancak Riyâzî tarafından yazılan *Riyâzü's-Şu'arâ* adlı tezkirenin bir nüshası onun tarafından istinsah edilmiştir (Bk. Ek 1).

Vâkıf'ın kaynaklarda mürettep divanı olduğundan bahsedilmektedir. Ancak bu eser elimizde değildir. *Halep Menzîlnâmesi* ise kaside nazım şekliyle yazılmış bir eser olup müstakil yahut Dîvân'ına dâhil olarak değerlendirilebilir. Bu çalışma ile ulaşılabildiği kadarıyla şairin şiirleri bir araya getirilmiştir. Bu şiirler içinde Nevşehirli Damat İbrahim Paşa'ya yazılmış 3 kaside vardır. Bunlardan biri de lale isimleri kullanarak yazılmıştır. Gazellerin sayısı ise 32'dir. Elifbâ harflerinden 10 tanesiyle gazel yazan şairin en çok *râ* (9), *nûn* (6) ve *he* (5) harflerini tercih ettiği görülmüştür.

Çalışmamızda yer alan kıtaların üçü de tarih manzumesidir. Bunlardan ilki Nevşehirli Damat İbrahim Paşa'nın 1131/1718-1719 yılında yaptırdığı sahilsarayı dairdir. İkincisi İbrahim Paşa'nın 800 adım mesafeden tüfekte hedefi vuruşu üzerine söylenmiştir. Üçüncü tarih kıtası ise Kabataş Hekimoğlu Ali Paşa Meydan Çeşmesi'nin kitabelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Bk. Ek 2). 1145/1732 tarihinde inşa edilen çeşmenin yola bakan cephesinde yer alan bu şiir Bursalı müderris Vâkıf Mahmûd Efendi'ye nisbet edilmiş olmakla birlikte mezkur tarihte vefat etmiş olduğundan şiirin ona ait olması mümkün değildir. Bu şiir Seyyid Yahyâ Vâkıf'a aittir.

Vâkıf'ın iki tane de beyti vardır. Bunlardan biri müfred, diğeri matla şeklindedir. Şairin şiirleri böylece 3 kaside, 32 gazel, 3 kıta (tarih manzumesi) ve 2 beyit olmak üzere 40'a ulaşmıştır. Bu şiirlerden 28 gazel, 2 kıta ve 2 beyit daha önce yayımlanmamıştı. Tespit edilecek yeni şiirlerle bu sayının artması muhtemeldir. Ayrıca onun *Dîvân*'ının ortaya çıkması da bu hususta en büyük temennimizdir.

Kaynakça

- Aksoyak, İ. H. (2014). ÂRİF, Abdülbâkî Ârif Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/arif-abdulgaki-arif-efendi> (Erişim tarihi: 02.09.2020).
- Barışta, H. Ö. (1993). *İstanbul Çeşmeleri: Kabataş Hekimoğlu Ali Paşa Meydan Çeşmesi*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Çapan, P. (2005). *Mustafa Safâyî Efendi Tezkire-i Safâyî (Nuhbetü'l-Âsâr min Fevâ'idü'l-Eş'âr) İnceleme-Metin-İndeks*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Dikmen, H. (1991). *Seyyid Vehbi ve Divanının Karşılaştırmalı Metni*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.
- Erdem, S. (1994). *Râmiz ve Âdâb-ı Zurfâ'sı*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Fatîm Davud (2017). *Fatîm Tezkiresi (Hâtimetü'l-Eş'âr)*. (Haz. Ömer Çiftçi). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55976,fatin-tezkiresi-pdf.pdf?o> (Erişim tarihi: 28.08.2020).
- Fındıklılı İsmet Efendi (1989). *Tekmiletü's-Şakaik Fî Hakk-ı Ehli'l-Hakaik. Şakaik-i Nu'maniye ve Zeyilleri*, 5. C. (Haz. Abdülkadir Özcan). İstanbul: Çağrı.

- Hakverdilioğlu, M. (2007). *Edebiyatımızda Lâle Devri ve Nevşehirli Dâmat İbrâhim Paşa'ya Sunulan Kasîdeler (İnceleme-Metin)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnce, A. (2005). *Tezkiretü's-Şu'arâ Sâlim Efendi*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- İsmail Belîğ (1999). *Nuhbetü'l-Âsâr li-Zeyli Zübdeti'l-Eş'âr*. (Haz. Abdülkerim Abdulkadiroğlu). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Kaplan, Y. (2014a). VÂKIF, Seyyid Yahya Vâkıf Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/vakif-seyyid-yahya-vakif-efendi> (Erişim tarihi: 02.09.2020).
- Kaplan, Y. (2014b). VÂKIF, İshak Hocası (Acem) Ahmed Efendi-zâde Mahmûd Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/vakif-ishak-hocasi-acem-ahmed-efendizade> (Erişim tarihi: 03.09.2020).
- Kaplan, Y. (2020). Seyyid Yahyâ Vâkıf Efendi ve Halep Menzil-Nâmesi. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 6 (2), 213-232. DOI: 10.20322/littera.711780 (Erişim tarihi: 17.09.2020)
- Kesik, B. (2014). FÂ'İZ, Es'adzâde Seyyid Abdurrahim Fâ'iz Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/faiz-esadzade-seyyid-abdurrahim> (Erişim tarihi: 02.09.2020).
- Koç Keskin, N. (2018). *Örnekli ve Resimli Osmanlı Çiçek Adları Sözlüğü*. Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Müstakîmzâde Süleymân Sa'deddîn (2014). *Tuhfe-i Hattâtîn*. İstanbul: Klasik.
- Osmanlı Kitabeleri Projesi. *Hekimoğlu Ali Paşa Çeşmesi*. <http://www.ottomaninscriptions.com/verse.aspx?ref=list&bid=1015&hid=1172> (Erişim tarihi: 06.09.2020)
- Şemseddin Sâmî (1996). *Kâmûsu'l-A'lâm*. Ankara: Kâşgar Neşriyat.
- Talasoğlu, A. (1998). Hekimoğlu Ali Paşa Çeşmesi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 17. C., 168-169. s. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Tanışık, İ. H. (1945). *İstanbul Çeşmeleri II: Beyoğlu ve Üsküdar Cihetleri*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Tuman, M. N. (2001). *Tuhfe-i Nâilî Divân Şairlerinin Muhtasar Biyografileri*. Ankara: Bizim Büro.

Ek 1: Seyyid Yahyâ Vâkıf'ın kendi hattıyla *Riyâzü's-Su'arâ*'nın ilk ve son sayfaları

Süleymaniye Kütüphanesi, Esad Efendi Bölümü, Nu: 3871.

Ek 2: Kabataş Hekimoğlu Ali Paşa Meydan Çeşmesi'nin cadde tarafına bakan kitabesini teşkil eden Seyyid Yahyâ Vâkıf'ın tarih kitabı.

(<http://www.ottomaninscriptions.com/verse.aspx?ref=list&bid=1015&hid=1172>)

Küçük Hâfız Mustafa Efendi'nin Sofyalı Süleyman Rüşûhî'nin şiirine yazdığı şerh: Şerh-i Kasîde-i Rüşûhî

Erdoğan TAŞTAN¹

APA: Taştan, E. (2020). Küçük Hâfız Mustafa Efendi'nin Sofyalı Süleyman Rüşûhî'nin şiirine yazdığı şerh: Şerh-i Kasîde-i Rüşûhî Turkey. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 439-454. DOI: 10.29000/rumelide.813406

Öz

18. yüzyıl müelliflerinden biri olan Küçük Hâfız Mustafa Efendi (ö.1728-29'dan sonra) hakkında biyografik kaynaklarda herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Onun hakkında bildiklerimiz *Nüzhetü'l-uşşâk* adlı eserinde kaydedilenlerle sınırlıdır. Bu bilgilere göre müellifin, Sultan III. Ahmed (salt. 1703-1730) devrinde Enderun'un Seferli Koğuşu'nda eğitim gördüğü, burada vaktinin çoğunu ilim öğrenmekle geçirdiği ve sonraki yıllarda da Enderun'dan ayrıldığı anlaşılmaktadır. Hayatında zaman zaman geçim sıkıntısı da çeken müellifin şerh türünde yazılmış *Nüzhetü'l-uşşâk ve Şerh-i Kasîde-i Rüşûhî* adlı iki eseri mevcuttur. Bu eserlerden ilki, Sofyalı Süleyman Rüşûhî (ö.?)'nin 13 beyitten meydana gelen “-â nedir” kafiye ve redifli şiirindeki bir beyti, ikincisi ise aynı şiirin diğer beyitlerini şerh etmek amacıyla yazılmıştır. Bu çalışmanın konusunu teşkil eden *Şerh-i Kasîde-i Rüşûhî*, müellifin diğer eserine göre muhtasar bir şerh özelliği göstermektedir. Öyle ki Rüşûhî'nin bazı tasavvufi sualleri ihtiva eden şiirindeki beyitlerin birkaçı sadece birkaç cümle ile şerh edilmiştir. Bazı beyitlerin şerhinde ise müellifin açıklamayı geniş tuttuğu, farklı kaynaklardan alıntılarla konuyu teferruatıyla ele aldığı görülür. Eserde “esmâ, sıfât, akl-ı evvel, Ruh-ı Muhammedî, Kelime-i Tevhîd, şîrk, îmân, kaza, kader, insan-ı kâmil ve insanın diğer varlıklardan üstün oluşu” gibi çeşitli konuların ele alındığı görülmektedir. Âyet ve hadis iktibaslarıyla da zenginleştirilen şerh, orta nesir türünde yazılmış bir eser olarak değerlendirilebilir.

Anahtar kelimeler: 18. yy., Küçük Hâfız Mustafa Efendi, Süleyman Rüşûhî, şerh, tasavvuf

The commentary that Küçük Hâfız Mustafa Efendi wrote on the poem of Süleyman Rüşûhî from Sofia: Şerh-i Kasîde-İ Rüşûhî

Abstract

There is no information in biographical sources about Küçük Hafız Mustafa Efendi (d.?), one of the 18th century authors. What we know about him is limited to what is recorded in his work named *Nüzhetü'l-uşşâk*. According to this information, the author was educated in Enderun in Seferli Koğuşu, where he spent most of his time learning science during the reign of Ahmed III (r. 1703-1730) and left Enderun in the following years. There are two works of the author who sometimes had difficulties in his life, named *Nüzhetü'l-uşşâk* and *Şerh-i Kasîde-i Rüşûhî*, written in the style of commentary. The first of these works is written to comment a couplet in the poem of Süleyman Rüşûhî which consist of 13 couplets and has the word “nedir” as rhyme, and the second is written to comment the other couplets of the same poem. *Şerh-i Kasîde-i Rüşûhî*, which constitutes the subject of this study, shows a concise commentary feature compared to the other work of the author. So much so that a few of the couplets in Rüşûhî's poem, which contains some mystical

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitim Bölümü (İstanbul, Türkiye), etastan39@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2348-5632 [Makale kayıt tarihi: 22.09.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.813406]

questions, were annotated with only a few sentences. In the commentary of some couplets, it is seen that the author kept the explanation wide and discussed the subject in detail with quotations from different sources. In the work, it is seen that various subjects such as "esmâ, sıfât, the wisdom, Rûh-ı Muhammedî, the Word of the Tawheed, polytheism, the faith, the destiny and superiority of man to other beings " are discussed. The commentary enriched by the quotations of verses and hadiths can be regarded as a work written in the middle prose type.

Keywords: 18th century, *Küçük Hâfız Mustafa Efendi*, Süleymân Rüşûhî, commentary, mysticism

Giriş

Çeşitli sahalarda kaleme alınan eserler üzerine yazılan ve temelde bu eserleri açıklama, onlarda bulunan anlaşılması müşkül bazı kelime, kavram, ibare, cümle, mısra veya beyitleri anlaşılır kılma amacı taşıyan şerh türündeki eserler, edebiyatımızda güçlü bir şerh geleneğinin teşekkülünü de beraberinde getirmiştir.

Geçen asırlar boyunca temel hadis ve fıkıh kitapları, akâidle ilgili eserler, esmâ-i hüsnâ ve dua mecmuaları, hilye-i nebîler gibi çok sayıda dinî eserin yanında, dil, gramer, astronomi, tıp, fizik, aritmetik ve geometri gibi çeşitli sahalarda kaleme alınmış eserlerin de şerh edildiği görülür. (Ceylan 2000: 20,24). Bunların yanında klâsik edebî ve tasavvufî eserlerin de şerh geleneği içinde önemli bir yer teşkil ettiği göze çarpar. Hâfız-ı Şîrâzî (ö.1390?), Şevket-i Buhârî (ö.1696), Sâ'ib-i Tebrîzî (ö.1670?), Örfî-i Şîrâzî (ö.1591), İbni Fârız (ö.1235), Molla Câmî (ö.1492) gibi şairlerin divanlarına veya seçilmiş bazı şiirlerine yapılan şerhlerle birlikte *Mesnevî*, *Bostan*, *Gülistân*, *Bahâristân*, *Mantuku't-tayr*, *Pendnâme-i Attâr*, *Şebistân-ı Hayâl*, *Fusûsu'l-hikem*, *Muhammediye*, *Gülşen-i Râz*, *Delâ'ilü'l-hayrât* gibi edebî yönü yanında dinî, tasavvufî ve ahlaki özelliği de bulunan eserlerin şerhleri, bazı aşk mesnevileriyle tarihî-destani ve menkıbevi mesnevilerin şerhleri, *Tuhfe-i Şâhidî*, *Tuhfe-i Vehbî*, *Nuhbe-i Vehbî*, *Sübha-i Sıbyân* gibi lügatlere yapılmış şerhler, çeşitli şairlere ait kaside, gazel, muammâ, lügaz, dü-beyt gibi nazım şekil ve türlerindeki eserler için yazılmış şerhler, bu şerhlerden bazılarıdır (Yılmaz 2007: 271-304; Yazar 2011: 263-640, 679-710).

Yukarıda bahsi geçen şerhlere ek olarak Yunus Emre (ö.1320?), Niyâzî-i Mısırî (ö.1694), Ümmî Sinan (ö.1657), Hacı Bayram-ı Velî (ö.1430), Eşrefoğlu Rûmî (ö.1469-70?), Dede Ömer Rüşenî (ö.1487), İsmâil Hakkî-i Bursevî (ö.1725), Sun'ullâh-ı Gaybî (ö. 1676'dan sonra) gibi tasavvuf büyüklerinin gazel, kaside, şathiyye gibi şiirlerine yazılan ve çeşitli tasavvufî öğretileri konu alan şerhler de şerh geleneği içinde önemli bir yere sahiptir (Ceylan 2000: 34-65; Yazar 2011: 641-678). Kelime-i Tevhid, şer'î hükümler, miraç, melekler, şeytan, kıyamet, cennet, cehennem, âşık, ma'sûk, zâhid, rind, câm, mey gibi dinî ve tasavvufî konuların yanında tefsir, hadis, fıkıh, kelam, hikmet, kîmya, tıp, sarf, nahiv, belâgat, peygamber kıssaları, önemli mutasavvıfların menkıbeleri gibi farklı meselelere de yer veren bu tür tasavvufî şiir şerhleri, muhtevalarının zenginliği bakımından şerh geleneği açısından önemli birer kaynak hükmündedirler (Ceylan 2000: 121-413). Bu çalışmanın konusunu oluşturan Sofyalı Süleymân Rüşûhî (ö.?)'nin şiirine Küçük Hâfız Mustafa Efendi (ö.1728-29'dan sonra) tarafından yapılan şerh de bu tür şerhlerden biridir.

Bu yazıda önce söz konusu şiiri şerheden Küçük Hâfız Mustafa Efendi'nin hayatı ve eserleri hakkında bilgi verilecek, sonra müellifin *Şerh-i Kasîde-i Rüşûhî* adlı eseri incelenip söz konusu şerhin metni aktarılacaktır.

Küçük Hâfız Mustafa Efendi ve eserleri

Biyografik kaynaklarda hakkında herhangi bir bilgiye rastlayamadığımız Küçük Hâfız Mustafa Efendi ile ilgili bildiklerimiz, Süleymaniye Kütüphanesi Ali Nihat Tarlan Bölümü 137/1 numarada (34 Sü-Tarlan 137/1) kayıtlı *Nüzhetü'l-üşşâk* adlı eserinde yer alan malumattan öteye geçmez. Müellif, bu eserin sebeb-i telif bölümünde kendisi ile ilgili olarak şu ifadelerle yer vermektedir: *Bu kitâb-ı mahabbet-nisâbuñ kışşa-güzârı ve bu kışşa-i pür-guşşanuñ hisşe-dârı ki zücâc-ı mizâc-ı seng-i muşîbet ile şikeste ve zahm-ı gamze-i cânân ile bîmâr ü haste, nâr-ı firâk ile süzân ve bâr-ı iftirâk ile nâlân sükkân-ı serây-ı selvet-fezâ-yı behcet ve huddâm-ı kâşâne-i meserret-nümâ-yı râhat olan gılmânân-ı Enderûn-ı Hümâyûn'dan hâne-i Seferlide bende-i şâh-ı serîr-i ıstıfâ ya'nî el-ma'rûf bi-Küçük Hâfız Muştâfâ bâ'is-i tahşîl-i sermâye-i hikmet ve sebeb-i tekmîl-i pîrâye-yi 'ibret olan 'ulûm-ı şerîfeye derûn-ı dilden tâlib ve şamûm-i cândan râğıb olmağın gerden-i cânûm kuyûd-ı hizmetden âzâde ve levh-i zamîrüm nukûş-ı eşgâlden sâde gördüğüm eşref-i evkâtde ve ahsen-i sâ'atde cehd-i belîğ ve sa'y-ı bî-dirîğ eylerdüm* (34 Sü-Tarlan 137/1, 3b-4a). Bu bilgilere ek olarak yazmanın zahriyesinde de müellifin biyografisine katkı sağlayacak olan şu kayıt yer almaktadır: *Biñ yüz kırk bir senesinde İstanbul'a vardukdâ şevketli pâdişâh-ı âlem Sultân Ahmed Hân Hazretlerinin Seferli odalarında sâkin Küçük Hâfız nâmıyla müsemmâ Muştâfâ Efendi bu kitâbı te'lîf eyleyüp serây-ı hümâyûndan bu fakîre ihdâ eyledükde kenârında olan târîh tahrîr olunup ba'dehü Sultân Ahmed Câmî'i'nüñ imâmetiyle çıkup Yûsuf Efendi-zâde'den Beyzâvî dersine şerîk olmuşdurur, Nüzhetü'l-üşşâk nâmıyla müsemmâdur* (34 Sü-Tarlan 137/1, 1a).

Bu bilgilerden hareketle Küçük Hâfız Mustafa Efendi'nin Sultan III. Ahmed (salt. 1703-1730) devrinde Enderun-ı Hümâyûn'un Seferli Koğuşu'nda eğitim gördüğü, 1141/1728-29 yılında *Nüzhetü'l-üşşâk* adlı eserini yazdığı ve Enderun'da bulunduğu dönemde ilme rağbet edip ilim öğrenmekle meşgul olduğu için, koğuştaki diğer hizmetlerden ve meşguliyetlerden âzâde olduğu anlaşılmaktadır. Yukarıdaki kayda göre Sultan Ahmed Camii'nin imamlığı vazifesiyle Enderun'dan ayrılan müellif, dedesine nisbetle Yûsuf Efendizâde diye anılan Abdullah Hilmî (ö.1754)'nin Beyzâvî derslerine katılmıştır. Yine *Nüzhetü'l-üşşâk*'ta yer alan “*Ey 'aql-ı şâhib-reşâd v'ey reh-nümâ-yı erbâb-ı sedâd kelâm-ı haqîkat-âşârûñ ve güftâr-ı mev'izat-şî'ârûñ şahîhdür ve gâyetle mergûb u müstaşsen ve nihâyetle hûb u rüşendür. Lâkin bu bende-i ednâ ve çâker-i bî-riyâ eyyâm-ı şabâveti ve hengâm-ı hadâseti henüz tecâvüz eyleyüp ser-hadd-i işrîne bâliğ olmuş bir tıfl-ı ebced-h'ânâ*” (34 Sü-Tarlan 137/1, 12b).” şeklindeki ifadelerle göre müellif bu eserini oldukça genç bir yaşta, henüz yirmili yaşlarının başındayken kaleme almıştır. Eserin muhtevasını ve eser hazırlanırken faydalanan kaynakları değerlendirdiğimizde müellifin genç yaşına rağmen geniş bir bilgi birikimine sahip, iyi yetişmiş biri olduğunu, temel dinî, tasavvufi ve edebî kaynaklara vâkıf bulunduğunu söyleyebiliriz. *Nüzhetü'l-üşşâk* için yazılmış ve eserin başına kaydedilmiş olan tarih manzumeleri ve takrizlerde müellifin övgüsü sadedinde söylenen sözler de bu durumu destekler mahiyettedir.

Nüzhetü'l-üşşâk'ın bulunduğu 34 Sü-Tarlan 137/1 numaralı yazmanın en başında da müellifin biyografisiyle ilgili bazı bilgilerin ve kendisine ait bir şiirin kaydediliği göze çarpar. Burada, yukarıdaki bilgileri teyit eden cümlelerden sonra şu kaydın ve ardından müellife ait aşağıdaki şiirin yer aldığı görülür: *Lâkin terkîm-i maḥall-i merķûm istîlâ-yı aşḥâb-ı düyûn-ı pederiyye[ye] müşâdefe étmekle çeşm-i hâme-i hûn-bârdan menşûren manẓûmen bu maķûle eşk-i ḥasret-i şikâyet-âmîz tekâṭur ile düşdi:*

[Fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün]

Yüridi kâfile-i rehzen-i maşraf yine âh

Killet-i ceys-i 'avâ'id ile hâl ise tebâh

Nafağa kisve vü süknâ ise elbet lâzım

Tutalum yétmiş aña 'â'ide-i her bir mâh

Akrabâ vü müte'allıklarun aḥvâli yaman

Çekerek mâ-meleki cümle alurlar her gâh

Göre erbâb-ı ḥuḳûḳun hele istilâsın

Ne 'aceb miḥnet ile geçdi bu 'ömrüm eyvâh

Tâli' -i bedle hemân keşmekeş olmaḳda işüm

Ne zamân ref-i niḳâb étse gerek baḥt-ı siyâh

Hâfızâ böyle ḳalursa ḳatı düşvâr aḥvâl

Meger îrâda meded eyleye Fettâḥ Allâh

(34 Sü-Tarlan 137/1, 1b)

Bu bilgilerden ve müellife ait yukarıdaki şiirden hareketle Küçük Hâfız Mustafa Efendi'nin geçim sıkıntısı çektiği, maddi imkânsızlıklarla boğuşup babasından kalan borçları da ödemek zorunda kaldığı söylenebilir. Nitekim Nüzhetü'l-'uşşâk'ın çeşitli yerlerinde de hayatındaki zorluk ve sıkıntılardan bahsetmesi, onun rahat bir ömür sürmediği şeklinde yorumlanmalıdır. Bu bilgiler haricinde müellifin nereli olduğu, doğum ve vefat tarihleri, ailesi, eğitiminin detayları gibi bilgilere maalesef şu an için vâkıf değiliz.

Elimizdeki bilgilere göre Küçük Hâfız Mustafa Efendi'nin birbiriyle muhteva bakımından bağlantılı olan iki eseri mevcuttur. Bunlardan ilki Sofyalı Süleymân Rûsûhî'nin "-â nedir" kafiye ve redifli şiirindeki bir beytin şerhine dayanan *Nüzhetü'l-'uşşâk*, diğeri de bu şiirin diğer beyitlerini şerh etmek amacıyla yazdığı *Şerh-i Kasîde-i Rûsûhî* adlı eserleridir.

1-) Nüzhetü'l-'uşşâk:

Küçük Hâfız Mustafa Efendi'nin 16. yüzyıl şairi Sofyalı Süleyman Rûsûhî'ye ait "-â nedir" kafiye ve redifli gazelin yedinci beyti olan

'Âşıḳa ma'sûḳ artık râḡıb iken pes yine

Anda bu deñlü temennâ bunda istiḡnâ nedür

şeklindeki beyti şerh etmek amacıyla 1141/1728-29 yılında telif ettiği eserdir. Eserine diğer klâsik eserlerde olduğu gibi Allah'a hamd ve övgü içeren ifadelerle başlayan müellif, sonrasında ilk olarak Hz. Peygamber'i ardından dört halifeyi öven cümlelerle devam eder. Giriş mahiyetindeki bu bölümden sonra eserin telif sebebinin anlatıldığı "*Sebeb-i Te'lîf-i Kitâb-ı Maḥabbet ve Mûcib-i Taşnîf-i Risâle-i Miḥnet*" başlıklı bölüm gelir. Bu bölümde müellif adını söyleyip Enderun'un Seferli Koşu'sunda bulunduğunu, burada ilim öğrenmeye râḡbet edip bu yolda elinden geldiği kadar çalıştığını, zaman

zaman zevk-i selim sahibi dostlarıyla sohbet meclisleri kurup hoşça vakit geçirdiğini belirttiikten sonra yirmi otuz kişinin aynı anda vefat ettiği ve kendisini derinden sarsan bir hadiseden bahseder. Henüz bu hadisenin tesirinden kurtulamamışken çok sevdiği ve “sebeb-i vücûd-ı bî-sûdum olan pîr ki...” diye başlayarak kendisinden sitayişle bahsettiği bir zâtın vefatıyla yıkılan müellif adeta matem havasına büründüğünü ve çok gözyaşı dökerek derinden sarsıldığını belirtir. Ancak “bir şeyh-i kerâmet-penâh ve ‘ârif-i pür-intibâh” olarak nitelediği birinin, ölümün herkesin başına geleceği ve ondan kaçış olmadığı, kazaya rızadan gayrı derman ve belaya sabırdan başka imkân bulunmadığı yolundaki nasihatları üzerine başına gelenlere boyun eğip rıza gösterdiğini ve böylece kendine geldiğini söyler. Tekrar ilme ve kitaplara yönelen müellif, rastgele eline aldığı bir mecmuada “metâ’-ı belâgatın h’âce-i cihânı ve vâsf-ı fesâhatın bedî’ü’l-beyânı ” olarak nitelediği Sofyalı Süleyman Rüşûhî'nin

Ey ki ‘âlemden haber-dârum diyen dünyâ nedür

mısraı ile başlayan kasidesini bir kişinin baştan sona şerh ettiğini, ancak

‘Âşıka ma‘şûk artık râğıb iken pes yine

Anda bu deñlü temennâ bunda istiğnâ nedür

beytine geldiğinde bunu görmezden gelerek şerh etmekten kaçındığını belirtir. Söz konusu beyti şerhe karar veren müellif yaşının oldukça genç olması dolayısıyla hakkıyla bu işin üstesinden gelemeyeceği ve başkaları tarafından eleştirileceği endişesiyle bir an tereddüt gösterse de nihayetinde şerhe giriştiğini ve kısa bir zamanda da bitirdiğini ifade eder.

Küçük Hâfız Mustafa Efendi, sebeb-i telîf bölümünden sonra, âyet ve hadisler yanında İmâm-ı Gâzâlî (ö.1111), Firûzâbâdî (ö.1415), Molla Câmî (ö.1492), Fuzûlî (ö. 1556) gibi şahsiyetlerin eserlerinden de faydalanarak söz konusu beyti şerhe başlar. Eserin ilerleyen kısımlarında aşkın çeşitli özelliklerinin ele alındığı “*Der-Beyân-ı Hâlet-i ‘Aşk*”, “*Der-Beyân-ı Keyfiyyet-i Zuhûr-ı ‘Aşk*”, “*Der-Beyân-ı ‘Alâmet-i ‘Aşk*”, “*Der-Beyân-ı Mehâsin-i ‘Aşk*”, “*Der-Beyân-ı Tarîk-ı Halâş zi-Varta-i ‘Aşk*” başlıklarını taşıyan beş bölüm yer alır ve eser bu şekilde sona erer.

Şu anki bilgilerimize göre elimizde *Nüzhetü’l-‘uşşâk*’ın tek nüshası mevcuttur. Süleymaniye Kütüphanesi Ali Nihat Tarlan Bölümü 137/1 numarada kayıtlı bu nüsha, 101 varaktan meydana gelen bir yazmanın 1b-89a varakları arasında yer almaktadır. 220x152-138x66 mm ölçülerindeki yazma sırtı meşin, esmere yakın sarı, mukavva kapaklı bir cilt içindedir. Talik hatla yazılan yazmanın her sayfasında 13 satır vardır. Yazmanın başında Sofyalı Süleyman Rüşûhî'nin Kınalızâde Hasan Çelebi Tezkiresi’nde yer alan biyografisi ve Küçük Hâfız Mustafa Efendi’ye ait yukarıda yer alan bazı bilgilerle bir şiiri yer almaktadır.

Yazmada bundan sonra *Nüzhetü’l-‘uşşâk* için kaleme alınmış üç takriz ve iki tarih manzumesiyle müellif hakkında yazılmış bir kıt’a yer alır. Takrizlerden ilki Şeyh Muhammed bin Mîrzâde Muhammed el-Kâdî tarafından Arapça olarak kaleme alınmıştır. İkincisi Yûsuf Efendizâde diye anılan Abdullâh Hilmî (ö.1754) tarafından yine Arapça olarak yazılmıştır. Üçüncü takriz ise Abdu’r-rahmân el-Hâkî el-Aynî tarafından Türkçe olarak kaleme alınmıştır. Eser için yazılan tarih manzumelerinin ilki yine Aynî tarafından yazılan ve kendisine ait takrizden sonra kaydedilmiş bulunan beş beyitlik Arapça şiirdir. İkinci tarih manzumesi ise Nu’mân Sâbit bin Hamdî-i Sivasî (ö.1768) tarafından Türkçe olarak kaleme alınmış olup yedi beyitten meydana gelmektedir. Bu manzume şu şekildedir:

Tārîh-i Nu‘mân Şābit bin Ḥamdî-i Sīvāsî Berāy-ı Te’lîf-i Ḥāfız Muştafā Efendi Der-Serāy-ı Hümāyūn

Mef’ülü mefā’lün mef’ülü mefā’lün

Ol Ḥāfız-ı rüşen-dil hem-nām-ı cihān faḥrı
Deryā-yı ḥıred içre cānā dūr-i yektādur

‘İlm ü hüner-i ‘irfān meşrūṭa olup āña
Bu tekve-i ‘ālemde bir mürşid-i vālādur

Her fenn-i ma‘ārifde tefsîr-i ma‘ānide
Ol zāt-ı hüner-perver çün mecma‘-ı deryādur

‘Işkı édüp ol ta’rîf taze bir eser étdi
İzhārı bu te’lîfi ḥalkā Yed-i Beyzā’dur

Bu nüshayı kim görse étmez nice şad taḥsîn
Şāyeste-i maḥbûli ḥaḳḳā ülü’l-ārādur

Bu Şābit-i Sīvāsî gördükde bu āşārı
Şad ed’iyyeler ile tārîhine güyādur

Bir düşdi cihān içre bu te’lîfe tārîḥüm
Gülzār-ı ma‘ārifde bu bir gül-i zibādur
(1141/1728-29)

Bu tarih manzumesinden sonra yine Nu‘mân Sābit bin Ḥamdî-i Sivasî’ye ait müellif övgüsünde yazılan aşağıdaki kıt’a yer alır:

Kıt’a

Mef’ülü mefā’lün mef’ülü mefā’lün

Ey kân-ı ma‘ārif sen luṭfuñı ferāvān ét
Ol nüsha-i tesvîdi bu dā’iye iḥsān ét
Mesrūr-ı fu‘ād eyle bu Şābit’i şād eyle
Bu muḥlîşı yād eyle ḡıḇta-keş-i akrān ét

Bu bölümlerin ardından gelen 1a sayfası, yazmanın zahriyesidir. Bu sayfada müellif hakkında yukarıda bahsi geçen bilgileri ihtiva eden kısa bir bölümle vakıf kaydının bulunduğu görülür. Yazmanın 1b varlığında da *Nüzhetü’l-‘uşşâk* başlar.

2. Şerh-i Kasîde-i Rüşîhî:

Küçük Hâfız Mustafa Efendi’nin diğer eseri, Rüşîhî’nin “-â nedir” kafiye ve redifli şiirini şerh için yazdığı eserdir. Müellif, bu şiirin

‘Āşıkā ma‘şûḳ artık rāḡıḇ iken pes yine
Anda bu deñlü temennā bunda istiḡnā nedür

şeklindeki beytini şerh etmek amacıyla *Nüzhetü'l-üşşâk*'ı yazdıktan sonra geri kalan beyitleri de şerh etme gereği duyarak bu eseri telif etmiş olmalıdır. *Nüzhetü'l-üşşâk*'a göre daha kısa olan bu şerhde şiirin mahlas beytinin de şerh edilmediği görülür.

Aslında müellife ait eserlerden hangisinin daha önce yazıldığı konusunda bir belirsizlik mevcuttur. *Nüzhetü'l-üşşâk*'ın telif sebebinin anlatıldığı bölümdeki ifadeleri dikkate alacak olursak müellif, Süleyman Rüşûhî'nin şiirini ve bu şiirin başka bir şârih tarafından bir beyti eksik bırakılarak şerh edildiğini ilk gördüğü anda şerhi eksik olan beyti şerh etmeye karar vermiştir ve bundan önce gerek şiirden gerekse onun şerhinden habersiz olmalıdır. Üstelik bu eseri oldukça genç bir yaşta, yirmili yaşlarının başında telif etmiştir. Ancak *Şerh-i Kasîde-i Rüşûhî*'nin İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı OE Yz 684/1 numarada kayıtlı nüshasının sonunda bulunan ve bu nüshanın 1130/1717-18 senesinde Dervîş Ahmed bin Muhammed el-Kâdirî tarafından istinsah edilmiş olduğunu gösteren kayda göre bu eser, 1141/1728-29 yılında telif edilen *Nüzhetü'l-üşşâk*'tan yaklaşık 11 yıl önce kaleme alınmıştır. Ancak bu durumda da yirmili yaşlarının başında *Nüzhetü'l-üşşâk*'ı telif ettiğini belirten müellifin *Şerh-i Kasîde-i Rüşûhî*'yi onlu yaşlarının başında yazmış olması gerekir ki bu da pek mümkün görünmemektedir. Öyle anlaşıyor ki yeni bir belge veya bilgi ortaya çıkana kadar bu iki eserden hangisinin daha önce yazıldığı kesinliğe kavuşamayacaktır.

Süleyman Rüşûhî'nin şerhe konu olan şiiri 17. yüzyılda Âyînezâde Muhammed Şemseddin-i Sirozî (ö.1688-89) tarafından da şerh edilmiştir. Âyînezâde'nin bu şerhi daha önce tarafımızdan yayımlanmıştı. Bu yayında hem söz konusu şiirin sehven Mesnevî şârihi İsmâîl Rüşûhî-i Ankaravî (ö.1631)'ye ait olarak gösterilmesi ile ilgili yanlışlık belgeleriyle birlikte düzeltilmiş hem de şiiri yazan Sofyalı Süleyman Rüşûhî hakkında etraflıca bilgi verilmişti (Taştan 2017: 317-322). Bu bilgileri, tekrar olmaması için buraya almaya gerek duymadık.

Âyînezâde'nin bu şiiri şerh etmiş olması, *Nüzhetü'l-üşşâk*'ın yazılmasına sebep olan beyti şerh etmeden geçen ve adı zikredilmeyen şârihin o olabileceğini akla getirmektedir. Ancak Âyînezâde'nin şerhinde bu beyit, diğer beyitler gibi şerh edilmiştir ve bu şerh genel itibarıyla Küçük Hâfız Mustafa Efendi'nin bu çalışmaya konu olan şerhinden daha tafsilatlıdır (Taştan 2017: 328-343). Belki de Hâfız Mustafa Efendi, Âyînezâde'nin söz konusu beyti şerh ettiğini gördü, ancak bunu yetersiz olarak düşünüp şerh edilmeden geçildiği şeklinde yorumladı ve bu durumu kendi şerhinin telifine bir sebep olarak değerlendirdi. Ancak durum böyle değilse Küçük Hâfız Mustafa Efendi'nin eline geçen şerh, kimliğini bilmediğimiz üçüncü bir kişi tarafından telif edilmiş olmalıdır ki bu da Rüşûhî'nin şiirinin gördüğü rağbeti ve farklı bir şârih tarafından telif edilmiş, şu an elimizde olmayan bir başka şerhin varlığını gösterir.

Eserin ismi

Eserin hiçbir nüshasında şerhe isim olabilecek bir başlık veya bir ibare yer almadığı gibi metnin içinde de müellif tarafından bu amaçla kullanılmış bir ifade veya ibareye rastlanmamaktadır. Ancak sadece Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 2581/8 numarada kayıtlı nüshanın başında *Kasîde-i Rüşûhî Efendi* şeklinde bir başlık bulunmaktadır ki bunda da eserin bir şerh olduğuna delalet eden bir durum söz konusu değildir. Bu nüsha, katalogda ise *Şerh-i Kasîde-i Rüşûhî Efendi* şeklinde kaydedilmiştir. Biz de bu kaydı ve biraz da bu nüshadaki başlığı dikkate alarak -şiirin gerçekten bir kaside olup olmadığı yönündeki tereddüdü de bir kenara bırakıp- Küçük Hâfız Mustafa Efendi'nin bu şerhi için *Şerh-i Kasîde-i Rüşûhî* başlığını/adını kullanmayı uygun bulduk.

Süleymân Rüşûhî'nin şerhe konu olan şiiri

Rüşûhî'nin şiiri on üç beyitten oluşan ve “aa, ba, ca ...” şeklinde kafiyeleşmiş bir şiirdir. Şiirin, Âyînezâde'nin şerhinde kullanılan nüshası ile Küçük Hâfız Mustafa Efendi'nin şerhinde kullanılan nüshası arasında birkaç kelimeyi geçmeyen farklar bulunduğu görülmektedir. Bazı müşkül sualleri ihtiva eden ve tasavvufî bir muhtevaya sahip olan şiir, bu çalışmaya konu olan şerh metninde şu şekildedir:

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün

1. Ey ki 'âlemden haber-dârum déyen dünyâ nedür
Bu günüñ yarım bilmezseñ déye dün yâ nedür
2. On sekiz biñ 'âlemi ğarķ eyleyen deryâ nedür
Yâ o deryâyı yudan mâhîçe-i şugrâ nedür
3. Âdemi terciḥ ü terciḥ eyleyen kimler-dürür
Kimden iḥrâc étdiler İblîs'i istiḡnâ nedür
4. Cins ü faşlı nev' ü aşlı bir iken ey bü'l-'aceb
Arasında bunlaruñ bu deñlü bu ğavġâ nedür
5. Bunlaruñ hep feyzi bir yerden gelürken lâ-cerem
Kimi 'ârif kimi 'âmî kimisi şeydâ nedür
6. Kiminüñ ḥurşîd-i 'âlem zerre gelmez 'aynına
Kimini her şeyde ḥayrân eyleyen âyâ nedür
7. 'Âşıka ma'sûķ artık râġıb iken pes yine
Anda bu deñlü temennâ bunda istiḡnâ nedür
8. Şirk-ile îmân gelmez bir yere lâ raybe fîh
Ehl-i İslâm'uñ dilinde lâ nedür illâ nedür
9. Eyleyüp Ḥaķķ'a tevekkül kûl olan Mevlâsına
Bugün için ġuşşalanmaķ yâ ġam-ı ferdâ nedür
10. Söylemek görmek işitmek añlamaķ bilmek nedür
Yâ bu evşâf ile mevşûf ol dür-i yektâ nedür
11. Benden evvel bildüġin étmîş éden olmış olan
Bunda vü anda benümle olunan da'vâ nedür
12. Ḥâme-i şun'a ḥaṭâ nisbet olunmazsa eger
Bunca yañlışlar bu 'âlem defterinde yâ nedür
13. Perde-i pindâruñı kaldırmayınca aradan
Ey **Rüşûhî** bilemezsüñ bunlara ma'nâ nedür

Şerhin tertip, muhteva ve üslûp özellikleri

Küçük Hâfız Mustafa Efendi'nin bu eserde, klasik eserlerde karşılaştığımız tertip hususiyetlerine dikkat etmediğini, doğrudan beyitleri şerhe giriştiğini görürüz. Bu durum şerhin *Nüzhetü'l-üşşâk'a* göre daha muhtasar bir şekilde ele almasından kaynaklanmış olmalıdır. Sözü fazla uzatmak istemeyen müellif, hemen beyitleri şerhe girişmiş olmalıdır.

Şerhin dikkat çeken özelliklerinden biri oldukça muhtasar bir şerh oluşudur. Birkaç beyit dışında müellif beyitlerin açıklamalarını kısa tutmuş, şiirin son beytini ve *Nüzhetü'l-üşşâk*'da geniş bir şekilde ele aldığı için yedinci beytini şerh etmemiştir. Ancak

Benden evvel bildüğün étmîş éden olmuş olan
Bunda vü anda benümlle olunan da'vâ nedür

şeklindeki beytin oldukça tafsilatlı bir biçimde şerh edilmiş olduğu da dikkati çeker.

Şerh, muhtasar olmasına rağmen içinde “esmâ ve sıfât, insân-ı kâmil, Âdem, İblis, melekler, iman, kazâ, kader, Kelime-i Tevhid, kendini bilen kişinin Rabb'ini de bileceği, insanın yaratılışı, irade, cebr, bugününü değerlendirmek ve yarın için endişe duymamak” gibi çeşitli konulara yer verildiği görülür.

Şerhin dikket çeken bir diğer özelliği, muhtasar bir şerh olmasına rağmen içinde oldukça fazla sayıda farklı kaynaklardan yapılmış iktibasların bulunmasıdır. Müellifin, konuyu daha iyi izah etmek için âyet, hadis, kelâm-ı kibâr iktibasları yanında Seyyid Nesîmî (ö.1417?), Hâfız-ı Şîrâzî (ö.1390?), Sa'dî-i Şîrâzî (ö.1292), Ömer Hayyâm (ö.1132?), Nâsır-ı Tûsî (ö.1274) gibi şahsiyetlerin eserlerinden de iktibaslarda bulunduğu görülür.

Şerh-i Kasîde-i Rüşûhî, dil ve üslup olarak orta nesir türü eserler arasında değerlendirilebilir. Metinde Arapça ve Farsça kelime ve tamlamalara yer verilmiş olsa da bunlar çok uzun tamlamalar veya anlaşılması çok güç kelimeler olmadıkları için metnin dilini de ağırlaştırmazlar. Dolayısıyla eserin dilinin yazıldığı dönem ve muhtevası dikkate alındığında oldukça sade olduğu görülür. Âyînezâde'nin şerhi ile karşılaştırıldığında bu çalışmaya konu olan metnin dil bakımından sadeliği daha da net bir şekilde ortaya çıkar.

Şerhin nüshaları

Çalışmamıza konu olan bu şerhin şu an için elimizde dört nüshası mevcuttur:

1-) Süleymaniye Kütüphanesi Ali Nihat Tarlan Bölümü 137/2 (34 Sü-Tarlan 137/2):

Yukarıda da tanıtılan bu yazmanın 1b-89a varakları arasında *Nüzhetü'l-üşşâk*, 89b-96b varakları arasında da *Şerh-i Kasîde-i Rüşûhî* yer almaktadır. Şiirin şerhe başlandığı sayfada herhangi bir başlık yer almamakta, başlık amacıyla sadece sürh ile “Rüşûhî” ibaresinin yazıldığı görülmektedir. Şerhin bittiği 96b'de de tamamlandığını gösteren “temme” kaydı haricinde bir kayıt yoktur. Şerh, talik hatla yazılmış olup her sayfada 13 satır mevcuttur. Fizikî özellikleri yazma hakkında yukarıda verilen bilgilerle aynıdır.

2-) Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 2581/8

202x147, 155x90 mm. boyutlarındaki bu yazma nesih hatla yazılmış olup toplam 160 varaktır. Her sayfada 17 satır vardır. Yazma, sırtı kahverengi meşin, ebru kâğıt, mukavva bir cilt içerisindedir. Söz başları kırmızı, yapraklarının bazıları rutubet lekeli. Yazmada dokuz farklı eser mevcuttur. *Şerh-i Kasîde-i Rüşûhî*, yazmanın 148a-153b sayfaları arasında yer almaktadır. Eser yazmanın kataloğunda *Şerh-i Kasîde-i Rüşûhî Efendi* şeklinde kaydedilmiştir. Şerhin başladığı 148a sayfasının başında ise sürh ile *Kasîde-i Rüşûhî Efendi* şeklinde bir başlık yer almaktadır. Yazmada şiirin mısraları şerh boyunca sürh ile yazılmıştır. Şerhin sonunda da tamamlandığını ifade eden “*Temmetü'l-kaşîde-i Rüşûhî Efendi rahmetu'llâhi Te'âlâ 'aleyhi*” kaydı yer almaktadır.

3-) İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı OE Yz 684/1

200x125, 140x65 mm. boyutlarındaki bu yazma toplam 160 varaktır. Yazmada beş farklı eser kaydedilmiş olup eserlerde kullanılan yazılar da farklılık göstermektedir. Şerh-i Kasîde-i Rüşûhî, yazmanın 1b-6a sayfaları arasında yer almaktadır ve nesih hatla yazılmıştır. Her sayfada 21 satır vardır. Şerhin başladığı 1b sayfasının hâşiyesinde Rüşûhî'nin şiirinin metni de farklı bir yazı ile kaydedilmiştir. Şerh metninde şiirin mısralarının ve alıntı yapılan Arapça ibarelerin üzeri sürh ile çizilmiştir. Şerhin sonunda tamamlandığını ifade için şu ibare yer almaktadır: “Temmetü’r-risâlete sene selâsüne ve mi’e ve elf ‘an Dervîş Aḥmed bin Muḥammed el-Ḳâdiri ḡafera’llâhü lehü.” Buna göre bu nüsha 1130/1717-18 senesinde Dervîş Ahmed bin Muhammed el-Kâdirî tarafından istinsah edilmiştir.

4-) Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 5221/3

200x130, 140x83 mm. boyutlarındaki bu yazma nesih hatla yazılmış olup toplam 144 varaktır, ancak bazı varakları eksiktir. Kenarları kahverengi meşin olan, şemseli siyah meşin bir cilt içerisindedir. Söz başları kırmızıdır. Her sayfada çoğunlukla 21 satır vardır. Yazmada beş farklı eser vardır. *Şerh-i Kasîde-i Rüşûhî*, yazmanın 55b-59b varakları arasındadır ve katalogta sehven kendinden önce gelen eserin adıyla, *Risâle fî ḥakkı’r-revâfız* olarak kaydedilmiştir. Halbuki tam adı *Risâletün fî ḥakkı’r-revâfızıl-merdûdîn* olan bu eser, *Şerh-i Kasîde-i Rüşûhî*’den farklı bir eserdir ve şerhe konu olan şiirin sahibi Süleyman Rüşûhî tarafından Rafizîlikle ilgili olarak kaleme alınmıştır. Muhtemelen katalogu hazırlayanlar, şiirin Rüşûhî’ye ait olması dolayısıyla Küçük Hâfız Mustafa Efendi’nin şerhini de Rüşûhî’nin bu eserinin devamı gibi düşünmüşler ve o şekilde kaydetmişlerdir. Şerhin bu nüshasının sonunda tamamlandığını gösteren “*Temmetü’l-maḳâle*” şeklindeki bir ibareden başka herhangi bir kayıt yoktur.

METİN

Ey ki ‘âlemden ḡaber-dârum déyen dünyâ nedür

‘İnde-ṭ-ṭâ’ife bu kâ’inât mezâhir-i esmâ vü şıfâtdur. Meşelâ insân ve ḡayvân ve ma’âdin ve nebât olmasa Ḥaḳḳ’uñ ḡalîḳıyyeti ve râzıḳıyyeti ve sâ’ir kemâlâtı neden ma’lûm olurdu ve ḡalḳ ‘irfân-ı İlâhî’den mahrûm ḡalurlar idi. İmdi dünyâ mezra’a-i uḡrâ olduğundan mâ’adâ bir şunuñ gibi ‘aẓım ma’nâdan kifâyetdür, ḡaflet olunmaya.

Bu günün yarını bilmezseñ déye dün yâ nedür

*Ḳâletî’l-ḡükemâ’ü: El-eyyâmü şelâsetün: El-emsü mev’izatün ve’l-yevmü ḡanîmetün ve’l-ḡadü muḡâṭaratün*². Ems mev’iza olmaḡuñ ma’nâsı budur ki eger ol gün ‘amel-i şâliḡa maḳrûn olup taḡarrûbe bâdî ve maḡfîretüne hâdî olursa devlet senün. Ve eger ma’şiyete merhûn olup Cenâb-ı ‘İzzet’den dūr olmaḡı dâ’î olursa çor başuñ, maṭrûdiyyet senün. Kemâ ḡâle’n-Nebiyyü şalle’llâhü ‘aleyhi ve sellem: *Meni’stevâ yevmâhü fe-hüve maḡbûnün ve men kâne emsehü ḡayran min ḡadihi fe-hüve mel’ûnün*³, *ey maṭrûdün ‘an derecetî’l-i’tibâr*⁴. Ve yevm ḡanîmet olmaḡuñ ma’nâsı oldur ki yevm-i cedîde duḡûl ehl-i ḡubûruñ devr-i Âdem’den tâ nefḡ-i şûra varınca isteyüp herḡiz ḡuşûle mevşûl

2 Hakîmler şöyle demişlerdir: “Günler üçtür: Dün, öğüttür; bugün, ganimettir; yarın ise tehliktir.”

3 Hz. Peygamber ‘Aleyhi’s-selâm şöyle buyurmuştur: “İki günü eşit olan ziyadadır; dünü yarınından hayırlı olan lanete uğramıştır.” (Aclûnî 1421: 274, 2406. Hadis)

4 Yani itibar derecesinden uzaklaştırılmıştır.

olmayan temennâlarıdır ki kâle'llâhü Te'âlâ: *Rabbenâ eḥricnâ na'mel şâlihân*⁵ anlara vérilmeyüp saña vérilmiştir. Meşelâ nevm küçük ölümdür. Zîrâ uyhu göz görmez, kulaḡ işitmez, el tutmaz, dil söylemez ve bi'l-cümle kuvâsî işlemez olmaḡdır. Çünkü böyle olduḡ, eger uyanmasañ hemân öldüñ idi. Çünkü uyandıñ, ehl-i kubûruñ bunca zamândan berü isteyüp bulamadukları devleti râygân bulduñ, 'aceb fırsat ve özge ḡanîmet degül midür? Neden bildüñ ki bir daḡı bulasun? Sa'y eyle ki maḡbûl-i Ḥazret olasun. Zîrâ Bârî Te'âlâ bir kerre lâ ilâhe ille'llâh demek, dünyâ tolusu altundan yégrekdür déyü buyurur. *Ḥayşü kâle: Fe-len yukbele min eḡadhim mil'ül-arḡi zeheben ve-levi'ftedâ bih*⁶. İmâm Kuşeyrî Ḥazretleri kuḡdise şırruhü küffârdan dünyâ tolusu zer mü'minlerüñ zerre kadar İmânına berâber degüldür déyü tefsîr eyler. Ve ḡad muḡâḡara olduḡunuñ ma'nâsı eyledür kim bilmezüz şabâḡa çıkar mıyuz çıkamaz mıyuz. Çıkıḡımız taḡdîrce sa'îd mi çıkaruz, şaḡı mi, merdûd mı maḡbûl mi manşûb mı ma'zûl mi, ḡaḡar-ı 'azîm degül mi? Tedârüki lâzım emr-i mühimdür, himmet olına.

On sekiz biñ 'âlemi ḡarḡ eyleyen deryâ nedür

Bunca 'âlemi ḡavî olan deryâ Allâhü Te'âlâ'dur. Kemâ kâle fî Kitâbi'l-Mecîd: *İnnehü bi-küllî şey'in muḡîḡ*⁷.

Yâ o deryâyı yudan mâhiçe-i şuḡrâ nedür

Bu baḡr-ı bî-pâyânı yudan ḡalb-i insân-ı kâmilü'l-iz'ândur ki ḡadiş-i ḡudsîde mezkûr ve kütüb-i mu'teberede meşûrdur. Ḥayşü kâle'llâhü Te'âlâ: *Mâ vesî'anî arḡi ve lâ semâ'î ve lâkin vesî'anî ḡalbü 'abdiye'l-mü'mini*⁸.

Âdemi tecrîḡ ü terciḡ eyleyen kimler-dürür

Ḳandan iḡrâc étdiler İblîs'i istiḡnâ nedür

Âdem'e ḡa'n édenler şeyḡâna tâbî olup *e-tec'alü fîhâ men yüfsidü fîhâ*⁹ déyenlerdür. Terciḡ édenler ḡikmete vâḡıf olup rütbe-i Âdem'i bilenler ve kerâmetine muḡḡalı olanlardır. Ba'de zâlik Âdem'e secde ile me'mûr olan meleklerden ve şeyḡân-ı cinnîlerden olup müsteḡnâ, müsteḡnâ minhde dâḡil degül iken istiḡnâ faşîḡ olmaz. Ve erbâb-ı tefsîrüñ şimdiye deḡin olan taḡrîrleri şaḡiḡ olmayup şifâ'-i 'alîl ve tesḡi-i ḡalîl étmedüḡi ḡafî degüldür, te'emmül kıl. El-cevâb: Allâhü a'lem ḡa'n édenlere re'îs, İblîs-i pür-telbîs ve secde ile me'mûr olunanlar daḡı ḡa'n édenler ve zecren lehüm secde ile emr olunmuşlar olıcaḡ. İblîs muḡlaḡâ ḡâ'atlardan iḡrâc olunmuş, melek olup olmaması maḡşûd olunmamıştır. Fe-'alâ hâzâ İblîs'üñ secdesi bi't-ḡarîḡl-evlâ lâzım gelmiş söz yérin bulmuştur. Ve anlar ki li-'umûmî'l-lafḡı ve 'ademi'l-muḡaşşış meḡlûl lehüm cümle-i melâ'ikedür démişlerdür. *Estekberte em-kunte mine'l-'âlî*¹⁰ âyetinüñ Keşşâf, Ḳâzî, Kemâl Paşa-zâde, Ebu's-Su'ûd raḡimeḡumu'llâhü Te'âlâ muḡaşşış olduḡundan zühûl ve [mâ min] 'ammîn [illâ ve ḡad] ḡuşḡa minhü'l-ba'zu¹¹ ḡabîlinden olduḡundan soñra ḡayrılaruñ daḡı ḡurûcından ḡufûl üzre olmuşlardır, ḡaflet olunmaya.

5 “Rabbimiz! Bizi çıkar da yapmış olduklarımızdan tamamen başka, rızana uygun işler yapalım.” 35 Fâtır 37

6 “Evet, inkâr edip de kâfir olarak ölenler var ya, onların hiç birinden kendini kurtarmak için dünya dolusu altın verecek olsa dahi asla kabul edilmeyecektir.” 3 Âl-i İmrân 91

7 “Muhakkak ki O (Allah) her şeyi kuşatmıştır.” 41 Fussilet 54. Yazmada “innehü” yerine “ve hüve” ibaresi yer almaktadır.

8 “Ben göklere ve yere sığmam, fakat mümin kulunun koline sığarım.” (Aclûnî 1421: 229, 2256. Hadis)

9 “Orada fesat çıkaracak ve kan dökcek birini mi yaratacaksın?” 2 Bakara 30

10 “Büyüklik mü taşıyorsun, yoksa ululardan mısın?” 38 Sâd 75

11 Her umûmî kâidenin bir istisnası vardır.

Cins ü faşlı nev' ü aşlı bir iken ey bü'l-'aceb

İşâretün ilâ kavlihi Te'âlâ: Halağa-küm min nefsin vâhidetin¹². Ve ilâ kavlihi 'Aleyhi's-selâm: İnne Rabbe-küm vâhidün ve ebâküm vâhidün¹³. Fe-yecûze en yerâdü mine'l-ebi Âdem 'aleyhi's-selâmü ve en yerâdü minhü'l-'aklı'l-evveli ya'nî rûhu'n-Nebiyyü'l-ekmelî¹⁴.

Arasında bunların bu deñlü bu gavgâ nedür

Vecih'l-ihtilâf beyne'l-eslâf ve'l-aḥlâf teḳâbü'l-i esmâ'-i İlâhî ve iḳtizâ'-i isti'dâd-ı ḡayr-ı mütenâhidür ve lehü.

Bunların hep feyzi bir yérden gelürken lâ-cerem**Kimi 'ârif kimi 'âmî kimisi şeydâ nedür**

'Alâ ḡasebi'l-isti'dâd ve muḳteẓâ-yı nihâdlarıdır.

Kiminüñ ḡurşîd-i 'âlem zerre gelmez 'aynına**Kimini her şeyde ḡayrân eyleyen âyâ nedür**

Ba'zı ekâbirüñ *keyfe a'rîfu şey'en ve ente fîhi*¹⁵ dedükleridir ve's-selâm.

'Âşıka ma'sûḳ artıḳ râḡıb iken pes yine**Anda bu deñlü temennâ bunda istiḡnâ nedür****Şirk ile imân gelmez bir yére lâ raybe fîh****Ehl-i İslâm'ın dilinde lâ nedür illâ nedür**

Lâ ve *illâ* ehl-i taḳlîd dilinde olur, ehl-i tevḥîd dilinde olmaz. Kemâ ḳâle's-ṣâ'irü:

Düyî şirk-est ez-ü bü'gzer muvaḥḥid bâş u yektâ şev

Vücüd-ı mâ-sivâ'lâh râ be-lâ bü'gẓâr u illâ şev¹⁶

*Ve menşe'ün zâlike ḳavlihi 'Aleyhi's-selâm lâ yedḡulü'l-îmâne fî'l-mîzânî*¹⁷. Şu'üd-ı a'mâle intihâ, Sidretü'l-müntehâdur. *Ve'l-mîzânü 'indehâ*¹⁸. Ammâ imân mâ-verâ-yı 'arş-ı Raḡmân'dur, mîzâna inmez, farazâ indüḡi taḳdîrce daḡı mevâzîni bulunmaz. *Ḳâle 'Aleyhi's-selâm: Lev vuẓi'at Lâ İlâhe ille'llâhü fî kiffetin ve's-semâvâtü's-seb'a ve 'âmir-hünne ve'l-arzüne's-seb'a ve 'âmir-hünne fî kiffetin uḡrâ le-mâlet Lâ İlâhe ille'llâhü ileyhinne*¹⁹. Pes *Lâ İlâhe ille'llâhuñ mîzâna* girmediḡi mevâzîni olmadıḡı içün imiş. Bu cümle fehîmhü eshel ba'zı kümmel buyurduḡlarıdır ki imân olan yerde şirk olmaz, şirk olan yerde imân olmaz. Anuñ-çün mîzâna gelmez ve bi'l-cümle muvaḥḥid ile muvaḥḥad var iken ikilik muḳarrer olup tevḥîd mutaşavver olmaz. 'Ulemâ-yı rûsûmuñ ba'de'n-nefy ve işbât

¹² “O sizi bir tek nefisten yaratmıştır.” 39 Zümer 6

¹³ Hz. Peygamber Aleyhi's-selâm şöyle buyurdu: Muhakkak ki Rabbiniz birdir ve babanız da birdir.

¹⁴ Âdem aleyhisselâmdan ve akl-ı evveliden yani Hz. Peygamber'in ruhundan bahsedilmiş olması caizdir/mümkündür.

¹⁵ Sen onun içindeyken ben onu nasıl bileyim?

¹⁶ “İkilik şirkir ondan geç, muvaḥḥid ol ve (böylece) eşsiz ve benzersiz ol. Allah'tan başka her şeyin varlığını "lâ" ile terk et ve "illâ" ol.” (*Divân-ı Seyyid İmâdü'd-dîn Nesîmî* 1972: 280).

¹⁷ Peygamber Aleyhisselâm şöyle buyurdu: “İman mizana girmez.” Hadîs-i şerîf

¹⁸ Ve mizan onun katındadır.

¹⁹ Peygamber Aleyhisselâm şöyle buyurdu: “Lâ ilâhe ille'llâh bir kefeye, yedi kat gök ve yedi kat yer de bir başka kefeye konulsa, Lâ ilâhe ille'llâh daha ağır basar.” (*Müsnedü Ebî Ya'lâ El-Mevsûlî* 1404-1410/1984-1990: 528), El-cüz'ü's-şânî, 1393. Hadis.)

şübütde ekîd olur dâdükleri 'ale'l-ıtlâk sedîd olmadığı bundan ma'lûm olur. Ve'l-hâşıl vahdet-i vücûda kâ'il olmayanlarda tevhîd müşkil olur. Ve ol muvaḥḥidler ki ke'l-ḥadîdî'l-muḥmâti 'alâ ṭarîkı't-taglîbi ev ke'-ş-şemsi ma'a'l-kevākibi min süneni'l-izmiḥlâl vahdete mā'il olmuşlardır, bātıldır. Ve ke'l-baḥrı ve emvācihi déyenler daḥı ḡayr-ı kāmildür. Zîrâ mümkün, vācib olmak muḥāl bunlar şādık olmak ne ihtimāldür, ḡaflet olunmaya. Ve's-selāmü 'alâ tâbi'i'l-hüdā.

Eyleyüp Ḥaḳḳ'a tevekkül kıl olan Mevlāsına

Bugün için ḡuşşalanmak yâ ḡam-ı ferdā nedür

Bu beyt, tevḥîd-i efâlden 'ibâret ve üstündeki beytün te'vîline işâretdür.

Söylemek görmek işitmek aḡlamak bilmek nedür

Yâ bu evşâf ile mevşûf ol dūr-i yektâ nedür

İşâretün ilâ kavlihi 'Aleyhi's-selām: *Men 'arafe nefsehü fe-ḡad 'arefe Rabbehü*²⁰. Zîrâ eger senün görmek ve işitmek ve sâ'ir ḡavāssuñdan Cenāb-ı Pāke fî'l-cümle müşterek olmañ olmasa Allāhü Te'ālā Ḥazretlerinin bu evşâf ile ittişâfını neden bilürdüñ ve istidlâline ne ṭarîk-ile yol bulurduñ ve bu ṭavr-ı cemîle *Ḥalaḡa'llāhü Âdeme 'alā şûratihî*²¹ kavî delîldür, tescîl oluna. Ve ol dūr-i yektâ nüṣṣa-i 'âlem, belki 'âlemden daḥı a'zam olan Âdem'dür ki Ḥâfız-ı Şîrâzî buyurur, beyt:

Düş dîdem ki melâ'ik der-i meyhâne zedend

Gil-i Âdem be-siriştend ü be-peymâne zedend²²

Eyle ta'bîr édüp ba'zı merâtibin tefsîr eylemişdür ki *düş*, 'âlem-i ḡaybdan 'ibâretdür. *Melâ'ik*, ḡalîkiyyet ve râzîkiyyet gibi şîfât-ı mücerrededen kinâyetdür. Meyhâne ḡapusın ḡakımak, mezâhir istemek olup şîfât-ı Ḥaḳḳ'ı ve nu'ut-ı ḡalkı ḡavî olan kevn-i câmi'den her biri ḡişşe-dâr olup mazḡar-ı İlāhiyyeye ḡizmetkâr olduklarını iş'âr eyleyüp *peymâne zedend* ile aña işâret eylemişdür. Li'llāhi derru'l-kā'ili²³. Bunuñ gibi kelām-ı belîḡuñ ḡā'iline cebr isnād édenler ye'lemu'llāh cāhildür, 'âleme ma'lûmdur.

Benden evvel bildüḡin étmiş éden olmuş olan

Bunda vü anda benümle olunan da'vâ nedür

Bu mes'ele ḡazâ ve ḡader mes'elesi ve cebr-i şîrf ḡā'ilesidür. Gerçi nâ-şenîdedür ammā pūşîde buyurulmaya ki ḡikmet üçdür: Mechûle ve meskûte ve ma'lûmedür. Ḥikmet-i ma'lûme şer'an ifşâsı cā'iz olanlar ve fā'idesi 'umûm üzre bulunanlardır. Ḥikmet-i mechûle, enbiyâdan bile mektûm olanlardır. Meşelâ ma'şûmlaruñ ba'zı emrâz-ı hâ'ile ile ibtilâsı gibi. Ḥikmet-i meskûte 'inde'l-ḡavāşş bilinmesine menâş olup lâkin beyne'l-'umûm söylenmesi memnû' ḡılınanlardır ki şadedinde olduğumuz ma'ânî-i daḡıḡa ve niḡât-ı eniḡa gibi. Ḳul küllün min 'indi'llāhi²⁴ mazmûnından ḡopar, cebr-i şîrfi oḡşar ma'nâlardır. Ammā fî nefsi'l-emr, cebr-i şîrf degül, cebr-i mutavassıṭa bile ḡā'il degülüz. Zîrâ ḡader ḡazâyâ, ḡazâ 'ilmu'llāha, 'ilm ma'lûma tâbi' olduğu ekâbir-i 'ulemâ-i ümmet ve kümmel-i şuleḡâ-yı ehl-i sünnet mâ-beyninde şâyî'dür. Zîrâ 'ilm şîfâtdan, zât ma'lûmâtdandır. Pes Allāhü Te'ālā bizüm vücûd-ı zāhirümüzden evvel vücûd-ı 'ilmümüzün isti'dādına nâzaran bildüḡin étmekden ḡulm lâzım gelmez; nihāyeti 'adl étmiş olur, ḡilâfin étmekden ḡikmete ḡalel gelür. Belki

²⁰ "Kendini bilen Rabbini bilir." Hadîs-i Şerîf

²¹ "Allah Âdem'i kendi sureti üzere yaratmıştır." (*Saḡih-i Müslim 1421/2000: 1234*, Hadis no: 2841)

²² "Dün gece meleklerin meyhanenin kapısını ḡaldıklarını gördüm. Âdem'in balḡıḡını yoḡurdular ve kadehe koydular." (*Dîvân-ı Hâfız 1397: 247, 184. Gazel/1. Beyit*).

²³ Aşḡ olsun (aferin) sözü söyleyene/inanmış, aḡı yatmış olana!. [*Lafzen*: Sözü söyleyenin başarısı Allah'tandır.]

²⁴ "De ki: Hepsî Allah katındandır." 4 Nisâ 78.

Ḥazret-i Allāh'ın 'ilmi vâkı'a muṭābık olmuş ma'lûmuñ isti'dādına i'tā ettiği ise eyle bilmiş ve bildüğine göre 'amel kılmışdır. Ve bu mes'ele mevcûd ma'dûm ve ma'dûm mevcûd olmaz dedükleri muḳaddime-i şaḥîḥaya mebnîdür ve mâhiyyet ğayr-ı mec'ûle olmak aşlından münteşîdür. Zîrâ mâhiyyet-i a'yân-ı şâbite, şuver-i 'ilmiyye-i İlâhiyye'dür, mec'ûle olmağa ğayr-ı kâbîldür ve orada olan levâzımı daḥı mec'ûle degüldür. Bizüm ihtiyâr-ı cüz'îmüz daḥı anlardandır, mec'ûle olmak muḥâldür; cebr-i sırf degül, cebr-i mutavassıta bile kaṭ'â mecâl yokdur. 'Ulemâ-yı rûsûm bundan ğâfil, ba'zı umûr mâ eşâbeke min ḥasenetin fe-mine'llâhi²⁵ maẓmûnı taḥtında dâḥîldür. Zîrâ bizüm ketm-i 'ademden vücûda gelmemüze aṣlâ mükâfât mümkün degüldür; bu kanda kaldı bir ğayrı ḥaseneyi daḥı muḳtaẓî ola. İmdi her ne kadar iyilik var ise cümlesi tefazzul-ı İlâhî ve luṭf-ı maḥz-ı ğayr-ı nâ-mütenâhîdür. Ve ba'zı umûr ve mâ eşâbeke min seyyi'etin fe-min nefsi²⁶ ḥiṭâsına nâzîldür. İmdi her seyyi'e elbette bir ma'şiyet muḳâbelesinde bizüm kesbümüz sebebi iledür, ḳul küllün min 'indî'llâh²⁷'a müzâḥim degüldür; kesb gümrâhuñ, İcâd Allāh'ındır. Gerçi bu maḥalde söz çokdur, ammâ yakînen baña ma'lûmdur ki aṣlâ ve kaṭ'â cebr yokdur. Lâkin verâ-yı şuverden nâzır olan dîḳu'l-başaruñ nazarı be-her ḥâl sāye-i 'adl üstüne düşer, giderek cebre çıkar, bi'l-küllîye cebr ḳalkar. Nitekim kâtibüñ yazadurduğı kâğıduñ üstindeki mûr, ḳalemi yazar görür, yed-i kâtibden ve yedüñ ḳalb-i kâtibe irtibatından ve ḳalbüñ ma'lûma ittibâ'ından bî-ḥaberdür. Bu beyân cümleden eshel ve etemdür, şimdiden soñra anılmazsa fehmuñ müttehemdür. Her kim ki 'ayn-ı şâbitesinde mü'min ola, ḥâtimesinde emîn olur. Beyne'l-bed'i ve'l-ḥatm andan zâhir olan küfr ü 'işyân 'irfânına ziyân eylemez. Kemâ üşîrî ileyhi bi-ḳavlihi 'Aleyhi's-selâm: El'mü'minü lâ yezurruḥü zenbün²⁸. Ba'zî mü'min zünûbdan maşûn olmağa muẓarr olmaz ve ba'zî mü'minüñ zenbi tevbesi ḳabûl olunup seyyi'âtı ḥasenâta tebdîl olunmak için ḳazâ olunmuş 'ayn-ı şâbitesi mü'min bulunmuşdur. Âdem 'aleyhi's-selâm ve ol ḥazretüñ ḳademinde bulunan evlâd-ı kirâm gibi zenb zarar vermez, küfr daḥı kezâlik ḥatm ü bed'e muṭābık olur. Beyne'l-bed'i ve'l-ḥatm andan şudûr bulan ḥasenât u iḥsân mehebb-i riyâḥda perdesüz bulunan şem'-dân gibi münṭafî vü bî-nişân olur ve bi'l-cümle 'ayn-ı şâbitesinde şekâvet olan ḳâbil-i hidâyet olmaz. Kezâlik kâle'llâhü Te'âlâ: Ve lev şâ'e le-hedâküm ecma'in²⁹. Ve lâkinnehü lem-yeşâ'ü lâ metâ'un hidâyeten li-küllü³⁰. Zîrâ Ḥaḳḳ'ın meşîyyeti 'ilmine tâbî, 'ilmi ma'lûmına tâbî'dür. Ba'zî ma'lûm ḳâbil-i hidâyet olur ve ba'zî olmaz. Kemâ kâle's-şâ'irü:

Bārān ki der-leṭāfet-i ṭab'-eş ḥilāf nîst

Der-bāğ lāle rûyed ü der-şûre-bûm ḥas³¹

Ve'l-ḥāşıl her nesne kendü kümûninde olanı ızḥâr eyler. Görmez misüz ki her nuṭfe atası şeklini yetürmez ve hergiz emrûd ağacı elma bitürmez. Beyt:

Ebr eger âb-ı zindegî bâred

Hergiz ez-şâḥ-ı bîd ber ne-ḥorî³²

Yevm-i ḳazâda sırr-ı ḳader meḳşûf olup ḥiç kimse Allāhü Te'âlâ'ya "Yâ Rab niçün beni şöyle étdüñ, böyle étmedüñ?" déyübilmez ve çün ü çirâya yol bulmaz. *Fe-li'llâhi'l-ḥüccetü'l-bâliḡatü*³³. Bunda daḥı

²⁵ "Sana gelen iyilik Allah'tandır." 4 Nisâ 79

²⁶ "Başına gelen kötülük ise nefsindendir." 4 Nisâ 79

²⁷ "De ki: Hepsî Allah katındandır." 4 Nisâ 78.

²⁸ Hz. Peygamber (A.S.)'ın sözü ile ona işaret edildiği gibi: "Mü'min kula günah zarar vermez." (el-Münâvî 1422/2001: 273, Hadis no: 5042).

²⁹ "Allah dileseydi hepinizi doğru yola iletirdi." 16 Nahl 9

³⁰ Ancak o herkes için bir hidayet faydası/yararlanması istemedi.

³¹ "Tabiatının letafetinde herkes müttefik iken, yağmur bile bağda lale bitirir, çorak yerde çerçöp." (*Gülîstan* 1379: 35, 4. Hikâye)

³² "Bulut ölümsüzlük suyu yağdırsa bile söğüt dalından meyve yiyemezsin (alamazsın)." (*Gülîstan* 1379: 33, 4. Hikâye)

³³ "Kesin delil ancak Allah'ındır." 6 En'âm 149

sırr-ı kadere vâkıf olanlardan bir haṭā şadır olmaz. Şadır olsa nefsin melāmet eyler. Anuñ-çün Ādem 'aleyhi's-selām *Rabbenā zalemnā enfüsenā*³⁴ déyü 'özü eyler. Cāhil olanlar nefsini tenzīh eyleyüp haṭāyı tekrārılar. Anuñ-çün İblīs 'aleyhi'l-la'ne *ene hayrun minhü*³⁵ déyüp Cenāb-ı Pāk'i taḥṭı'e etmek ister. Haḫḫ'ı derk étmez, 'iṣyānı zātīdūr, gitmez. Ammā kuşūr-ı Ādem 'alā vechi'l-'uṣūrdur, anuñ-çün ma'zūrdur. Hadd-i zātında munşif-ı muḫtezā-yı neş'eti olduğına mu'terif Rabbisinde ḫaṭ'ā zulm olmaduğuna 'arīfdūr. Qābil-i hidāyet, muntazır-ı rahmetdür. Lisānū'l-ğayb ve tercümān-ı lā-reyblük ile mülakḫab olan Hâfız-ı Şîrāzî'nün

Der-küy-ı nîk-nāmî mā-rā güzer ne-dādend

Ger tū ne-mî pesendî tağyîr kun ḫazā-rā³⁶

dédüğü ve ekşer ebyâtında cebr-i şırf şüretinde gösterdüğü sözleri bu vādīdendür. Hıkmēti budur ki henüz işāret olunduğı gibi günāh yā 'afv olunmak içündür, şāḫibi zemm olunmaz; veyā 'uḫūbet olunmak içündür, şāḫibi müsteḫaḫḫ-ı melāmet olur. Ammā 'ālem-i teklīfden bu iki zenbūn mā-beynini temyîz hiçbir 'azīze tefvîz olunmaduğı sebebdē gerek mübtedī gerek muntehī muṭlaḫā melāmet menhīdūr, cā'izdür ki evvelki qābilden olup maḫbūl-i Hudā'ya la'net etmekden vahşet eylerler. Edeb-i şerī'at-i mürselīn ve tarīḫat-i evliyā-yı kāmīlīn budur. Tālib-i dīn iseñ şaḫn ve eger 'Ömer Hayyām'ın, rubā'î:

Men mey ḫorem ü her ki çü men ehl buved

Mey ḫorden-i men be-nezd-i ü sehl buved

Mey ḫorden-i men Haḫ be-ezel mî dānest

Ger men ne-ḫorem 'ilm-i Hudā cehl buved³⁷

dédüğinden murādı eger Hâfız-ı Şîrāzî gibi "'İlm, ma'lūma tābī'dür; süci içmekde suç benümdür, 'ayn-i şābitem iḫtizā étmişdür." demek ise Tūsî'nün anı, beyt:

Goftî ki güneh be-nezd-i men sehl buved

İn nükte ne-güyed ān ki ü ehl buved

'İlm-i ezeli 'illet-i 'iṣyān kerdē

Nezd-i 'uḫalā zi-ğāyet-i cehl buved³⁸

ḫavliyle reddi fāsiddür. Ve illā eger şeyṭān gibi cebre ḫavāle etmek ise Hāzret-i Fārūḫ'ın raḫya'llāhū 'anh sārıḫı reddi gibidür, tamām vāriddür ve bi'l-cümle bunuñ gibi umūra fi'l-cümle şu'ūra erbāb-ı taṣfiyyeye ḫizmet lāzımdur. Ve illā terk etmek evlā, belki mühimdür, ve'llāhü a'lem bi's-şavāb.

Hāme-i şun'a haṭā nisbet olunmazsa eger

Bunca yañlışlar bu 'ālem defterinde yā nedür

³⁴ "Ey Rabbimiz! Biz kendimize zulmettik." 7 A'râf 152

³⁵ "Ben ondan daha üstünüm." 38 Sâd 76 / 7 A'râf 12

³⁶ Bizi iyi ad (kazanma) diyarına geçirmediler. Beğenmiyorsan kaderi değıştir." (*Dîvân-ı Hâfız* 1397: 8, 5. Gazel/7. Beyit)

³⁷ "Ben şarap içirim ve benim gibi her ehil olan kimsenin şarap içmesi Allah katında önemsizdir. Benim şarap içeceğimi Allah ezeli ilmi ile bildi. Ben şimdi içmeyecek olsam Allah'ın ilmi cehl olur." (Yâr Ahmed bin Hüseyin Reşîdî-i Tebrîzî 1367: 101).

³⁸ "Benim nazarımda günah önemsizdir, diyorsun. Bu sözü ehil olan kişi söylemez. (Allah'ın) ezeli ilmini isyanın sebebi yapmak/saymak, akıllı kişilerin nazarında cehaletin fazlalığından olur/kaynaklanır." Yâr (Yâr Ahmed bin Hüseyin Reşîdî-i Tebrîzî 1367: 101). (Yâr Ahmed bin Hüseyin Reşîdî, Ömer Hayyâm'ın rubailerini konu alan eserinde Hayyâm'a ait olan yukarıdaki rubai için düştüğü dipnotta, metinde Nâsır-ı Tūsî'ye ait olarak gösterilen bu rubainin Nâsır-ı Tūsî yanında Baba Efdal-i Kâşânî'ye de nisbet edildiğini de belirtir.)

Ḳāle ba'zu'l-vākıfı: El-esrāruhü āyātühü.

Lā yünkürü'l-bātılu fî ṭavrihi

Fe-innehü ba'zu zuhūrātihi³⁹

Ba'zı mevtın hafâ iktizâ eyler, yohsa defter-i Ḥaḳ'da haṭâ neyler?

Perde-i pindāruñı ḳaldırmayınca aradan

Ey Rüşûhî bilemezsün bunlara ma'nâ nedür

Temmetü'l-ḳaşıde-i Rüşûhî Efendi rahmetu'llāhi Te'ālâ 'aleyhi.

Sonuç

Küçük Hâfız Mustafa Efendi'nin 16. asır şairi Sofyalı Süleymân Rüşûhî'nin şiiri için yazdığı bu şerh, gazel, kaside, şathiye gibi kısa metinlerin şerhi geleneğinde dikkate değer bir yere sahiptir. Enderûn'un Seferli Koşuşu'nda yetişen ve iyi bir eğitim aldığı anlaşılan müellifin söz konusu şiiri muhtasar bir biçimde şerh ettiği, bazı beyitlerin şerhinde birkaç cümleyi geçmediği görülür. Ancak birkaç beyitte açıklamaların geniş tutulduğu ve konunun etraflıca ele alındığı da dikkati çeker. Müellif, genel olarak muhtasar bir şerh kaleme almasına rağmen eserini hazırlarken oldukça fazla sayıda kaynaktan faydalanmış ve bunlardan iktibaslarda bulunmuştur. Şerhde dinî ve tasavvufi eserlerden yapılan iktibaslar yanında edebî metinlerden yapılan iktibaslar da dikkati çeker. Dil ve üslup özellikleri bakımından orta nesir türü eserler içinde değerlendirebileceğimiz Şerh-i Kaside-i Rüşûhî'nin, muhtevası itibarıyla benzer tasavvufî metinleri anlamada önemli kaynaklardan biri olacağı muhakkaktır.

Kaynakça

- Aclûnî (1421), İsmâil b. Muhammed, Keşfü'l-hafâ ve müzîlû'l-ilbâs, Dıyışk: Mektebetü'l-'ilmi'l-hadîs.
- Ceylan, Ömür (2000), *Tasavvufî Şiir Şerhleri*, İstanbul: Kitabevi Yay.
- Dîvân-ı Hâfız* (1397), Haz. Halîl Hatîb Rehber, Tahran: İntişârât-ı Safî Alişâh.
- Dîvân-ı Seyyid 'İmâdü'd-dîn Nesîmî* (1972), Haz. Hamîd Muhammedzâde, Bakü: Âzer Neşriyat.
- Gülistân* (1379), (Fârisî-İngilisî), Şeyh Muslihu'd-dîn Sa'dî-i Şîrâzî, Haz. Seyyid Kemâl Hâc Seyyid Cevâdî (İngilizceye tercüme eden: Francis Gladwin), Tahran: İntişârât-ı Beyne'l-milel-i El-Hüdâ.
- el-Münâvî (1422/2001), Muhammed Abdü'r-ra'ûf, *Feyzü'l-Kadîr Şerhu'l-Câmi'î's-Sagîr*, Beyrut: Dârü'l-Kütübü'l-İlmiyye, IV. Cild.
- Müsnedü Ebî Ya'lâ El-Mevsilî* (1404-1410/1984-1990), Haz. Hüseyin Selîm Esed, Dıyışk-Beyrut.
- Sahîh-i Müslim* (1421/2000), nşr. Muhammed Fuâd Abdülbâkî, Suûdi Arabistan: Dârü's-selâm.
- Taştan, Erdoğan (2017), "Âyînezâde Muhammed Şemseddîn-i Sirozî'nin "Şerh-i Manzûme-i Rüşûhî" Adlı Eseri", *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi* 19, İstanbul, s.313-344.
- Yâr Ahmed bin Hüseyin Reşîdî-i Tebrîzî (1367), *Rubâ'îyyât-ı Hayyâm (Tarab-hâne)*, (Tashîh: Üstâd 'Allâme Celâle'd-dîn Hümâyî), Tahran: Müessesesi-i Neşr-i Hümâ.
- Yazar, Sadık (2011), *Anadolu Sahası Klâsik Türk Edebiyatında Tercüme ve Şerh Geleneği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, Ozan (2007), "Klâsik Şerh Edebiyatı Literatürü", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, S. 9, 271-304.

39 (Meseleye) vâkıf olanlar dediler ki: Onun sırları âyetleridir. Bâtil bunu kendi mevkiinde (esasında) inkâr etmez. Muhakkak ki (inkâr ettiği) bazı zuhurâtıdır.

Unfinished song in teacher education: The Village Institutes experience in Turkey

Arzu EKOÇ¹

APA: Ekoç, A. (2020). Unfinished song in teacher education: The Village Institutes experience in Turkey. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 455-467. DOI: 10.29000/rumelide.808742.

Abstract

There was a successful and valuable experience that was implemented in Turkey between 1940 and 1954. It was called the Village Institutes which were established in different parts of the country that greatly enlightened their environments. Unfortunately, because of a clash of political interests, the institutes were closed in 1954. The Village Institutes have been under scrutiny in terms of different courses and activities. However, there still seems to be a gap in the reviewed literature in terms of foreign language teaching in the Village Institutes and its reflections to today’s English language teacher training programmes. Although Turkey is not the same as the 1940s Turkey, this paper is an attempt to show that with their certain features, they still stand as a model to look up to and we should benefit from their outputs in teacher education practices in Turkey. They raised teachers who were aware of themselves, the surrounding environment and their own transformative power and were able to think critically. When we consider the limited practicum hours for pre-service teachers and high ratio of theoretical lessons in the curriculum at the faculties of education, it seems that we have a lot to learn from the Village Institutes experience.

Keywords: The Village Institutes, teachers, enlightenment, teacher education, foreign language teaching

Öğretmen eğitiminde yarım kalan şarkı: Türkiye’de Köy Enstitüleri deneyimi

Özet

Türkiye’de 1940-1954 yılları arasında uygulanan başarılı ve değerli bir deneyim vardı. Köy Enstitüleri olarak adlandırılan bu okullar, ülkenin farklı bölgelerinde çevrelerini büyük ölçüde aydınlatmışlardır. Maalesef, bazı siyasi çekişmelerden ötürü 1954’te kapatılmışlardır. Köy Enstitüleri, verilen dersler ve etkinlikler bağlamında literatürde incelenmiştir, ancak Köy Enstitüleri özelinde verilen yabancı dil eğitimi ve bunun günümüz İngiliz Dili Eğitimi programlarına yansımaları açısından bir boşluğun olduğu görülmektedir. Türkiye, 1940’lı yıllardan şu anda farklı olsa da bu çalışmanın amacı Köy Enstitüleri’nin bazı özellikleriyle hâlâ imrenilen bir model olduğunu ve çıktılarının Türkiye’deki öğretmen yetiştirme uygulamalarında faydalanabileceğini göstermektir. Kendilerinin, çevrelerinin, dönüştürücü güçlerinin farkında olan ve eleştirel düşünebilen öğretmenler yetiştirmişlerdir. Günümüzde aday öğretmenlere tanınan sınırlı staj imkânını ve Eğitim Fakülteleri’nin programlarındaki ağırlıklı olarak verilen teorik dersleri göz önünde bulundurunca, Köy Enstitüleri deneyiminden öğreneceğimiz çok şey olduğu ortaya çıkmaktadır.

¹ Öğr. Gör. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Temel İngilizce Bölümü (İstanbul, Türkiye), arzuekoc@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2106-368X [Makale kayıt tarihi: 08.08.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808742]

Anahtar kelimeler: Köy Enstitüleri, öğretmenler, aydınlanma, öğretmen yetiştirme, yabancı dil eğitimi

Introduction

The world has turned its eyes to the top PISA (The Programme for International Student Assessment) test scorer countries since the beginning of the twentieth century. Programme planners and curriculum developers are trying to find the miracle behind their success. In Turkey, we are also impressed with those education models and we have been reading articles and books how top scorer countries, which ranked high in PISA test, established their education systems. We are trying to learn more about teacher education models in Finland, Singapore, Australia, Canada and so on as the quality of teachers is one of the significant factors that influence student learning and success. However, we do not need to search the miracle in faraway places. We have the Village Institutes experience in our history that still stands as an exemplary model to the whole world. Those were the schools where students were reading the classics, in the halls of which one could hear the musical instruments that students were playing. They were the schools where students were showing theatrical performances on the stage, every brick and stone of which they had carried and built themselves. They were the schools where students were learning how to repair things, grow plants and trees, bake their own bread, knit and sew and even produce their own electricity and all these took place in the 1940s' Turkey and turbulent atmosphere of the World War II in Europe. It may seem like a dream that is unbelievably beautiful in its own way.

Under the leadership of İsmail Hakkı Tonguç (the General Director of Elementary Education), this dream became an educational revolution during the Ministry of Hasan Âli Yücel. Firstly, two "Trial Village Schools" were opened in İzmir-Kızılçullu and Eskişehir- Çifteler in 1937 and 1938 (Altunya, 1990). Then, the Village Institutes were established by the Ministry of National Education on April 17th in 1940 to train teachers whose duties would be both teaching children and adults in the villages they had come from (Oğuzkan, 1990). As Küçüktamer and Uzunboylu (2015) underpin, the Institutes were established to solve the teacher deficiency in rural areas. They were called as "institutes" as they wanted to show that education in the rurals was taken seriously (Başaran, 1990b). They were original Turkish creation. However, it should be borne in mind that many educational reformers such as Johann Pestalozzi (1746-1827), Georg Kerschensteiner (1854-1932), and John Dewey (1859-1952) influenced their foundation (Giorgetti, 2009). Yet Kirby (1962) emphasizes that they were not the imitations of those lines of thought but a unique model. Tonguç believed that students should learn by doing at schools, so in line with his view, Küçüktamer and Uzunboylu (2015) underpin that

the Village Institutes were designed as educational institutions where vocational training was emphasized and students were able to learn what would be useful in the village or in a rural environment, with the opportunities of practice (p. 395).

Teaching was not confined to literacy education. Another aim was to train peasants in the villages. There were art and crafts classes "to nurture the creativity, individuality, and participation of students, and to sustain this cultural development in their villages as teachers" (Küçüktamer and Uzunboylu, 2015, p. 395). Students were equipped with these ideas in mind. Students became teachers after their five years of education and went back to their villages to work there for twenty years (Kaynar and Ak, 2017). Some of the equipment were given by the state and they were supposed to cultivate the land given to them and earn their living (Kıral, 2015). This made them more active and responsible in their villages. The Village Institutes played a great role in the cultural and educational development of

Turkey. They left many footprints until they were closed. Till their closure, a lot of fields started to be used for agriculture and the level of production increased (Kaynar and Ak, 2017). They were built near cultivating fields, and they earned money from agriculture. Çiftçi and Tunç (2019, p. 347) note that “in fact it reached to such an extent that a small scale of production revolution occurred” in the Village Institutes. A large number of roads, buildings, schools and warehouses were also built by the students, graduates of the Village Institutes and the villagers (Kaynar and Ak, 2017). 1.308 women and 15.943 men, totally 17.251 people were trained as teachers until 1954 when they were closed (Kaynar and Ak, 2017).

The Village Institutes were closed in 1954. As Güler (2013, p.3) argues “bringing education to the villages and bringing education to girls was the ultimate threat to the unquestioned power of the landlords, and the pressure eventually led to the closing”. Landlords were against the Village Institutes as the public would be educated by the teachers who graduated from the Village Institutes and their awareness would increase (Kocabaş, 2017). It would not be easy to dominate peasants who gained their self-esteem and stood on their own feet. Also, they did not like the idea of providing land for the teachers of the Village Institutes to build schools with the cooperation of villagers (Akman and Meydan, 2019).

Although today’s conditions are different from the 1940s, we have a lot to learn from the Village Institutes and the aim of this conceptual paper is an attempt to show that the Village Institutes still appear as a model for teacher education in Turkey with all their remarkable outputs and pay a tribute to them. This article will take a close look at the Institutes starting from general to specific details, particularly their teacher education programmes and how we can make use of them in English language teacher education. There are some studies that examined the Village Institutes in terms of physical education courses and physical activities in the Village Institutes (Çelik and Bayrak, 2011). Cihangir (1990) investigated science education in the Village Institutes. Also, art education has been analyzed in the Village Institutes (Elpe, 2014). However, there still seems to be a gap in the reviewed literature in terms of foreign language teaching in the Village Institutes and its reflections to today’s English language teacher training programmes. In line with this thought, in the following sections, conditions that paved way to the Village Institutes and their curriculum will be explained. Then, foreign language learning strategy in the Village Institutes will be presented, and how the Village Institutes can be a model with all their positive aspects that are somehow missing in today’s English Language Teacher Training Programmes will be discussed.

Conditions that paved way to the Village Institutes

There are crystal rivers

There are icy-cool springs

What lovely soils it has

If you visit Anatolia²

The poem above is generally recited by children in schools in Turkey. It depicts us a postcard imagery of Anatolia. Although the country had all those natural beauties, it was suffering from poverty and illnesses during the time when the Village Institutes were established. The War of Independence gave Turkey its political independence but also left a weary country. It was not an industrialized country

² This is a school poem and song for children. It was translated from Turkish to English by the author. The original one in Turkish is like this: “Billur ırmakları var/Buzdan kaynakları var/Ne hoş toprakları var/Gezsen Anadolu’yu”.

during those times. The literacy rate was very low in Turkey. 85% of the population was rural and the illiteracy rate in the rurals was over 80% (Başaran, 1990b). As the statistical data in those years indicate, “the number of the children in the age of literacy was 1.897; 1.457 thousand of them were living in villages; 440 thousand of them were living in cities and towns” (Kıral, 2015, p. 46). Villagers without schools used to visit the villages where there were schools to get some help to read their sons’ letters and write letters to their sons in the army. In some villages, there were not any arts and crafts that they could get by, so the villagers were suffering from poverty (Semerci, 1990). Also, schools were suffering from lack of teachers. Teachers were reluctant to go to the villages and work there. There was disperse settlement in the country and accomplishing nationwide primary school education was difficult. In light of these considerations, it was obvious that it was difficult to modernize the education successfully in this condition, and the state was in need of new solutions.

After the foundation of the Turkish Republic in 1923, many reforms were made in the field of education. The leader and founder of the modern Turkey, Atatürk believed that education was the greatest mean to reach a modern and prosperous society. Atatürk perceived teachers as the leaders of this society. Some steps were taken to reach this goal. By enactment of the ‘Law of Unification of Instruction’ on March 3rd in 1924, all the schools were given under the control of the Ministry of National Education. In 1925, the lodges and zawiya’s were closed as a further step to unify all the educational institutions in Turkey. In 1928, Turkey shifted from Arabic letters to Latin letters. Two quotes of Atatürk highlight the given importance to educational mobility on the rural; “Turkey’s true master is the peasant” and “teachers are the one and only people who save nations”.

Atatürk couldn’t witness the foundation of the Village Institutes, but his speeches shed light on the necessity of educating the peasants in the rurals. Atatürk emphasized that the real war was against the illiteracy after the Independence War. In 1935, the Minister of Culture (during that time, the Minister of National Education was called like that) Saffet Arıkan appointed İsmail Hakkı Tonguç as the General Director of Elementary Education. Then, Hasan Âli Yücel became the Minister of National Education. Hasan Âli Yücel and İsmail Hakkı Tonguç can be called the architects of the Village Institutes. İsmail Hakkı Tonguç took into consideration the report written by John Dewey who came to Turkey in 1924. Uygun (2008, p.292) underlines that “Dewey addressed a wide range of issues regarding teachers, including amelioration of their financial conditions and the need for improvements and innovations in teacher schools and programs”. He suggested a system that was compatible with social life. As Uygun (2008) states, Dewey gave utmost importance to farmers and peasants and asserted that

(...) unless there is special attention given by the schools to the interests of the peasants and farmers, there is considerable danger that the establishment of universal education might actually result in social harm (p.298).

Dewey (1960) asserted that new style schools that would help teachers to adapt to the rural life should be established. When one has a look at numbers in those years, it is seen that “of the 40,000 villages, 31,000 had no school. There was clearly a need for the Village Institutes to train 20,000 teachers to staff the village schools” (Giorgetti, 2009, p. 45). Girgin (2011) emphasizes that

previous experience of training primary school teachers had shown that teachers with urban origins were unable to understand the needs and conditions of the villages, thus decreasing their ability to connect well with the students in village schools as well as the rest of the inhabitants (p. 31).

The underlying notion of Tonguç was more than “a school for every village, a teacher for every school”. Tonguç aimed to educate a different type of teacher:

this ‘new’ type of person would be a person who “constructs buildings or makes goods according to the basic laws of geometry and other sciences”, not a person, who “memorizes the geometry problems, and then forgets after passing the exam” (Sağiroğlu-Aytemur, 2013, p. 84).

During those times, the country was suffering from “the problem of rural revitalization. After considerable debate, the concern led to a government-sponsored program of Village Institutes designed to improve the Anatolian peasant” (Türkmen, 2017, p. 17). They were expected to “revive villages” (Sağiroğlu-Aytemur, 2013). The Village Institutes were established by the Ministry of National Education on April 17th in 1940. First, 14 Village Institutes were established, then, the number increased to 21 in eight years’ time. As Arayıcı (1999) explains,

each institute was granted approximately 350 hectares of land suitable for production. The teaching staff, their families and the students lived in a community formed of a residential block, groups for production and agricultural innovation, and educational premises... They were required to build for themselves (classrooms, dormitories and workshops), cultivate the land, bake bread, tend cattle, repair agricultural machinery, plant trees, dig canals, make roads, etc. (p. 272).

Karaömerlioğlu (1998) states some of the aims of the Institutes as the following:

- to end ignorance among peasants
- to raise graduates who would be teachers in their villages
- to contribute to agricultural economy and increase production
- to spread nationalist ideology among peasants and gain “the hearts and minds of peasants”.

Curriculum in the Village Institutes

Dewey’s influence was visible in the Village Institutes. Until 1943, the Institutes did not have a common curriculum, so this helped them to adapt to local needs. As Koçak and Başkan (2012) put it,

the weekly, monthly and seasonal study plans in the institutes had been prepared taking into consideration the regional aspects, the level and number of students, the number of teachers, the production fields of the region and existing tools devices (p.5939).

The first curriculum was prepared in 1943. Study period was 5 years long. Girls and boys were trained side by side. In Table 1, one can see the duration devoted to each group of lessons in the curriculum of 1943 (Özsoy, 1990, p.61).

Table 1. Time devoted to each group of lessons

	Groups of lessons	Number of weeks
1.	Culture lessons	114
2.	Agriculture lessons and activities	58
3.	Technical lessons and activities	58
4.	Holidays	30

In Table 2, the lessons included in each category in 1943 Curriculum can be seen. The greatest importance was given to Mathematics and Foreign Language lessons among the other lessons in this curriculum (Türkmen, 2017).

Table 2. Lessons included in each category in 1943 Curriculum (Kıral, 2015, p. 48; Özsoy 1990, p.61-62)

Culture lessons	Turkish, History, Geography, Civics, Mathematics, Physics, Chemistry, Natural and School Health, Foreign Language, Handwriting, Painting and handcraft, Physical Education and National Games, Music, Military, Housekeeping and Child Care, Teaching Knowledge (Sociology, Occupational Education, Pedagogical and Occupational Psychology, History of Occupational Education, Teaching methodology and application), Economy of Agricultural Activities
Agriculture lessons and Activities	field agriculture, garden agriculture, nursery, fruit growing, vegetable growing, industrial crops agriculture, zoo technics, poultry knowledge, apiculture and sericulture, fisheries and aquaculture, agriculture arts lessons
Technical lessons and activities	blacksmithing (farriery, craft), village carpentry, village maker (brick and bricklaying, quarrying etc.), village and crafts (sewing, cutting, embroidery and etc.)

In the daily plan, both in the morning and afternoon, “there were 45 minutes of 4 hours lessons or work hours, 2 hours study time and 45 minutes free reading time, 8 or 8.5 hours sleeping time, 30 minutes of inspection, music, local and national game or sports time” (Kıral, 2015, p.48). It is evident from the curriculum that the Village Institutes not only focused on vocational training but also cultural development of students. Every student had to read 25 books for each year and learn how to play a musical instrument (Kaynar and Ak, 2017). There were art classes and free reading hours. Reading brought in writing and students put themselves in the shoes of the characters and asked what they would do in the same situation. After the Village Institutes, many graduates became writers and wrote their own books. Fakir Baykurt, Mahmut Makal and Talip Apaydın were a few of those graduates who became writers. After breakfast and morning work hours, they gathered outside and sang the national anthem, folk songs and played folk dance together. Thus, they started the day happily and energetically.

“Education within work” was effective from the establishment and construction of their schools to simple daily activities (Küçüktaimer and Uzunboyulu, 2015). The Village Institutes adopted these notions “learning by doing”, “work education” and “cooperative learning”. The underlying pedagogy was not based on rote learning but putting into practice what somebody has learnt. Students in the Village Institutes were learning, experiencing, sharing life together and producing at the same time. For example, students learnt the concept of meter while constructing, musical notes while playing the mandolin, angles of a triangle while making a roof, etc. As Aytemur (2007, p. 126) states, “since all the works of the Village Institutes were done by the students themselves, the amount of expenditures declined”. With their savings, they bought some musical instruments such as mandolins, pianos, violins for the Institutes, took students to go skiing (Aytemur, 2007). What is more, “the students studying in the Village Institutes fulfilled all their responsibilities and duties, and they compounded all of their effort with the light of the common goal dependence principle of Cooperative Learning” (Kocabaş, 2017, p. 59). Turkish way of cooperative learning “imece” was used in the Village Institutes. The Institutes sent a group of students to the nearby villages to construct schools and lodges for teachers. At first, the villagers didn’t believe that those young people who seemed like children would be capable of construction but then, their trust towards those students increased after they saw the buildings (Işık, 1990, p. 154). As Kaynar and Ak (2017, p. 328) emphasize “a creative, productive and non-parrot-fashion education model were the key elements of the Village Institutes training system”.

Students actively participated in management. They understood democracy better through this practice. This was very important especially for those years. As Ögüş (1990, p. 149) stresses, democracy is not a way of ruling but a style of life. One should give place to democratic practices at home, at school and in their surroundings and this is directly related to education. Each grade chose a representative and every week, a meeting was held by the participation of the representatives. Those students were free to criticize the principal and the teachers’ actions (Girgin, 2011). At the weekends, all the teachers and students came together and criticized the whole week. These meetings were also open to the villagers (Gelen, 1990). For example, in one of İsmet İnönü’s visit (the second president of the Turkish Republic) to Hasanoğlu Village Institute, a special food for İnönü was served and this situation angered the students. They criticized the management harshly (Dündar, 2000). The management had to come up with an explanation and told the students that İnönü had diabetes, so they served that food. Furthermore, the management reminded the students that they had done the same thing for the students suffering from any illness before, so this attitude could not be taken as a privilege.

In 1947, the curriculum was changed. The girls and boys were separated, and they started to be trained in two separate Institutes. Instead of practice-based courses, more theoretical courses were offered. Furthermore, Kırıl (2015, p. 48) explains that the given freedom and flexibility to teachers “about selection of topics and methods in the old curriculum were removed. Teachers' freedom of choice about regional and institutional facilities in agriculture lessons was restricted”.

The third Curriculum was prepared in 1953. Its name was “Curriculum of Teacher Schools and the Village Institutes”. Başaran (1990a) believes that if the Institutes hadn’t been closed, they would possibly turn into regional universities different from the newly established universities nowadays. Without getting any financial support from the state, they would be able to produce their own inputs with their financial, academic and administrative autonomy.

In the following parts, a special focus will be given to foreign language education in the Village Institutes, and there will also be a part that puts research studies investigating foreign language teacher education programmes under scrutiny in Turkey. With their unique features in mind, the Village Institutes can still stand as a model to today’s teacher training programmes. As Koçak and Başkan (2012, p.5939) emphasize, the Village Institutes “had been nested with life”, and they were the places “where theory and practice had been regarded integral parts”. With all their positive aspects, they formed “a basis for the Anatolian Renaissance” (Kaynar and Ak, 2017, p. 328).

Foreign language education in the Village Institutes

As Sarıçoban and Sarıçoban (2012) state, in the early years of the Turkish Republic, language teaching was in a secondary position as illiteracy was a more important issue during the first decades of the Turkish Republic. During and after the World War II, the interest in foreign language learning increased in parallel to the social, cultural, economic, technological, and political developments in the world (Sarıçoban and Sarıçoban, 2012).

In 1943 Curriculum, 411 hours were allocated to foreign language education. Greatest significance was given to Mathematics and foreign language education in terms of time allocation. Between 1st and 4th grades, 2 hours were allocated to English lessons while for 5th grades, 1 hour was allocated.

Today, the literature on foreign language education in the Village Institutes is quite limited. From the reviewed literature, we know that students published “Village Institution Journal” (Kirby, 1962). Kirby (1962, p.242) states that in this journal, one can find the response of the Village Institutes against the inefficient foreign language education in other schools. It was based on learning by themselves strategy. Foreign language learning was seen:

- a) as a functional research tool
- b) as a tool to learn teaching methods
- c) as applied directly on the necessary material
- d) as a tool to facilitate village teachers’ and students’ attempts to improve their techniques and classroom behaviors (Kirby, 1962, p. 242).

According to 1943 Curriculum, the aim of foreign language education was to help students read a text related to their profession by looking up in a dictionary and make them equipped with knowledge that they could improve in the future (Öztürk, 1990). Foreign language learning was not an ornament but a way to bring culture to villages. Students conducted research on various topics from Botany to Zoology. Foreign language was a tool to reach the necessary information from foreign books (Kirby, 1962). Unfortunately, during those times, there were not enough language teachers. Compared to the Village Institutes, the conditions in the High Village Institute were much better in terms of foreign language education. The High Village Institute was the only higher education option for the graduates of the Village Institutes. They admitted only successful students with an exam. Its aim was to raise teachers for the Village Institutes (Çiftçi and Tunç, 2019). In the High Village Institute, English, German and French were taught by professional language teachers. As Gürçağlar (2008) underlines, the intellectuals who worked in the High Village Institute were also associated with the Translation Bureau. For example, popular writers, translators such as Sabahattin Eyüpoğlu, İrfan Sahinbaş, Vedat Günyol taught language and literature courses in the High Village Institute. 3 hours were allocated to language classes per week. There was even a language room where they could use various discs and books. Thanks to teachers that came from high schools and Gazi Education Institute, students were able to read a text related to their profession with or without a dictionary (Öztürk, 1990). Classics were read, analyzed and discussed by the students. Students read the classics as soon as they were published by the Ministry of National Education. Language was one of the means to gain an intellectual background. In 1947 Curriculum, there were some changes in the annual and weekly plan. Foreign language lessons became voluntary, but in fact they were totally abolished from the curriculum. Those changes can be considered as steps taken towards *de facto* closure of the Village Institutes.

In the following part, English language teacher training programmes in Turkey will be compared with the Village Institutes’ education programmes in terms of practicum hours and the kind of teacher they want(ed) to raise.

The problems of English language teacher training programmes in Turkey

In the reviewed literature, an increasing number of studies evaluating English language teacher training programmes have been carried out in Turkey. Several researchers have reported various problems reported by pre-service teachers and plausible suggestions to enhance the future teacher training programmes. In accordance with the findings of Uzun (2016), it seems that

there is need for more courses which will allow creativity, practice and socialisation. It would also be beneficial if the content and procedure of the courses were revised and restructured in such a

way that they would produce less memorisation and more permanent, internalised and digested knowledge and experiences, possibly through extensive practice (p.12).

Similarly, another scholar, Uztosun (2017, p. 11) suggests that “the methods used to teach new information should be effective. Instead of relying on lecturing, trainee-centred methods should be used to foster teachers’ engagement in the training process”. Furthermore, Uztosun (2017, p. 10) emphasized that pre-service teachers “cannot engage in the training process because trainers rely on lecturing without creating an interactive learning environment”.

Another scholar Karakaş (2012, p. 6-7) explains that in the programme, “the new status of English as a global language is not conveyed”. Another related problem is the lack of culture-based lessons that offer information about target cultures, not only about cultures of native speakers of English but also English speakers of other languages all around the world. There should be more focus on varieties of English.

Çelik (2008, p. 97) emphasizes the importance of practice teaching as it “constitutes a major component of the professional education and the development of pre-service teachers before they go on to the actual teaching profession”. He further notes that pre-service teachers can “put into practice the theoretical knowledge and practical skills they have acquired throughout their coursework” (Çelik, 2009, p. 98). However, there are some problems evident in teaching practice in teacher education in Turkey. Seferoğlu (2006, p. 376) suggests that pre-service teachers would benefit more from school experience and teaching practice if they could observe “many different teachers, students with various proficiency levels, and many different school settings”. Practicum hours are still not enough and effective as practicum hours are only limited to one school and one teacher. Visiting a school only once a week does not help students understand different aspects of learning and teaching. Moreover, for Uztosun and Troudi (2015, p. 24), students observe a class only in their last year and this is too late to experience real teaching and learning environment. Likewise, Karakaş (2012) puts it:

it maintains that theory and practice combined with each other must be experienced right from the outset of the program instead of taking academic and theoretical courses first, and only then proceeding towards the school rooms (p.7).

Although practicum hours have the mentioned problems, in Uzun (2016, p.11), students still found School Experience and Teaching Practice the most effective and useful and the least boring as they “felt like real teachers during their education which improved their confidence and desire to move further”. Hismanoğlu (2012, cited in Yavuz and Topkaya, 2013) revealed that this programme failed to foster higher order thinking skills in pre-service teachers such as problem solving, creative thinking and critical thinking. In the mentioned studies, it is also evident that students’ opinions should be consulted regularly.

A closer look at the reviewed literature shows that the most important component that lacks in language teacher training programmes is the amount of practice when compared to the Village Institutes. As Eret-Orhan et al. (2018, p. 194) highlight, “a well-designed practicum would nevertheless offer invaluable opportunities for pre-service teachers to develop professional skills and suitable dispositions towards teaching”. In this sense, we should benefit from the Village Institutes experience. The students in the Village Institutes practiced what they had learnt theoretically. As Kırıl (2015, p.51) emphasizes, “the most significant contribution of Village Institutes for educational system was enabling principles and methods which existed in literature so far in the system to combine them with the life in nature”. In this line of thought, students can start classroom observations in their freshman

year so that they can understand the nature of the profession because separation of theory and practice hinders their in-depth understanding of the profession. Students should also find the chance to discuss and analyze classroom management techniques. In the Village Institutes, the underlying pedagogical understanding was to raise teachers who gained their self-confidence and could take initiatives where and when necessary. As Özsoy (1990, p.67) states, during the lessons, students were encouraged to self-study and think freely. Although there is a standardized curriculum for English Language Teacher Education programmes, universities can offer more selective courses in which students can apply what they have learnt and learn to take initiatives.

Taking all those exemplary points regarding teacher education and the value given to prospective teachers, the Village Institutes still enlighten our path in teacher education.

Conclusion

Although the Village Institutes were closed due to the political conflicts, their significance was beyond education. In fact, it was a liberation project of the villages. The Village Institutes raised teachers who were aware of themselves, the surrounding environment and their own transformative power and were able to think critically. The Village Institutes increased the literacy rate, transformed the villages, made them more productive and aware of their power, saved them from exploitation and spread the love of reading, art, nature and filled them with the feelings of respect and tolerance in a very short period of time. It was this uniqueness that took the most attention.

Taking the Village Institutes as a model does not mean to found the same institutions again in Turkey but consider them as a significant part of our heritage. Needless to say, demographic conditions of Turkey have changed a lot. However, their main principles based on cooperation, collaboration, equity, production and creativity can be applied everywhere. They presented an innovative, original training system to the Turkish education system. The taken for granted sentence “teacher is more than a teacher” was realized thanks to the Village Institutes. Their participatory nature with the society is still a quest for Turkey, and we need more participatory education models, maybe a modified version of the Village Institutes which will provide students with equal learning opportunities.

The discussions about the Village Institutes can offer insights to our education system and teacher education programmes. During those years, teachers were very aware of the fact that the future would be their devotion as addressed by M. Kemal Atatürk. We can learn from the positive outcomes of that experience and find other solutions that will raise our country “to the level of modern civilization” as the founder of the Turkish Republic and our head teacher, M. Kemal Atatürk strived to show us.

References

- Akman, Ö. and Meydan, A. (2019). The establishment of Village Institutes and their educational activities. In Ö. Akman, M. M. Çay, F. Bozbayındır, and E. Tunç (Eds.), *Social, educational, political, economic and other developments occurred in Turkey between the years of 1938-1980* (pp. 213-221). ISRES Publishing.
- Altunya, N. (1990). Köy Enstitülerinin Tarihçesi [The history of the Village Institutes]. In *Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri* [The Village Institutes in their 50th foundation anniversary] (pp. 80-06). Eğitim Der Yayınları 2.
- Arayıcı, A. (1999). Village Institutes in Turkey. *Prospects*, vol. XXIX, no. 2, 267-280.

- Aytemur, N. (2007). *The populism of the Village Institutes: A contradictory Expression of Kemalist Populism* (Unpublished PhD Thesis). The Department of Political Science and Public Administration, Middle East Technical University, Ankara: Turkey.
- Başaran, İ. E. (1990a). Sistem olarak Köy Enstitüleri [The Village Institutes as a system]. In *Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri* [The Village Institutes in their 50th foundation anniversary] (pp. 38-49). Eğit Der Yayınları 2.
- Başaran, M. (1990b). Özgürleşme Eylemi: Köy Enstitüleri [Liberation Action: The Village Institutes]. In *Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri* [The Village Institutes in their 50th foundation anniversary] (pp. 1-11). Eğit Der Yayınları 2.
- Çakıroğlu, E. and Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on Teacher Education in Turkey, *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 253-264. DOI: 10.1080/0261976032000088774
- Çelik, M. (2008). Pre-Service Efl Teachers’ Reported Concerns and Stress for Practicum in Turkey. *Education and Science*, 33 (150), 97-109.
- Çelik, V. O. and Bayrak, C. (2011). Physical Education Course and Physical Activities in Village Institutes: A Case of Cifteler Village Institute. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 2 (2), 11-27.
- Çiftçi, Y. and Tunç, T. (2019). Reflections of Enduring Educational Institutions: Village Institutes. *Journal of Awareness*, 4 (3), 343-558. DOI: 10.26809/joa.4.026
- Cihangir, M. (1990). Köy Enstitülerinde Fen ve Doğa Bilimleri Öğretimi [Teaching Science and Natural Sciences in the Village Institutes]. In *Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri* [The Village Institutes in their 50th foundation anniversary] (pp. 249-251). Eğit Der Yayınları 2.
- Dewey, J. (1960). *Report and recommendation upon Turkish education* (Turkish translation: 1952). Ankara: Ministry of National Education.
- Dündar, C. (2000). *Köy Enstitüleri* [The Village Institutes]. İstanbul, İmge Foundation.
- Elpe, E. (2014). Köy Enstitüleri ve Sanat Eğitimi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 15-34.
- Eret-Orhan, E. and Ok, A. and Capa-Aydin, Y. (2018). We train, but what do they think? Preservice teachers’ perceptions of the adequacy of their teacher education in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46 (2), 183-198. DOI: 10.1080/1359866X.2017.1355050
- Kirby, F. (1962). *Türkiye’de Köy Enstitüleri*. İmece Yayınları 2.
- Gelen, A. (1990). Yüzyılımızın Eğitimine Türkiye’nin Katkısı [Turkey’s contribution to our century’s education]. In *Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri* [The Village Institutes in their 50th foundation anniversary] (pp. 123-129). Eğit Der Yayınları 2.
- Giorgetti, F. M. (2009). Training village children as village teachers for village work: the Turkish village institutes. *History of Education Review*, 38 (2), 43-55. DOI: 10.1108/08198691200900012
- Girgin, A. (2011). *The Role of Education in Agricultural Productivity: The Case of Village Institutes in Turkey, 1940-1966* (Unpublished M. A. thesis). Master programme in Economic Growth, Innovation and Spatial Dynamics, Lund University.
- Güler, E. (2013), A film takes a look at Village Institutes, *Hürriyet Daily News*, 23 December, p. 3. Retrieved from <http://www.hurriyetdailynews.com/film-takes-a-look-at-village-institutes-59973>, March 12th , 2018.
- Gürçaglar- Tahir, Ş. (2008). *The Politics and Poetics of Translation in Turkey, 1923-1960*. Amsterdam-Rodopi.
- Hismanoğlu, S. (2012). İngilizce öğretmenleri adaylarının İngilizce öğretmenleri yetiştirme programı ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 330-341. Retrieved from: <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/37.hismanoglu.pdf>

- Işık, H. (1990). Köy Enstitülerinde iş Eğitimi Uygulamaları [Occupational Education in the Village Institutes]. In *Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri* [The Village Institutes in their 50th foundation anniversary] (pp. 151-156). Eğit Der Yayınları 2.
- Karakaş, A. (2012). Evaluation of the English Language Teacher Education Program in Turkey. *ELT Weekly*, 4 (15), 1-16.
- Karaömerlioğlu, M. A. (1998). The Village Institutes Experience in Turkey. *British Journal of Middle Eastern Studies*, 25 (1), 47-73.
- Kaynar, M. K. and Ak, G. (2017). A 'Language' of Modernization: Culture and Art Education in the Village Institutes. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (1), 321-332.
- Kıral, E. (2015). Vanished Schools: Village Institutes. *European Journal of Research on Education*, 3 (1), 45-52.
- Kocabaş, A. (2017). Village Institutes in Turkey and cooperative learning. *European Journal of Educational Studies*, 3 (3), 47-64. DOI: 10.5281/zenodo.268656
- Koçak, S. and Başkan, G. A. (2012). Village Institutes and Life-long Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5937 – 5940.
- Küçükktamer, T. and Uzunboylu, H. (2015). The conditions that enabled the foundation of the Village Institutes in Turkey and a comparison with today. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 185, 392-399.
- Oğuzkan, A. F. (1990). Köy Enstitüleri Öğretim Programları [Curriculum of the Village Institutes]. In *Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri* [The Village Institutes in their 50th foundation anniversary] (pp. 12-37). Eğit Der Yayınları 2.
- Öğüş, İ. (1990). Köy Enstitüleri ve Eğitim Anlayışı [The Village Institutes and their pedagogy]. In *Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri* [The Village Institutes in their 50th foundation anniversary] (pp. 143-150). Eğit Der Yayınları 2.
- Özsoy, Y. (1990). Köy Enstitüleri Programları [The Village Institutes Curriculum]. In *Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri* [The Village Institutes in their 50th foundation anniversary] (pp. 50-70). Eğit Der Yayınları 2.
- Öztürk, İ. (1990). Köy Enstitülerinde Yabancı Dil Eğitimi [Foreign Language Education in the Village Institutes]. In *Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri* [The Village Institutes in their 50th foundation anniversary] (pp. 271-272). Eğit Der Yayınları 2.
- Sağiroğlu-Aytemur, N. (2013). Searches for Liberatory Education: Village Institutes and the Critical Pedagogy School. *TODAİE's Review of Public Administration*, 7 (1), 81-99.
- Sarıçoban, G. and Sarıçoban, A. (2012). Atatürk and the History of Foreign Language Education in Turkey. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 8 (1), 24-49.
- Seferoğlu, G. (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 32 (4), 369-378. DOI: 10.1080/02607470600981953
- Semerci, B. (1990). Köy Enstitüleri Kurulurken Köylerimizin Genel Görüntüsü [General outlook of our villages during the foundation of the Village Institutes]. In *Kuruluşunun 50. yılında Köy Enstitüleri* [The Village Institutes in their 50th foundation anniversary] (pp. 317-322). Eğit Der Yayınları.
- Türkmen, İ. (2017). Rural Revitalization and the Village Institutes Experience in Turkey (1940-1954). *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 6 (1), 17-22.
- Uygun, S. (2008). The impact of John Dewey on the teacher education system in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (4), 291-307, DOI:10.1080/13598660802395808
- Uztosun, M. S. (2017). In-service teacher education in Turkey: English language teachers' perspectives. *Professional Development in Education*. DOI: 10.1080/19415257.2017.1374989

- Uztosun, M. S. and Troudi, S. (2015). Lecturers’ Views of Curriculum Change at English Language Teaching Departments in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 9 (1), 15-29.
- Uzun, L. (2016). Evaluation of the latest English language teacher training programme in Turkey: Teacher trainees’ perspective. *Cogent Education*, 3 (1147115). DOI: 10.1080/2331186X.2016.1147115
- Yavuz, A. and Topkaya, E. (2013). Teacher Educator’s Evaluation of the English Language Teaching Program: A Turkish Case. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 7 (1), 64-83.

Almancadaki ikili Ad+Ad Birleşimlerinde önekimsiler¹**Neriman NACAK²**

APA: Nacak, N. (2020). Almancadaki ikili Ad+Ad Birleşimlerinde önekimsiler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 468-476. DOI: 10.29000/rumelide.808743.

Öz

Yeni sözcüklerin oluşum yolları ve adın hal çekimlerinin aksine sözcük üretimiyle ilgilenen sözcük yapımı, biçimbilimin alt alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeni sözcükler, eklerle oluşabildiği gibi iki sözcüğün bir araya gelerek oluşturduğu *birleşimler* yoluyla da gerçekleşmektedir. Biçimbilimde sözcük yapıcı biçimbirimler olarak adlandırılan bu ekler (önek, sonek, kaplayıcı ek), Almancada sözcük yapım yollarından biri olan *türetme* yoluyla sözcük üretimine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda iki bağımsız sözcüksel biçimbirimin yan yana gelerek oluşturduğu oluşumlar, yani *birleşimler* de sözcük yapım yollarından bir diğeridir. Bu ekler, bu birleşimlerde birinci ya da ikinci bağımsız sözcüksel biçimbirimlere eklenerek de sözcük üretimini sağlamakta ve kendi yapıları içinde sınıflar oluşturmaktadırlar. Diğer yandan söz konusu olan bu eklerin dışında ise tam olarak önek ya da sonek olmayan ancak onlar gibi hareket eden önekimsi ve sonekimsiler de mevcuttur. Önek ya da sonek eklendiği birime bağımlı iken, önekimsi ve sonekimsiler bağımsız sözcüksel biçimbirimlerdir. Bağımsız sözcüksel biçimbirim olmakla birlikte, eklendiği sözcüklerde aynı işlevi üstlenerek önek ve sonek gibi hareket ederler. Çalışmada belirlenen çerçevede dâhilinde Almancadaki birleşik sözcüklerden yalnız İkili Ad+Ad birleşimleri ele alınacaktır. Derleme *Wahrig Deutsches Wörterbuch* adlı sözlüğün 2011 baskısı esas alınarak yapılmıştır. Çalışmanın amacı gereği yabancı sözcükler derleme dışı tutulmuştur. Derlenen birleşimlerde sadece önekimsiler araştırılmış, çalışmaya sonekimsiler dâhil edilmemiştir. Çalışmada biçimbilimsel yöntem kullanılarak İkili Ad+Ad Birleşimlerinde önekimsilerin yapısal özellikleri incelenecektir.

Anahtar kelimeler: Biçimbilim, sözcük yapımı, biçimbirim, önekimsiler

Prefixoids of binary noun + noun combinations in German**Abstract**

Word formation, unlike the conjugation of nouns, emerges as a sub-field of morphology that includes the formation of new words and enables word production. In addition to being formed with affixes, new words also occur through combinations of two words coming together. These suffixes (prefix, suffix, covering suffix), which are called word-forming morphemes in morphology, contribute to word production through derivation, which is one of the ways of making words in German. At the same time, formations formed by two independent lexical morphemes, that is, combinations, are another way of making words. These suffixes are added to the first or second independent lexical morphemes in these combinations, and they provide word production and form classes within their own structures. On the other hand, apart from these suffixes, there are prefixoids and suffixoids that are not exactly prefixes or suffixes, but act like them. While the prefix or suffix is dependent on the unit to which it is added, prefixoids and suffixoids are independent

¹ Bu makale Neriman Nacak'ın "Almancadaki İkili AD+AD Birleşimlerinde Biçimbilimsel Açıdan Sözcük Yapımı" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr., neriman_nacak@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3737-6197 [Makale kayıt tarihi: 14.09.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808743]

lexical morphemes. Although they are independent lexical morphemes, they act as prefixes and suffixes, assuming the same function in words to which they are added. Within the framework determined in the study, only Binary Noun + Noun combinations among the compound words in German were handled. The review is based on the 2011 edition of the Wahrig Deutsches Wörterbuch dictionary. For the purpose of the study, foreign words were excluded from the compilation. In the compiled combinations, only the prefixoids were searched, the suffixes were not included. In the study, structural properties of prefixes in Binary Noun + Noun Combinations were examined by using the morphological method.

Keywords: Morphology, word formation, morpheme, prefixoids

Giriş

Bir dilde sözcük üretimi çeşitli yollarla gerçekleşebilmekte ve dilden dile farklılık gösterebilmektedir. Sözcükler yapı çözümlemeleri bağlamında incelenmektedir. “*Bu yapı- çözümleyici yaklaşım içinde biçimbilim, dilbilimin bir alt- alanı olarak belirlenmiştir. Yapısalci biçimbilim çalışmaları, bir bütünü (sözcüğü) oluşturan birimleri betimleyip, bu birimlerin bir araya gelişlerini belirleyen kuralları açıklarken, biçimbirimi (morpheme) temel birim olarak ele almıştır. Kökler ve ekler kendilerine özgü işlevleri ile birer biçimbirimdirler. Sözcükler, biçimbirimlerin kurallı birliktelikleriyle oluşurlar ve yine yapısal çözümlemelerle biçimbirimsel bileşenlerine ayrıştırılabilirler*” (Büyükkantarcıoğlu, 2000). Biçimbilim terminolojisinde biçimbirim (Alm. *Morphem*) anlam taşıyan en küçük birim olarak tanımlanır (Pelz, 1990, s. 105). Söz konusu ekler ise biçimbilimde sözcük yapıcı biçimbirimler olarak adlandırılmakta ve sözcük yapım yollarının ana türlerinden biri olan türetme (Alm. *Derivation*) yoluyla sözcük üretimine katkı sağlamaktadırlar. Türkçedeki sözcük yapıcı biçimbirimler sonekler iken, Almancada ise bu işlevi önekler (bir biçimbirimin önüne gelen ek, Alm. *Präfixe*) ve sonekler (bir biçimbirimin sonuna gelen ek, Alm. *Suffixe*) ya da içekler yerine getirirler (Pelz, 1990, s. 117). Bu duruma karşılık olarak günümüz Almancasında içeklerin bulunmadığına dair görüşler bulunmaktadır (Naumann, 2000, s. 52). Önek ve sonekler ile yapılan türetmelere ek olarak temel biçimbirime hem önek hem de sonek gelerek oluşan türetmeler de Almancada kaplayıcı ek* (Alm. *Zirkumfix*) olarak karşımıza çıkmaktadır (Ernst, 2004, s. 119). Özetle Almancada türetme eklerle (Alm. *Affixe*) gerçekleşmektedir. Örneğin, *sicher*; *un*+ *sicher* (önekS →S), *Glück*; *glück*+ *lich* (A_{sonek}→S.), *Un*+ *sauber*+ *keit* (önekS_{sonek}→A). Ekler yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi eklendiği biçimbirimin türünü de değiştirebilmektedir. Almancada türetmenin yanı sıra sözcük yapım yollarından bir diğeri de *birleşim*dir. Genel olarak birleşim “*en az iki sözcüksel biçimbirimin; bir veya birden fazla sözcük yapıcı biçimbirimlerin ya da çekimsel biçimbirimlerin birleşmesiyle oluşmaktadır*” (Pelz, 1990, s. 117). Örneğin, Almancada “*Autobahn*”, *Auto* (birinci sözcüksel biçimbirim)+*Bahn* (ikinci sözcüksel biçimbirim), Türkçede ise “*sesbilim*”- biçimbirimlerine ayrıldığında *ses* (birinci sözcüksel biçimbirim)+*bilim* (ikinci sözcüksel biçimbirim), şeklinde iki temel biçimbirimin ya da sözcüksel biçimbirimin bir araya gelmesiyle birleşim gerçekleşmektedir. Söz konusu olan bu birleşimler ve sözcük yapıcı biçimbirimler, biçimbilimin alt alanı olan sözcük yapımının (Alm. *Wortbildung*) alanını oluşturmaktadır. Christine Römer ve Brigitte Matzke sözcük yapımını, sözcük yapım süreçlerini ve onların bulgularını betimleyen, dilde hazır var olan öğelerden yeni sözcüklerin oluşumuyla ilgilenen (2003, s. 61) bir alan olarak tanımlamaktadırlar. W. Schöneck’ e göre ise sözcük yapımı, söz varlığında bulunan karmaşık sözcüklerin temelinde yatan yapıları ve süreçleri araştıran bir alandır (Schöneck, 2005, s. 104). Genel bir ifadeyle sözcük yapımı, yeni sözcüklerin oluşumları ve oluşum süreçlerini, yollarını araştıran, betimleyen bir alandır. Sözcük

* *Zirkumfix* terimi açıklamalardan yola çıkılarak *kaplayıcı ek* olarak Türkçeye çevrilmiştir.

yapımı, biçimbilimin alanı olmasının yanı sıra sözdizimi ile de etkileşim içindedir. Christine Römer ve Brigitte Matzke, “*karmaşık sözcükler, sözdizimsel yapılar gibi parça- bütün- ilişkisi içerisinde sıkı bir hiyerarşik sırayla kurulduğunu*” (2003, s. 65) ifade ederek sözcük yapımının sözdizimsel boyutuna değinmektedirler. Bernd Naumann’a göre sözcük yapımlarında sözdizimsel açıklama³ (Alm. *Paraphrasierung*) yapılabilmektedir. Bu açıklama sayesinde bazı sözcük yapımlarının açıklanmasına olanak sağladığını da dile getirmektedir. Örneğin *Schreibmaschine* gibi bir birleşimin sözdizimsel olarak “*Maschine, mit der man schreiben kann* (yazının yazılabildiği makine)” şeklinde açıklaması yapılabilmektedir (Naumann, 2000, s. 28) ve böylelikle karmaşık yapılar sözdizimsel boyutta anlaşılır hale gelmektedir. Diğer yandan sözcük yapımı ve anlambilim arasındaki ilişkiye dikkat çekilmektedir:

Sözcük yapımı aynı zamanda anlambilimin tüm meseleleriyle ilgilenir; bu meseleler eşsüremlî-sistematik ve artsüremlî- tarihsel bakış açısı altında onların ifade biçimleriyle yapısal anlamı ve kullanıldığı yerlerdeki anlamları arasındaki ilişkiyle ilgilenir (Naumann, 2000, s. 1).

Peter Eisenberg sözcük yapımının anlam ve sözdizimsel boyutuna dikkat çekmektedir:

Sözcüklerin bir biçimsel bir de anlamsal tarafı vardır. Biçimsel tarafı sözcüksel dizilim diye de adlandırılan sözdizimsel paradigmalardır. Bu paradigmlar bir yığın sözcük biçimlerinden ve ulamlardan oluşmaktadır. Anlamsal tarafı ise paradigmlar tüm sözcük biçimlerinde ortak olan sözcüğün anlamıdır (Eisenberg, 2013, s. 201).

Süer Eker ise sözcük yapımının anlam ve sözdizimi arasındaki ilişkinin önemini şu şekilde belirtmektedir:

Biçim birimlerin ancak anlam ve söz dizimi ilişkisinde işlevsellik kazanabileceği, biçim birimleri tümceden, bağlamdan ayrı, tek başına düşünmenin doğru olmadığı unutulmamalıdır (Eker, 2013, s. 263).

O halde sözcükler iki düzende işlemektedir: sözdizimsel-anlamsal düzey. Böylelikle karmaşık sözcüklerin açıklanmasına çözümlenmesine olanak sağlanmaktadır. Sözcüklerin biçimbilimsel-anlamsal boyutu Hans Altmann’a göre “*sözcük yapımı ürünlerinin anlamı, her bir bileşenlerin anlamlarından ve bileşenler arasındaki ilişkilerin anlamlarından elde edilir*” (2011, s. 51). Bu boyutta en önemli ölçüt nedenlilik (Alm. *Motiviertheit*) ilkesi görülmektedir. Biçimbirimler bir araya gelirken belirli nedenli (Alm. *motiviert*) bir ilişki içerisinde birleşebilmektedir. *Buch, Hund, kitap, köpek* gibi anlamlı en küçük birimler sözcüksel aynı zamanda temel biçimbirim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu biçimbirimleri oluşturan ses dizisi (Alm. *Lautfolge*) ile gösterilen, yani kastedilen şey arasında herhangi bir ilişki yoktur. Bu yüzden de nedenlilik bulunmamaktadır. Bu durum Ferdinand de Saussure’ün göstergebilimde bahsettiği nedensizlik (Alm. *Arbitrarität*) ilkesine dayanmaktadır. Bu durumda birleşimler de, anlamsal açıdan yarı nedenli (Alm. *teilmotiviert*), tam nedenli (Alm. *vollmotiviert*) ya da kalıplaşmış (Alm. *idiomatisiert*) olmak üzere üç şekilde değerlendirilmektedir. Christine Römer ve Brigitte Matzke de yarı nedenli birleşimlerde onu oluşturan birleşenlerin anlamıyla sözcüğün genel anlamı arasında bir ilişki bulunduğundan, fakat kalıplaşmış (Alm. *idiomatisiert*) oluşumlarda bileşenler arasındaki anlamsal ilişkinin artık belirgin olmadığından bahsetmektedir. Diğer bir deyişle bu tür biçimbirimlerin, biçimbilimsel-anlamsal ilişkisi açık değildir. Örneğin Türkçede *çadıruşağı* birleşimi; *çadır+uşağı* şeklinde iki bağımsız sözcüksel biçimbirimden oluşmakta ve bir bitki türüne karşılık gelmektedir. Ancak birleşimi oluşturan öğelerin anlamıyla, birleşimin işaret ettiği anlam ile gösterileni arasında bir bağ bulunmamaktadır. Bu yüzden, nedenli bir

³ **Açıklama** (Alm. *Paraphrase*, *Umschreibung*, Fr. *Paraphrase*, İng. *Paraphrase*). Anlamına bir değişiklik getirmeden bir birim ya da bir tümceyi, betiği açıklayan ve kalkış noktasındaki biçimden daha uzun olan söz. Açıklama kavramı sözbilimde oluşarak dilbilimde de benimsenmiştir. Üretici dilbilgisi bu kavrama ayrıcalıklı bir yer verir (Vardar, 2002, s. 11-12)

birleşim söz konusu değildir, diğer bir deyişle artık kalıplaşmıştır. Diğer bir durum ise Saussure'e göre biçimbirim bileşimleri (Alm. *Morphemkombinationen*) tek yapıli biçimbirimlere (Alm. *Monomorphem*) göre nispeten nedenlidir (Naumann, 2000, s. 36-37).

Görüldüğü üzere sözcük yapımını diğer alanlardan tamamen bağımsız olarak değerlendirmek mümkün değildir. Sözcük yapım süreci sözdizimsel, anlamsal ilişkilerle bir araya gelerek gerçekleşebilmektedir. Bu nedenle sözcük yapımı, anlambilim ve sözdizimi alanlarından da faydalanmaktadır.

1. Önekimsiler (Alm. Präfixoide) ve sonekimsiler (Alm. Suffixoide)

İkili Ad+Ad birleşimlerinde bileşenler bir takım biçimsel özelliklerle yan yana gelebilmektedir. Temel olarak iki bağımsız sözcüksel biçimbirimin yan yana gelmesiyle birleşimler oluşmaktadır. Önek, sonek, kaplayıcı ek gibi bağımlı biçimbirimler ise birleşimlerdeki ilk öğeye, ikinci öğeye ya da her ikisine eklenerek yeni sözcük oluşumlarını sağlamaktadırlar. Önekler bağımlıdır ve bir temel biçimbirime eklenerek anlamlı hale gelebilmektedir.

Öneklerin ya da soneklerin yanı sıra önekimsiler (Alm. *Präfixoide*) ve sonekimsilerden de (Alm. *Suffixoide*) bahsetmek yerinde olacaktır. Söz konusu olan bu ekler, önek ve soneklerin aksine bağımsız sözcüksel biçimbirim olarak var olan, ancak önek ya da sonek gibi hareket eden biçimbirimlerdir. Diğer bir deyişle bu ekler tam anlamıyla ne önek ne de sonektir. Çünkü önekimsiler ya da sonekimsiler bağımsız sözcüksel biçimbirimlerdir, anlamlıdır.

Birleşimlerde bağımsız sözcüksel biçimbirim gibi görünseler de aslında önekimsi ya da sonekimsidir. Bu ekler sadece işlevi bakımından öneklere ya da soneklere benzemektedir. Bu özelliğinden dolayı kaynaklarda yarı ek (Alm. *Halbpräfix*) olarak da değerlendirilirler. *Affenliebe* gibi bir sözcük ikili Ad +Ad birleşimi yapısı gibi görünmektedir. Ancak *Affe-n* biçimbirimi Türkçede *maymun*; *Liebe* ise *aşk*, *sevgi* anlamındadırlar. Birleşimde ise *Affe-n* anlamının dışına çıkarak *Affenliebe aşırı aşk*, *çalgınca aşk* gibi karşılık bularak temel biçimbirimi anlamca kuvvetlendirmekte, yarı önek gibi hareket etmektedir. Diğer yandan *Zeug* biçimbirimi de aslında bağımsız bir biçimbirim olmakla birlikte eklendiği sözcüklere “topluluk” anlamı katmaktadır ve sonek gibi hareket etmektedir: *Werkzeug*, *Spielzeug* vb. Bu yüzden bu birimler iki bağımsız temel biçimbirim birleşimi şeklinde değil önek ve sonek gibi değerlendirilmektedirler (Elsen, 2011, s. 68-70). Bundan dolayı bu tür yapılanmalar ikili birleşim gibi düşünülmemelidir.

Önekimsi ve sonekimsi, ek işlevi yüklenebilmekte ve yeni sözcük oluşumlarına katkıda bulunmaktadır. Bu ekler temel anlamının dışında başka bir anlam taşırlar. Ve birleştiği temel biçimbirimlerin anlamı güçlendirebilmektedirler. Almancadaki önekimsiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Önekimsiler (Alm. Präfixoide)	Örnekler	Yüklendiği Anlam
<i>Affen-</i>	<i>Affenarbeit</i>	‘çok büyük’
<i>Bilderbuch-</i>	<i>Bilderbuchehe</i>	‘uygun, ideal’
<i>Bomben-</i>	<i>Bombenfest</i>	‘çok büyük’
<i>Grund-</i>	<i>Grundbaustein</i>	‘temel, esas, ana, önemli’

<i>Haupt-</i>	Hauptsache	‘ana, önemli, esas’
<i>Heiden-</i>	Heidenangst	‘çok büyük’
<i>Mords-</i>	Mordsgeschrei	‘çok büyük’
<i>Ober-</i>	Oberbonze	‘çok büyük, en üst, baş’
<i>Pfunds-</i>	Pfundswetter	(daha çok lehçede) ‘çok iyi’
<i>Riesen-</i>	Riesenhunger	‘çok büyük’
<i>Sau-</i>	Sauarbeit, Sauangst	‘çok kötü’ ‘çok büyük’
<i>Scheiß-</i>	Scheißlehrer	‘çok kötü’
<i>Schlüssel-</i>	Schlüsselproblem	‘temel, esas vb.’
<i>Schweine-</i>	Schweinekerl Schweinegeld	‘çok kötü’ ‘çok fazla’
<i>Spitzen-</i>	Spitzenfilm	‘çok iyi’
<i>Traum-</i>	Traumfigur	‘çok iyi’ (Elsen, 2011, s. 68-69)

Almancadaki sonekimsiler de aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Sonekimsiler (Suffixoide)	Örnekler	Yüklendiği Anlam
<i>-gut</i>	Pflanzgut	‘topluluk’
<i>-kraft</i>	Arbeitskraft	‘genelleştirme, beceri, yetenek’
<i>-werk</i>	Schuhwerk	‘topluluk’
<i>-wesen</i>	Gesundheitswesen	‘topluluk’
<i>-zeug</i>	Spielzeug	‘topluluk’ (Elsen, 2011, s. 70)

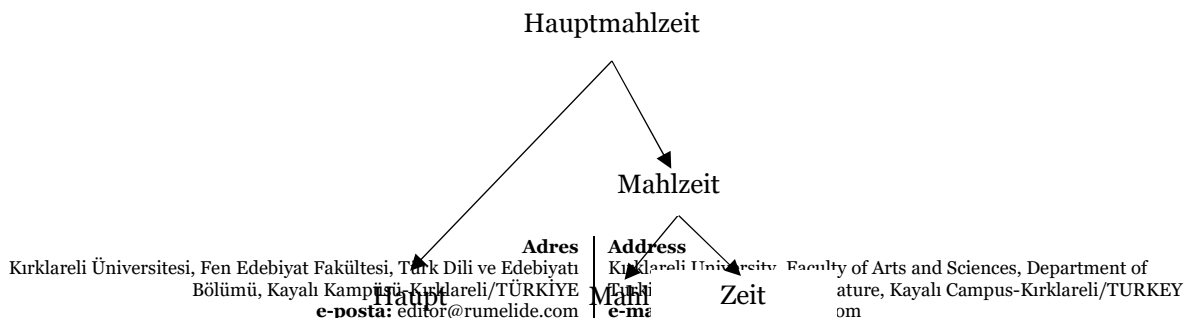
Listede görüldüğü gibi önekimsiler ve sonekimsiler işlevleriyle birlikte belirtilmiştir. Bu ekler ikili Ad+Ad birleşimlerinde de görülebilmektedir. Önekimsi ve sonekimsilerle oluşan birleşimler, üç bağımsız biçimbirimin birleşmesi gibi görünse de derin yapıda önekimsi ya da sonekimsi olarak hareket ettiği biçimbilimsel bir çözümlemeyle ortaya çıkmaktadır.

2. İkili Ad+Ad birleşimlerinde önekimsiler

2.1. önekimsi[Ad+Ad] Birleşimleri

önekimsi[Ad+Ad] birleşimlerinde yapısal olarak önekimsi ne birinci öğeye ne de ikinci öğeye bağımlıdır, ikili Ad +Ad birleşiminin önüne gelmektedir. *Hauptmahlzeit* birleşimi bu yapıya örnek oluşturur:

Hauptmahlzeit (ana öğün) birleşimi üçlü birleşimmiş gibi görünse de *Haupt* biçimbirimi önekimsi



işlevi yüklenmektedir.

Bir önekimsi birinci bağımsız biçimbirime ya da ikinci bağımsız biçimbirime bağlanabilmektedir. Fakat önekimsi her zaman önünde bulunduğu ada bağlıdır gibi düşünülmemelidir. *Hauptmahl* gibi bir birleşim mevcut değildir. O halde birleşim *Hauptmahl+Zeit* şeklinde parçalarına ayırlanamamaktadır. Bu nedenle ilk öğeye bağımlı değildir. Birleşim ancak *Haupt+[Mahl+Zeit]* şeklinde anlamlı en küçük parçalarına ayrılabilir.

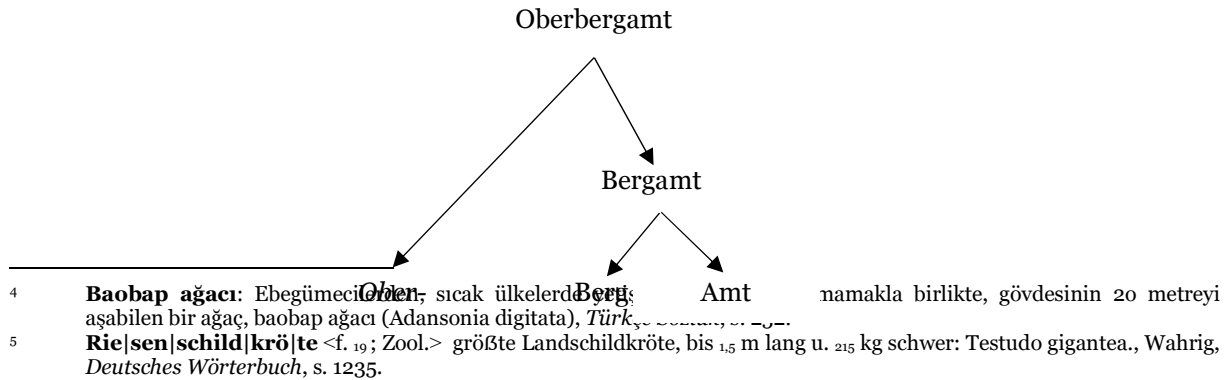
Bu durumda önekimsi ikili Ad+Ad birleşiminin, diğer bir deyişle *Mahlzeit* (öğün) birleşiminin önüne gelerek *Hauptmahlzeit* (ana öğün) birleşimi oluşturmaktadır.

Birleşim	Anlam	Önekimsi	Birleşim
Affenbrotbaum	baobap ağacı	Affen-	Brotbaum
			Brot Baum
Riesenschildkröte	büyük kaplumbağa	Riesen-	Schildkröte
			Schild Kröte

Affenbrotbaum (baobap ağacı⁴) ve *Riesenschildkröte*⁵ (büyük kaplumbağa) birleşiminde de *Hauptmahlzeit* örneğinde olduğu gibi önekimsi birinci öğeye değil, birleşimin önüne gelmektedir. *Affenbrotbaum* birleşimi de *Affen+[Brotbaum]* şeklinde bir yapı sergiler. Birleşim ile birleşimin işaret ettiği şey arasında benzerlik ilişkisi olduğu söylenebilir.

Riesenschildkröte birleşiminde ise; *Schild* temel anlamıyla *kalkan*, bir diğer anlamı da yengeçlerin ya da böceklerin sırtında, kafasında vb. bulunan, bir diğer adı bağa olan *kabuktur*. *Kröte* ise iki yaşamlılar (hayvanlar, örn. kurbağagiller), diğer bir anlamı da bu sınıftan olan bir tür familya olan kara kurbağasıgiller anlamına gelmektedirler. *Schildkröte* birleşiminde işaret ettiği canlının (kaplumbağa) özellikleri birleşim öğeleriyle belirtildiği göze çarpar. Bu yapıyla birleşim ilgi birleşim türü özelliği taşır. *Riesen-* ise önekimsi işleviyle birleşime ‘çok büyük’ anlamı katmaktadır: *Riesenschildkröte*: büyük kara kaplumbağası. Birleşimde *Riesen-* önekimsisi de *Affen-* gibi birinci öğeye bağlı değildir, birleşimin önüne gelmektedir.

Edatların (Alm. *Präpositionen*) kendi sözcük türünün dışına çıkarak aynı zamanda önek olabilmektedir. Diğer yandan *ober-* gibi edatlar önekimsi de olabilmektedirler: *Ober* edatı diğer edatlar gibi sözcük türü itibarıyla dilbilgiseldir, aynı zamanda *Haupt-* gibi bağımsız biçimbirimidir. Bu duruma ek olarak ikili Ad+Ad birleşimlerinde de *ober-* önekimsi işleviyle birleşimlerde de

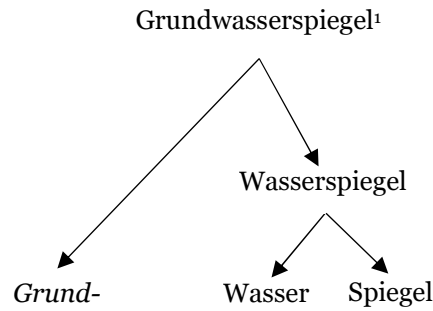


bulunabilmektedir:

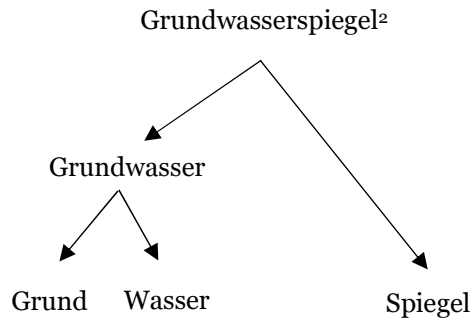
Oberbergamt birleşiminde *ober-* önekimsisi, *Bergamt* birleşiminde birinci ögeye değil birleşiminin önüne gelmektedir. *Bergamt* birleşiminde *Berg* biçimbirimi *dağ*, *Amt* biçimbirimi ise *daire (resmi)*, *büro* vb. anlamlara gelmektedir. İkisinin oluşturduğu anlam ise *Maden Denetleme Dairesi*'dir. *Ober-* önekimsisi maden denetleme dairesinin üstü, üst makamını belirtmektedir, bu özelliğiyle önekimsidir: *Oberbergamt: Maden Başmüfettişliği*.

Oberbürgermeister birleşiminde de *ober-* önekimsi olarak *Bürgermeister* birleşiminin önüne gelmektedir. Birinci öge olan *Burg* biçimbirimine *-er* son eki gelerek addan ad türetimi gerçekleşmektedir (*Bürger*; *halk*, *vatandaş*) *Bürger* biçimbirimi de *Meister* (*üstat*, *şampiyon*, *diğer* anlamlarından biri de *başkan*) biçimbirimi ile birleşerek yeni bir sözcük oluşumunu sağlarlar: *Bürgermeister: Belediye Başkanı*; *Oberbürgermeister: Büyükşehir Belediye Başkanı*.

Önekimsiler birinci bağımsız sözcüksel biçimbirime, ikinci bağımsız sözcüksel biçimbirime ya da ikili Ad+Ad birleşiminin önüne gelebilmektedir. Ancak bazı durumlarda parçalanabilirlik açısından iki türlü çözümleme olanağı görülebilmektedir.



Grundwasserspiegel (yeraltı su yüzeyi) birleşiminin yukarıdaki çözümlemeye önekimsi[Ad+Ad] yapısı sergiler. Birleşim aynı zamanda şu şekilde de çözümlenebilir:



Birleşim, ikinci çözümlemeye ise önekimsiAd +Ad yapısı sergiler. Bu şekilde iki türlü çözümlemeye olanak sağlamanın hem *Grundwasser* hem de *Wasserspiegel* birleşimlerinin bulunmasından kaynaklanmaktadır. Aynı yapısal özelliği taşıyan diğer örnekler tablodaki gibidir:

1. Biçimbilimsel çözümleme:

Birleşim	Önekimsi (Alm. Präfixoid) + birinci bağımsız sözcüksel biçimbirim	İkinci bağımsız sözcüksel biçimbirim
Grundwortschatz	Grundwort	Schatz
	Grund- Wort	
Hauptbahnhof	Hauptbahn	Hof
	Haupt- Bahn	

2. Biçimbilimsel çözümleme:

Birleşim	Önekimsi (Alm. Präfixoid)	Birleşim
Grundwortschatz	Grund-	Wortschatz
		Wort Schatz
Hauptbahnhof	Haupt-	Bahnhof
		Bahn Hof

Örneklerde de görüldüğü üzere birleşimler biçimbilimsel olarak iki tür çözümlemeye elverişlidir. Birleşimlerin anlamlarından yola çıkılacak olursa şu şekilde bir sonuç karşımıza çıkar;

Grund+[Wasser+Spiegel; su yüzeyi] yapısında önekimsi genel birleşimin önüne gelmekte ve *temel su yüzeyi* gibi bir anlam teşkil etmektedir. *Grundwasser* (yeraltı suyu)+Spiegel (yüzey) çözümlemesinde ise *yeraltı suyu yüzeyi* anlamı ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle birleşimlerin bir araya gelerek ortaya çıkan genel anlamla bu yapı örtüşmektedir. O halde tabloda gösterildiği gibi ikinci çözümleme anlama daha uygundur. Ancak birinci çözümleme de biçimbilimsel açıdan yanlış değildir.

Grundwortschatz (temel sözcük bilgisi) ve *Hauptbahnhof* (merkez gar, tren istasyonu) örnekleri de *Wasserspiegel* gibi aynı yapısal özelliği sergilemektedir. Genel birleşimin anlamıyla birleşimi oluşturan biçimbirimlerin anlamlarından yola çıkılacak olursa ikinci çözümlemeler Grund+[Wort+Schatz; sözcük bilgisi]; Haupt+[Bahn+Hof; tren istasyonu] temel anlamı karşılamaktadır.

3. Sonuç

Çalışmada ele alınan önekimsiler, birer ek gibi değerlendirildiğinden, birleşimler üç ayrı bağımsız biçimbirim olarak değerlendirilmemiştir. Birleşimler en küçük parçalarına ayrılıp incelenerek, önekimsilerin birleşimlerdeki yapısal özellikleri biçimbilimsel açıdan tespit edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda önekimsilerin İkili Ad+Ad Birleşimlerinin önüne gelerek önekimsi[Ad+Ad] yapısını oluşturduğu çıkarımına varılmıştır.

İncelemeye göre edatların önekimsi gibi hareket ettikleri gözlemlenmiştir: *Oberbürgermeister* (Büyükşehir Belediye Başkanı): Ober-+[Bürger+Meister]. Diğer yandan *Grundwasserspiegel* örneği ele alınacak olursa, *Grundwasser* ve *Wasserspiegel* gibi birleşimlerin varlığından dolayı, biçimbilimsel olarak iki türlü çözümlemeye olanak sağladığı görülmektedir. Birleşim [Grund-+Wasser]+Spiegel şeklinde çözümlenebilmektedir. Ancak bu durumda önekimsiAd+Ad şeklinde bir yapı ortaya çıkmaktadır. Bu yapıya göre önekimsi birinci ögeye bağlıdır. Ayrıca birleşim, Grund+[Wasser+Spiegel] şeklinde de parçalarına ayrılabilir ve önekimsi[Ad+Ad] yapısını oluşturmaktadır. Öyle ki bu durumda önekimsi ne birinci ögeye ne de ikinci ögeye, aksine birleşime

bağlıdır. Bu noktada birleşimi oluşturan ögeler arasındaki nedenlilik ilkesi ölçüt olarak değerlendirilebilir. Yani birimleri açıklayıcı ögeler saptanabildiği sürece aralarında nedenlilikten bahsedilebilmektedir. Birleşimin genel anlamına bakıldığında *Grund+[Wasser+Spiegel]* yapısı birleşimin anlamını karşılamaktadır. Diğer bir deyişle birleşimlerin bir araya gelerek ortaya çıkan genel anlamla ikinci yapı örtüşmektedir. O halde ikinci çözümleme (*Grund+[Wasser+Spiegel]*) nedenlilik ilkesi dikkate alındığında biçimbilimsel açıdan daha doğru olacaktır. Almancanın söz konusu yapısal özelliğinin diğer önekimsi Ad+Ad Birleşimlerinde de var olduğu yaptığımız çalışma içeriğinden de anlaşılmaktadır.

Kaynakça

- Altmann, H. (2011). *Prüfungswissen Wortbildung*. 3. durchgesehene Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag,
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2000). Türkçe Sözcük Biçimlenmesinde Düzlemler ve Türetmeler. *Nalan Büyükkantarcıoğlu, "Türkçe Sözcük Biçimlenmesinde Düzlemler ve TüHacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: 17, Sayı: 1, 81-94, s. 82.*
- Eisenberg, P. (2013). *Grundriss der Deutschen Grammatik Band 1: Das Wort*. Stuttgart Weimar: J. B. Metzler Verlag.
- Eker, S. (2013). *Çağdaş Türk Dili*, (8. baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Elsen, H. (2011). *Grundzüge der Morphologie des Deutschen*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter Verlag.
- Ernst, P. (2004). *Germanistische Sprachwissenschaft, Eine Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft des Deutschen*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandel.
- Naumann, B. (2000). *Einführung in die Wortbildungslehre des Deutschen*. 3. neubearbeitete Aufl. Tübingen: Max Niemeyer Verlag,
- Pelz, H. (1990). *Linguistik für Anfänger*. (9. Aufl.).Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag,
- Römer, C., & Matzke, B. (2003). *Lexikologie des Deutschen- Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schöneck, W. (2005). W. Schöneck, „Morphologie: Die Lehre von den Bausteinen der Wörter“. J. Volmert içinde, *W. Schöneck, „Morphologie: Die Lehre von den Grundkurs Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge, (5. korrigierte und ergänzte Aufl.)* (s. 104). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Türkçe Sözlük (2011), Türk Dil Kurumu Yayınları, 11.Baskı, Ankara.
- Vardar, Berke, (2002), *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, Multilingual Yabancı Dil Yayınları (1. baskı), İstanbul.
- Wahrig, (2011) *Deutsches Wörterbuch*, (9. Auflage), C. H. Beck Verlag, Nördlingen.

تقييم مهارات التفاعل الشفوي في مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها

İbrahim MANSUR¹²

APA: Mansur, İ. (2020). Arapçanın yabancı dil olarak çevrimiçi öğretimini yapan internet sitelerindeki sözlü etkileşim becerilerinin değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 477-503. DOI: 10.29000/rumelide.808747.

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى بناء قائمة معايير لمهارات التفاعل الشفهي لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها حسب مراجع تدريس اللغة الأجنبية، وتقييم مواقع تعليم اللغة وفقاً لهذه القائمة. وتسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة: ما هي معايير تقييم مهارة التفاعل الشفوي على مواقع تعليم اللغة العربية عبر التعلم عن بعد لغير الناطقين بها؟ وما مدى تحقق هذه المعايير في المواقع التي تعلم العربية عن بعد للناطقين بغيرها. ونهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لوصف نتائج الدراسة للعينة العشوائية من المواقع الإلكترونية وتحليلها. وتوصلت إلى نتائج من أهمها: هناك ضعف في التفاعل الشفهي في تعلم العربية عن بعد بسبب: (أ) انخفاض مستوى الاتصال المتزامن في معظم مواقع الويب (ب) عدم بناء معظم المواقع الإلكترونية هيكلًا واضحاً لتفاعل المتعلمين على مستوى التصميم التعليمي والمنهجية (ج) عدم تقديم مهام وواجبات تعليمية تعاونية (د) تدني توفير فرص التدريب على الاتصال الشفوي

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة، العربية للناطقين بغيرها، التعليم عن بعد، التفاعل الشفوي، تقييم التعليم، التصميم التعليمي، تقنيات تعليم اللغة.

Arapçanın yabancı dil olarak çevrimiçi öğretimini yapan internet sitelerindeki sözlü etkileşim becerilerinin değerlendirilmesi

Özet

Bu çalışma; dil öğretim referansları ışığında, Arapçayı yabancı dil olarak öğrenenlerin sözlü etkileşim becerilerine ilişkin standartları içeren bir liste oluşturmayı ve yabancı dil eğitiminin yapıldığı internet sitelerini bu standartlar listesine göre değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu çalışma ile “Arapçanın yabancı dil olarak çevrimiçi öğretimini yapan internet sitelerinde sözlü etkileşim becerisini değerlendirmenin standartları nelerdir?” ve “Bu standartların bahsedilen internet sitelerindeki uygulanabilirliği ne ölçüdedir?” sorularına cevap aranmaktadır. Çalışmada internet sitelerinden rastgele seçilen örneklem üzerinden ulaşılan sonuçların tanımlanması ve analizi için tanımlayıcı-analitik yöntem izlenmiştir. Çalışma sonucunda Arapçanın yabancı dil olarak çevrimiçi öğretiminde internet sitelerinin; (a) birçoğunda eş zamanlı bağlantı seviyesinin düşüklüğü, (b) öğrencilerin etkileşimini sağlayan net bir yapıdan yoksun oluşu, (c) öğrencilere iş birliğine dayalı görev ve ödevler vermemesi ve (d) sözlü iletişim çalışmaları için gerekli fırsatı sunmaması nedeniyle sözlü etkileşim konusunda zayıf oldukları kanısına varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Dil eğitimi, dil öğretim teknikleri, sözlü etkileşim, çevrimiçi eğitim, eğitsel tasarım, dil öğretim standartları

(*) باحث في تعليم العربية للناطقين بغيرها في مرحلة الدكتوراه – جامعة صقاريا.

² Doktora öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri, Arap Dili ve Belagati ABD (Sakarya, Türkiye), ibrahimmansur3487@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0468-2697 [Makale kayıt tarihi: 13.08.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808747]

Evaluating the oral interaction skills in online Arabic language teaching websites for non-native speakers

Abstract

This study aims to build a list of oral interaction skill standards for non-native learners of Arabic according to foreign language teaching references. Study question: What are the criteria for evaluating the skill of oral interaction on websites teaching the Arabic language via distance learning to non-native speakers? Methodology: The descriptive-analytical approach is used to describe and analyze the results of the study for the random sample of websites. Results: There is a weak degree of oral interaction in distance learning due to: (a) Low level of simultaneous communication in most websites (b) Most of the websites did not build a clear structure for the interaction of their learners (c) The websites did not offer collaborative teaching assignments (d) The websites did not provide an opportunity for training in oral communication.

Keywords: Oral interaction skill, Arabic as a foreign language, Evaluation, Online Teaching, Instructional design

تمهيد

ينظر إلى اللغة من جهة أنها تمثل ظاهرة شفوية منطوقة لا مكتوبة؛ لذا فإن الكلام بها مقدّم على بقية المهارات، ولا أدلّ على هذا من ارتباط النطق باسمها؛ فهي إما لغة للناطقين بها أو للناطقين بغيرها. ولئن كان النطق مقدّم على غيره من المهارات فينبغي تقديم العناصر المكونة له والاهتمام بها وبالآداءات المصاحبة لها؛ من نبر وتنغيم وما من شأنه أن يكشف عن عواطف المتكلم وانفعالاته، بل ودرجة صراحته! وربما حذره، فهذه الآداءات تختلف باختلاف المتلقي للرسالة الشفوية، على افتراض أن المتكلم نفسه من يقوم بتوجيه الرسالة نفسها لأخيه مثلاً، أو لرب عمله أو صديقه. فلا يكفي الإمام المتعلم بقول الله ومعانيها فحسب، بل يجب أن تُستخدم هذه المعرفة، للتداول حول تقديمها في قالبها الاجتماعي. فإن كان التفاعل على هذه الدرجة من الأهمية فلا يمكن التقليل من أهمية التفاعل الشفوي في تعليم اللغة الثانية عموماً، ولا يمكن - كذلك - تحليل المحادثات اللغوية، دون إغفال ما يصاحبها من تفاعلات غير شفوية؛ فالكفاية الاتصالية تشمل المقدرة غير اللفظية، ومعرفة دلالاتها، وتشمل - أيضاً - القدرة على إرسال واستقبال هذه الإشارات غير اللفظية بشكل واضح لا غموض فيه. وليبيان مكانة التفاعل في مهارات تعلم اللغة؛ فإن الإنسان - وفقاً لعدة دراسات - يستطيع تذكر 20% ممّا يسمعه، وتذكر 40% ممّا يسمعه ويراه، أمّا إن سمع ورأى وعمل (طبّق)، فإنّ هذه النسبة ترتفع إلى حوالي 70%، بينما تزداد - هذه النسبة - في حالة تفاعل الإنسان مع ما يتعلّم. (منصور: 2018)؛ (فريمان، 1997: 139-140)؛ (عيادات، 2004، 207)؛ (براون، 1994: 359).

وليست بيئة التعلم بوساطة الإنترنت ببعيدة عن قضايا التفاعل شفويّاً كان أو غير شفوي؛ ذلك أنّ بيئة التعلّم بوساطة الإنترنت تسمح للمتعلّمين بأداء عددٍ من المهامّ الفعّالة والنشطة، حيث يمكن أن تصنع نشاطاً تعليمياً أكثر فاعليّة؛ وذلك لأنها تدفع المتعلّمين إلى التعاون والتشارك والتفاعل، ممّا يمكن الطّلاب من أن يعملوا معاً عن بعد؛ لترجمة المادة التّربويّة إلى خبرات ذات معنى ومغزى، ويتمّ ذلك عن طريق الاتصال المتزامن وغير المتزامن والبرامج القائمة على النّصوص المترابطة. وكذلك فإن بناء محتوى تفاعلي لتعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها، ليس مجرد ضحك للمعلومات، كما أنه ليس مجرد مقرر تقليدي، وإتاحته على الإنترنت، بل هو مزيج من المصادر والتفاعلية، ودعم الآداء، ونشاطات تعليمية تفاعلية مبنية بناء محكم. (الباتج: 2016).

وعلى الرغم من الأهمية التربوية والمزايا العديدة للتعلم بوساطة شبكة الإنترنت، لم تتحقق الاستفادة المثلى منها، وما زال استخدامها محدوداً، سواءً من المؤسسات التعليمية أو المعلمين، وفي محاولة من الباحث تعرف واقع استخدام شبكة الإنترنت في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، لاحظ ضعف استفادة المعلمين، أو الطلاب من الشبكة، وذلك على مستوى (النشر والتعلم والتفاعل... إلخ) على الرغم من إمكان ذلك، ويرجع إلى: 1- ضعف تأهيل المعلمين قبل الخدمة وفي أثناءها للتعامل مع مهارات إنتاج المقررات التعليمية التفاعلية أو الوحدات التعليمية التفاعلية على الأقل. 2- الحاجة إلى معايير جودة (تربوية وتقنية) لتصميم مواقع لتعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها وتطويرها وتقويمها، ما جعل بعض المحاولات تصب في طور الاجتهاد الشخصي أو على سبيل

تقليد بعض المواقع الأخرى. 3- عدم وجود توصيف تقني متخصص بمهارات تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها عموماً والتفاعل الشفوي خصوصاً.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس:

ما معايير تقييم مهارة التفاعل الشفوي في مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها؟

وللإجابة عن هذا السؤال سيجاول الباحث بيان مفهوم التفاعل في بيئة التعلم عن بعد، والأدوات غير الشفوية المساعدة على نجاح التفاعل الشفوي، واستعراض أسس اختيار موضوعات التفاعل الشفوي، وأسس التفاعل الشفوي الناجح في بيئة التعلم عن بعد، والكشف عن معايير تقديم مهارة التفاعل الشفوي في بيئة التعلم عن بعد، وصياغة معايير تقييم التفاعل والتفاعل الشفوي في مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها من خلال تقديم نموذج معياري لمهارة التفاعل الشفوي، بالاعتماد على أدبيات الدراسة والدراسات السابقة، كخطوة أولى في طريق بناء محتوى إلكتروني تعليمي يشمل مهارات تعلم اللغة العربية كلها، ومستويات تعليمها للناطقين بغيرها حسب تصنيفات المستويات العالمية.

أولاً: التفاعل (Interaction)

لا بد قبل الخوض في تفصيلات التفاعل من معرفة حده وإزالة اللبس الحاصل بينه وبين الألفاظ ذات الصلة؛ كالاتصال، والتواصل، والتفاعل.

الاتصال والتواصل والتفاعل (Contact, Communication and Interaction)

الاتصال عملية تتحقق بتوافر عناصرها الأربع: (المرسل، الرسالة، قناة الاتصال، المستقبل)، أما إن تحققت شروط (التأثير والتأثير، والتبليغ، والتبادل) فإن ذلك يرقى بالاتصال فيجعل منه تواصلاً، فإذا بحثنا عن الفرق بين التواصل والاتصال، فإننا نجد أن التواصل لا يحدث إلا بوجود عاملي اللغة والمناخ التواصل.



أما التفاعل فإنه يتضمن بالإضافة إلى الاتصال الفكري، الاتصال الانفعالي بين المرسل والمستقبل، حيث يشمل جوانب لفظية وأداءات مصاحبة وجوانب غير لفظية.

أنواع التفاعل

للبحث في تصنيف التفاعل في بيئة التعلم عن بعد، يمكن الأخذ بعين الحسبان ما يأتي:

- تصنيف التفاعل في ضوء الاتصال المباشر أو غير المباشر.
- تصنيف التفاعل في ضوء اللفظ وسواه.

أولاً: تصنيف التفاعل في ضوء الاتصال المباشر أو غير المباشر:

"ويقصد به التفاعل والتعاون بين الأفراد في ذات الوقت ويطلق عليه خدمة (ذات الوقت-اختلاف المكان) ومن أمثلته غرف الحوار المباشر، سواء أكانت نصية أو صوتية أو مرئية، ومؤتمرات الفيديو ومؤتمرات الصوت، والرسائل الفورية، واللوحات البيضاء، والمشاركات في التطبيقات، والتعلم القائم على الاتصال غير المتزامن خدمة (اختلاف الوقت-اختلاف المكان) ومن الأمثلة عليه لوحات الإعلانات، البريد الإلكتروني النصي، والصوتي، القوائم البريدية، ملفات الفيديو المسجلة، وثائق مكتبة، قواعد البيانات". (حسامو والعبد الله، 2012: 16).

ثانياً: تصنيف التفاعل في ضوء اللفظ وسواه.

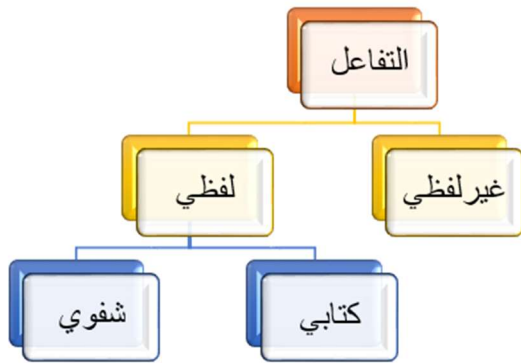
والتفاعل نوعان: تفاعل لفظي وغير لفظي.

التفاعل اللفظي (Verbal interaction)

ويشكل التفاعل اللفظي أحد مظاهر النشاط التدريسي، لأنه يغطي أحياناً 70% من وقت النشاط الصفّي الإجمالي أو أكثر، وهو عملية ديناميكية متحركة مستمرة تدفع المتعلمين إلى الإقبال على التعلم وتتيح للمعلم فرصاً كثيرة للعطاء والإبداع، وإذا ما طغى على المعلم في تفاعله مع طلابه أسلوب المحاضرة وإعطاء التعليمات والأوامر والإرشادات سمي معلماً مباشراً أما إذا لجأ المعلم إلى أسلوب الحوار والمناقشة وأفسح أمام تلاميذه الفرص لكي يتحدثوا ويسألوا ويعبروا عن حاجاتهم وانفعالاتهم وشجعهم على ذلك وتقبل مشاعرهم - فإنه يسمى غير المباشر. وقد وجد العلماء أن انتباه المتعلمين يتشتت في حالة ميل سلوك المعلم إلى المباشرة. (الشوامرة: دون؛ (علي، 2009: 101).

أنواع التفاعل اللفظي:

تفاعل شفوي، وتفاعل كتابي.

التفاعل الشفوي:

ويعرفه محمد محمود الحيلة (2001) بأنه: "عملية اجتماعية حيث يقتضي تحقيقها وجود طرفين (مرسل ومستقبل)، ونشوء تفاعل بينهما ينتج عنهما نقل الأفكار أو المعلومات أو المهارات أو الاتجاهات أو المشاعر أو تبادل التأثير إزاء موضوع (محور التواصل). (الحيلة، 2001: 96).

ويشير المفهوم التربوي للتواصل إلى العملية الحاصلة في الموقف التعليمي التعليمي بين عناصره المتعددة، من أجل تنظيم عملية التعليم والتعلم؛ لتحقيق أهدافها المنشودة، "وتجري عمليات التواصل الصفّي عبر قنوات متعددة ومتنوعة، سواء كانت لفظية أو غير لفظية أو كتابية، وتشمل اللغة المسموعة والمقروءة وما يرافقها من حركات وإيماءات، وبين الاستماع والانتباه أو استخدام الأجهزة والأدوات والبرامج والكتب والصور والأفلام، فالتواصل على هذا النحو عملية تفاعل بين المتعلم والوسط الذي يحيط به، وهو عملية تشهد إحداث التغييرات المرغوب فيها في سلوك الأطراف المشاركة في هذا التفاعل" (الكلوت، 1996: 177).

ثالثاً: الأداءات غير الشفوية المساعدة على نجاح التفاعل الشفوي

وتكمن أهمية الأداءات غير الشفوية (الأداءات المصاحبة للكلام) في جعلها التواصل ينقل رسالتين في آن واحد، الأولى شفوية (لفظية) يستخدم فيها الكلمات، والثانية غير شفوية/ غير لفظية، وعندما تتعارض الرسالتان، يبرز دور الرسالة غير الشفوية لتأكيد المراد؛ ذلك أنها أكثر تعبيراً وصدقاً.

1. **تعبيرات الوجه:** فالوجه يأتي في المنزلة الثانية بعد الكلمات لنقل مراد الشخص وإحساسه الداخلي. ويؤكد هذا المعنى أن تعبيرات الوجه كلها تعبيرات مقصودة.

ويستخدم الوجه لنقل رسائل معينة، وأن تعبيرات الوجه تعكس ستة أنماط رئيسية من الانفعالات وهي: السعادة، الحزن، الدهشة، التعجب، الضيق، الغضب، وانفعالات أخرى، حسب ما هو مبين في الصورة الآتية:



وتعدّ تعبيرات الوجه التي تدل على الابتهاج والسرور، والإعجاب والتقدير، ذات أثر إيجابي كبير على أداء المتعلمين، لوضوحها وسهولة تغيير دلالتها. أما تعبيرات الوجه التي تحمل معنى الضيق وعدم الرضا والغضب يكون لها أثر

عكسي على المتعلمين (مرسي: 1988: 100).

2. **لغة الأيدي:** وهي أكثر الوسائل شيوعاً واستخداماً وفاعلية، وهي لغة تعبيرية تهدف لإيصال أفكار معينة يعبر عنها المرسل بحركات محددة، للحصول على استجابات مفيدة وصحيحة. 3- **لغة العيون:** وهي من أكثر اللغات تأثيراً في عملية التواصل بين الأفراد، لأن أي تواصل يبدأ عادة بعد التقاء العيون، ليعلن الطرفان استعدادهما للتواصل، ويستطيع المعلم من خلال النظر في عيون المتعلمين قراءة انطباعهم حول الدرس، كما أنهم يستطيعون من خلال علاقتهم بالمعلم أن يفهموا ما يريد بواسطة نظرات العين خاصة فيما يتعلق بضبط النظام. 4- **لغة التواصل المكاني:** وتعني اقتراب المرسل من المستقبل للتواصل معه، مع المحافظة على نطاق لمسافة التواصل، لأن أي اختراق لنطاق التواصل قد يعيق التواصل الفعال بين الأطراف المتواصلة، وعلى ذلك فالمسافة بين المعلم والمتعلم تعطي إشارة معينة يمكن أن يفسرها المتعلم في ضوء الموقف فتؤثر على سلوك المتعلم بطريقة إيجابية أو سلبية، وكلما اقترب المعلم من المتعلم فإن ذلك يدل على تقدير المعلم للطالب وتوفر علاقة اجتماعية بينهما. 5- **لغة الشفاهة:** وتحمل معاني كثيرة ودلالات متعددة، ومنها ما يشير إلى الغضب وعدم الرضا وإلى الدفء والسعادة والصداقة (السيد واسكندر: 1988: 156-163).

رابعاً: أسس اختيار موضوعات التفاعل الشفوي

إذا أريد للتفاعل الشفوي أن يحقق غايته، ويصل إلى أهدافه الفكرية والسلوكية والوجدانية، فلا بد له من أسس، يعتمد تدريسها عليها، ومعايير، يتم اختيار موضوعاته وفقها؛ بحيث تصب في مركزية المتعلم الذي تهيأ له رصيد لغوي كافٍ يمكنه من التفاعل الشفوي، وينتأى ذلك من جانبين:

الأول كمي: ويقصد به الثروة اللفظية. **والثاني نوعي:** ويعبر عن قيمة الثروة اللفظية، واتصالها باللغة الطبيعية التي تمكنه من التفاعل مع الموضوعات المطروحة، بحيث تتوافق مع هذه الأسس:

1. أن ترتبط بخبرات متعلم اللغة المباشرة وغير المباشرة.
2. أن تكون من الخبرات التي يمكن أن تتصل بأهداف المتعلم وتجاريه (أهداف عمله المستقبلي).
3. أن ترتبط بحاجاته وميوله واتجاهاته واهتماماته، ليجد في نفسه الدافع إلى التفاعل معها.
4. أن تكون المواقف طبيعية ما أمكن ذلك؛ لأن ارتباط الموقف بالسباق الطبيعي هدف يأمل كل متعلم اللغة أن يصل إلى التمكن منه، وأن تتسم بصلاحيته الزمنية.
5. أن تكون في مستوى المتعلم، فإن كانت أعلى انقطع عنها، وإن كانت أدنى استهان بها.
6. أن تكون متنوعة، لتتناسب والفروق الفردية للمتعلمين، وتجذب اهتمامهم، وتدفع الملل ما أمكن.
7. أن تتوافق والحد الأدنى من القيم الأخلاقية (على أقل تقدير) بحيث تمكن جميع المتعلمين -من مختلف الثقافات - من التفاعل معها، دون خوف أو خجل. (2013: 88-91, VERPLAETSE)

خامساً: أسس التفاعل الشفوي الناجح

على اعتبار أن التفاعل عملية تبادل مستمرة بين المعلم والطالب ولها دور هام في البناء التنظيمي للعملية التعليمية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة، لذلك ووفقاً لأبي نمر (2006) فإنه يجب أن تتوافر في عملية التواصل شروط منها:

- 1- **وجود لغة مشتركة:** تعبر اللغة عن مضمون الرسالة، لذا يجب أن تكون مفهومة لدى أطراف عملية التواصل لتعبر عنها سواء أكانت لغة مكتوبة أو صامتة أو حركات أو إشارات أو إيماءات وتلميحات. 2- **حسن الإرسال والاستقبال:** وعليه يجب أن تتوافر مهارات الإصغاء والتي تعد من أكثر المهارات فعالية في التفاعل اللفظي داخل الصف وخارجه، وتشير إلى مدى اهتمام المصغي للمتحدث وما يقوله، كما تتطلب حسن تفسير الرسائل الصادرة ووضوح التعبير والدقة في هذه الرسائل، بحيث لا يحدث تشويش في مضمون هذه الرسالة. 3- **الثقة المتبادلة:** ووجود الإحساس بمشاعر الآخرين وحاجاتهم، ويتطلب ذلك ثقة المعلم بقدرات الطلاب، وثقة الطلاب بما يصدره المعلم من أقوال وأفعال، لأن ذلك يولد الاحترام والتقدير، كما يتطلب من المعلم تفهم مشاعر الطلبة وأحاسيسهم، والوقوف على احتياجاتهم، والمساعدة في تلبية في أحسن صورة. 4- **تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة:** وتتضمن هذه النقطة تعبير المعلم عن استحسناته للأداءات الإيجابية من قبل المتعلمين خلال الموقف التعليمي، وثنائه عليها بالطرق والأساليب

اللفظية وغير اللفظية المناسبة وعدم إهمالها. وتزويدهم بالإرشادات والتوجيهات البناء والهادفة التي تعينه على تحسين أدائهم وتطويره، مما يساهم في تحقيق التعلم الفعال. 5- **وضوح الهدف لكل من المرسل والمستقبل:** وذلك بتحديد دقيق لأهداف الموقف التواصل، ووضوحها لجميع الأطراف المشاركة فيه بما يحقق الانسجام بينهم، ويوفر فرصة للانطلاق بهذا التواصل دون وجود عوائق. 6- **تعدد قنوات الاتصال:** ويعني تنوع قنوات الاتصال التي تمر من خلالها الرسالة كاللغة اللفظية وغير اللفظية أو الكتابية، أو نقلها من خلال التقنيات والأجهزة والمواد والأدوات التعليمية الملائمة للموقف التعليمي. 7 - **توافر أجواء نفسية واجتماعية:** تتلاءم مع الاتصال وتشجع عملية التواصل بين أطراف العملية التواصلية فهو يؤثر على درجة الرضا والدافعية للاستمرار في بناء تواصل فعال، أما الخوف والقلق والمحابة والغضب والسخرية والتجاهل فإنها تعمل على إعاقة عملية التواصل، وتثبط من فاعلية المناخ النفسي والاجتماعي. (أبونمر، 2006: 102-105)، (عدس، 1995: 33 - 34).

سادساً: معايير تقديم مهارة التفاعل الشفوي

على الرغم من قلة الدراسات التي تناولت مهارة التفاعل الشفوي، فقد ذكر جاك ريتشارز (2007) معايير هذه المهارة، مع مهارات أخرى وهي من شهادات UCLES/RSA في المهارات الاتصالية في الإنجليزية (Weir، 1990)، حيث يتم عرض شهادات في كل المهارات الأربع في مستويات مختلفة". ومن أجل تحقيق النجاح في مستوى معين، يجب على المتعلمين إظهار القدرة على إنجاز المهمات المحددة مع درجة المهارة المحددة وفق هذه المعايير:

"**أولاً- الدقة:** يجب أن يكون النطق واضحاً تماماً حتى وإن كان لا يزال متأثراً باللغة الأولى، وتكون درجة الدقة القواعدية والدلالية بصورة عامة عالية، رغم قبول بعض الأخطاء التي لا تفسد عملية الاتصال. **ثانياً- المناسبة:** يجب أن يكون استخدام اللغة بصورة عامة مناسباً للوظيفة، أما قصد المتكلم العام فيجب أن يكون - بصورة عامة- واضحاً. **ثالثاً- المدى:** يجب أن يتوفر لدى المتعلم نطاق لغوي واسع، وهناك حاجة للبحث عن الكلمات في المفردات المعقدة فقط. **رابعاً- المرونة:** يجب أن يكون هناك دليل على قدرة المتعلم على البدء بالمحادثة والتكيف مع الموضوعات الجديدة أو التغيرات في التوجه. **خامساً- الحجم:** ينبغي على المتعلم أن يكون قادراً على الرد بأكثر من إجابة قصيرة الصيغة عندما يكون ذلك مناسباً. وينبغي عليه أن يكون قادراً على تمديد المفردات البسيطة مع التحفيز العرضي أحياناً من قبل المُحاور". (ريتشارز، 2007: 224-225)

سابعاً: التفاعل في بيئة التعلم عن بعد وأنماطه

يعد التفاعل من أبرز المفاهيم المهمة في بيئة التعلم عن بعد، وعند البحث عن التفاعل في بيئة التعلم عن بعد، وجد الباحث ترابطاً بين هذا المفهوم ومفاهيم (التعلم النشط، الاتصال ثنائي الاتجاه، والتعلم التبادلي عن بعد)، لذلك يمكن - من خلال مقارنة هذه المصطلحات جميعاً- القول بأن أدق ما يمثل هذا الاتجاه تعريف الراشد (2008) للتفاعل في بيئة التعلم عن بعد بأنه: التعلم النشط الذي يحوي اتصالاً وتفاعلاً متعدد الاتجاه بين عناصر العملية التعليمية. (الراشد، 2008: 4).

أنماطه:

تفاعل المتعلم مع المحتوى - 2- تفاعل المتعلم مع المعلم - 3- تفاعل المتعلمين فيما بينهم

التفاعل هو العملية التي يختبر المتعلم من خلالها المحتوى المقدم له في أثناء تعلمه، ووفقاً لما يراه مور وكيرسلي (1996)، فإن كل متعلم يبني معارفه الجديدة من خلال عملية توافر شخصي مع المعلومات الموجودة في بناءه الإدراكي السابق. وهذا التفاعل مع المحتوى هو الذي يقود إلى التغير في قدرة المتلقي على الفهم (مور وكيرسلي، 1996: 128) كما ذكره الراشد في ورقته البحثية: (الراشد، 2008: 6).

وقد تزداد خطوط التفاعل على هذا الصعيد إذا وقر الموقع فرصاً إثرائية للتواصل الشفوي من خلال الموقع، كالتفاعل مع تدريبات أو واجبات وما شابه ذلك، أو خارج الموقع كأن يحيل الموقع إلى تفاعلات أخرى مع محتوى أو أصدقاء متعلمين أو معلمين، ومن صور التفاعل مع المحتوى: أن تعالج موضوعاته قضايا واقعية، يُحتاج في تعليمها إلى مهارات التواصل وتضمنها مواقف ذات استخدام شائع.

ولا يحدث تعلّم دون تفاعل المتعلم مع المحتوى؛ حيث إنّ التفاعل الفكري مع المحتوى الذي ينتج عنه تغييرات في فهم المتعلم، أو الهياكل المعرفية لعقله. وهذا هو النوع من التفاعل يسميه هولمبيرج (1986) "المحادثة التعليمية الداخلية" حيث "يتحدث المتعلمون إلى أنفسهم" حول المعلومات والأفكار التي يواجهونها في نص أو أي محتوى آخر. (Tough 1971؛ Penland 1977؛ Hiemstra 1982).

وتفاعل المتعلم مع المعلم هو اتصال بينهما يهدف إلى دعم تعلمه، وتقويم أداء أدائه، وحل ما يعترضه من مشكلات، ويشمل التفاعل صيغ الاتصال المختلفة، كما يحدث عند عمل مؤتمرات الفيديو عن بعد بين مجموعة من المعلمين للتشاور حول ما يتم تدريسه وعرضه، والتفاعل الحاصل فيما يخص تعليم اللغة عن بعد، ومهارة التفاعل الشفوي خاصة، فإن ثمة تفاعلات مهمة تحدث بين المعلم والمتعلم ومن أهمها:

- التفاعل الحاصل بالتدريب اللفظي.
- التفاعل الحاصل بالتدريبات الأدائية المصاحبة للكلام.

وهنا تكون الأنشطة التعليمية متمركزة حول المتعلم، فقد يثير أحد المتعلمين سؤالاً، وبدلاً من أن يجيب المعلم على هذا السؤال، فإنه يقوم بتوجيهه إلى متعلم آخر لكي يجيب عنه أو يدلي برأيه فيه، فدور المعلم هنا يقتصر على التوجيه فقط. (أبوشقير وحلس، 2010: 228-229).

التصور المقترح

لتقييم مهارة التفاعل الشفوي وفق التصميم التعليمي

في مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها

أولاً: حاجات متعلمي اللغة العربية عن بعد من الناطقين بغيرها:

وتتحدد حاجات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها عن بعد وفقاً للتصنيفات المعتمدة بالتعامل مع عدد من المواقف الاجتماعية التفاعلية الموجهة نحو المهمة في المجتمع؛ بمناسباته وحاجاته ومواقفه التواصلية في إطار الحياة اليومية، ولتحقيق ذلك يتطلب من موقع تعليم اللغة أن:

- يوفر للمتعلم إمكانية اختيار المعلم.
- يوفر ساعات تعليم تزامنية تناسب وأوقات المتعلمين.
- يوفر امتحان تحديد مستوى.
- يوفر استبانات تحليل حاجات المتعلمين.
- يعرض نتائج تحليل حاجات المتعلمين ويضعها في خطة أهدافه.
- يوفر للمتعلم اختيار الموضوع الذي يتصل باهتماماته ضمن المستوى.

ثانياً: أهداف مهارة التفاعل الشفوي لمتعلمي اللغة العربية عن بعد من الناطقين بغيرها، في المستوى المتوسط:

إنّ وضوح الهدف نصف الطريق لتحقيقه كما يذكر طعيمة (1986)، وبالتالي فإن المسافة تبعد عن الهدف كلما غمض في ذهن صاحبه، والهدف متعلق بحاجة المتعلم، وهو إيصال ما نقصد إليه بصياغة تصف التغير المطلوب لدى المتعلم صياغةً تبين ما ينبغي أن يكون عليه سلوك المتعلم حين يكون قد أتم خبرة التعلم وحصل حاجته منه بنجاح، لذا فينبغي على الموقع أن:

- يحدد جوانب الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية.
- تحدد أهدافه المهارات والكفاءة اللغوية بدقة ووضوح.
- يحدد أهداف التعلم بصياغة إجرائية وقابلة للقياس.
- يوضح الأهداف الخاصة لكل المهارات.
- تكون أهداف التعلم فيه قابلة للتحقيق في ضوء متغيري الوقت وخصائص المتعلمين.
- يصف كفاءة الطلاب - بدقة - بعد انتهائهم من المستوى الحالي.

ثالثاً: المحتوى المقدم لمتعلمي اللغة العربية عن بعد من الناطقين بغيرها:

ينبغي على المحتوى التعليمي اللغوي أن يعتمد أساساً لاختيار موضوعاته وفقها بحيث تصب في مركزية المتعلم، وذلك وفق التعليم بالتركيز على مهارة واحدة والتي تحددت في هذه الدراسة بمهارة التفاعل الشفوي، وينبغي على المحتوى أن يحقق رصيماً لغوياً شفوياً كافياً ليتمكن من التفاعل الشفوي في المواقف المحددة في حاجات المتعلم وأهداف المهارة، وذلك من ناحيتين: **الناحية الأولى:** كمية، وتمثل الثروة اللغوية. **والناحية الثانية:** نوعية، وتمثل قيمة الثروة اللغوية واتصالها باللغة الطبيعية في إطارها الاجتماعي وضمن مواقف الاتصال الطبيعية. ويُشترط في المحتوى المطروح أن يتوافق مع الأسس الآتية: (1) الارتباط بخبرة المتعلم. (2) الاتصال بأهداف عمله المستقبلي. (3) الارتباط بحاجاته وميوله واهتماماته. (4) مناسبه مستوى المتعلم. (5) طبيعية الموقف. (6) تنوع الموضوعات المطروحة. (7) توافقها والحد الأدنى من القيم الأخلاقية. وينبغي على الموقع أن:

- يعتمد تصميمه على التعلم الذاتي والتعلم المتمركز حول المتعلم وليس المعلم.
- يعتمد تصميمه على مفهوم للمنهج كالحلزوني أو التكنولوجي القائم على المدخلات.
- يكون متماسك البنية ولا توجد شروخ بين مستوياته.

- يقدم المهارات مرتبة بحسب الأولويات.
- يعطي كل جانب في المهارات حقه من التركيز.
- ينتقل التعليم فيه من المحسوس إلى المجرد.
- يكون لكل مستوى محتوى تصاعدي-الأسهل إلى الأصعب.
- يوفر عنصر تشويق الطالب باستمرار.
- يعتمد العربية الفصحى اعتماداً تاماً.
- تكون مفردات المحتوى فيه مبنية وفق مبادئ: الأهمية، والتدرج، والشيوع.

رابعاً: التفاعل في مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها:

ويشمل التفاعل التقني من ناحية، بمعنى: تصميم التفاعل التقني في صفحات الموقع الإلكتروني لخلق الحافز لدى المتعلم، والدافع على الاستمرار، والتفاعل مع المحتوى المطروح في الموقع، ويشمل أيضاً التفاعل الشفوي من ناحية أخرى، حيث يُشترط لعملية التفاعل أن تتوافر في الموقع عدة شروط منها أن:

- يوفر تفاعلات بين المتعلم والمحتوى تخدم أهداف العملية التعليمية التعليمية.
- يوفر تفاعلات بين المتعلم والمعلم تخدم أهداف العملية التعليمية التعليمية.
- يوفر تفاعلات بين المتعلمين تخدم أهداف العملية التعليمية التعليمية.
- يوفر تغذية راجعة فورية للمتعليم.
- يوفر تدريباً على مخارج الحروف والنطق بشكل صحيح.
- يوفر تدريبات على الأداءات المصاحبة للكلام، مثل النبر والتنغيم.
- يوفر فرصاً إثرائية للتواصل الشفوي من خلال الموقع أو خارجه.
- يعالج مهارات التواصل والتفاعل من خلال المواقف اليومية.
- يطرح أفكاراً تتسجم مع قدرات المتعلمين واهتماماتهم.
- يهتم المعلم والمحتوى بتساؤلات المتعلمين، وإشباع رغباتهم في الإجابة عنها.
- يوفر مواد سمعية وسمعية بصرية يتفاعل معها المتعلم.

خامساً: التقنيات في مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها:

لا يُنتظر من الدراسة أن ترصد التقنيات التي ينبغي توافرها في موقع التعليم عموماً بقدر ما تهتم بالتقنيات التي تخدم مهارة التفاعل الشفوي على وجه الخصوص؛ لذا فإن على الموقع المعني بتقديم هذه المهارة أن تتوافر فيه الشروط الآتية:

- من ناحية صفحة البداية والمحتويات: ينبغي أن تتسم بالوضوح وأن تتيح الوصول المباشر إلى الهدف دون معيقات، وينبغي كذلك أن يتميز عرضها للعناصر بالمنطقية والتسلسل.
- من ناحية بنية الموقع وتصفحه: خاصة ما يخدم التفاعل منها، كتحويل المتعلم إلى المستوى المناسب عن تسجيل الدخول، وإحالاته إلى ارتباطات إثرائية، وتوفير ارتباطات لدعم تواصله مع ناطقين باللغة أو متدربين على التفاعل الشفوي من متعلميها.
- من ناحية المواد السمعية والبصرية التفاعلية: ويُشترط فيها خلوها من أخطاء الإنتاج الفني، ووضوحها صورة وصوتاً، ومناسبة السرعة لكافة مستويات التعلم، ومراعاة التدرج في سرعة عرض المواد من المستوى المبتدئ إلى المتقدم مروراً بالمتوسط.
- من ناحية الأدوات التقنية: والتي ينبغي أن تساعد على إتاحة الاتصال المتزامن بين المتعلم والمعلم، والمتعلمين فيما بينهم.

سادساً: التقويم في مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها:

يتطلب التقويم في التفاعل الشفوي من المعلم مهارة عالية ودراية كبيرة في قدرته على تقييم استجابات الطلاب الشفوية وغير الشفوية من أداءات مصاحبة للكلام وهيئات تساعد على تنمية مهارة التفاعل الشفوي، وكذلك قدرته على ضبط التواصل التفاعلي عن بعد؛ فهو المشرف والموجه في هذه العملية، وإلا فإن المواقف التعليمية تتحول إلى فوضى؛ مما يصعب التحكم بها، وضبطها، وبالمحصلة يصعب قياس أداءات المتعلمين وتقويمها. وتأتي مسألة إعداد المعلم وتدريبه من أهمية المعلم نفسه ودوره في العملية التعليمية؛ ولا بد من أن يشتمل إعداد معلم اللغة في حده الأدنى على ثلاثة جوانب أساسية وفقاً لدراسة ديب (2012) وهي: الإعداد اللغوي، والعلمي والتربوي. ويضاف إليها الجانب التقني لمراعاة خصوصية التعليم عن بعد. (ديب، 2012، ص210).

ويتم تقويم الطلاب في حالة الاتصال التزامني من خلال المعلم أو المتعلمين أنفسهم؛ إذ يحيل المعلم إجابة متعلم إلى زميله ليقيّمها، وبعد الاتصال التزامني أكثر فاعلية في عملية التقويم؛ إذ يتيح للمعلم استقبال التغذية الراجعة الفورية من الطلاب ما يشعرهم بالثقة وما لذلك من أثر في تحفيزهم ودفعهم إلى التعلم (منصور: 2018).

أما في حالة الاتصال غير التزامني، فيتم تقييم أعمال الطلاب على شكلين:

- التقييم التلقائي المبرمج بالأدوات التقنية، ويمكن برمجة الموقع تفاعلياً بحيث يمكن أن يعرض درجة تقييم أداء المتعلم، وأخطائه – إن وجدت- ويعرض الأجوبة الصحيحة البديلة.
- التقييم بوساطة المعلم، وذلك بأن يطلع على استجابة طلابه ويبلغهم بمواطن الصواب والخطأ في أدائهم واستجاباتهم؛ وذلك من خلال الرد الكتابي أو الرد الشفوي المباشر في اللقاء التالي، أو تسجيل صوتي أو مرئي يوضح فيه درجة المتعلم وخطئه – إن وجد- وتصويبه.

الدراسات التي عُنيت بمهارة التفاعل الشفوي.

لم يجد الباحث – على الرغم من البحث الحثيث – دراسات منبثقة من توصيف معايير معتمدة؛ كتوصيف أكتفل (ACTFL) مثلاً، أو دراسات تخصصت في مهارة التفاعل الشفوي بوصفها مهارة فرعية عن مهارات اللغة. وهذا بيان دراسات التي تتصل بالتفاعل الشفوي أو تحوي في مضامينها بعضاً مما يتصل به:

اليابحث	عنوان البحث	عامه	شكله	أهدافه	منهجه	أدواته	نتائجه	الاستفادة
الصرامي	تقديم مواقع تعليم العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية	2013	رسالة ماجستير	وضع معايير تقييم ومعرفة مدى التزام هذه المواقع بها وبين أوجه القوة والضعف.	وصفي مسحي	استدانة	بالت مهارات الاستماع أعلى درجات التقييم بمتوسط (3.39 من 5) ثم القراءة بمتوسط بلغ: (2.65 من 5) ثم الحديث بمتوسط بلغ: (2.45 من 5) ثم الكتابة بمتوسط بلغ: (1.78 من 5).	الدراسة المسحية
Elif Kir, Selda Kayak	The Evaluation of Websites Teaching English as a Foreign Language	2013	مجلة محكمة	بيان مستويات مكتلي اللغة الإنجليزية الناطقين بغيرها المستخدمين لهذه المواقع.	وصفي تحليلي	استدانة	صنفت المواقع المدروسة وفق تقديم المكتليين ومعلم المكتليين الذين شملتهم الدراسة برون أن التعلم بواسطة الإنترنت ينقي لغتهم أكثر ويطلقون من هذه المواقع أن تقوم بتقويم تعلمهم.	منهجية إحصائية
إياد محمد خير الخمارية	مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي من وجهة نظرهم، والسمويات التي توافرها ..	2012	مجلة محكمة	مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي	وصفي تحليلي	استدانة	امتلاك طلبة كلية التربية في حائل لمهارات التعبير الشفوي متدنياً حيث بلغ (2.9) أي ما نسبته (58%) وهو متوسط يقل عن المعتد في الدراسة (3.5) ما يعادل (70%)	صياغة الإطار النظري
هداية إبراهيم	مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	2011	مجلة محكمة	دراسة سحية وتقييمية لمواقع تعليم العربية	وصفي تحليلي	قائمة معايير	صياغة مقترح لبناء مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها	معايير الدراسة
هيثم ممدوح القاضي	أثر تدريس اللغة العربية باستخدام إستراتيجية التعلم المتمازج في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى طلبة الصف السابع في الأردن.	2011	مجلة محكمة	تعرف أثر تدريس العربية بالتعلم المتمازج في التواصل اللفظي لطلبة الصف السابع.	شبه تجريبي	اختبار تحصيلي	وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعه التجريبية بمتوسط حصيلي معدل بلغ (51.05%)	صياغة الإطار النظري
Özkan Kırnız	Evaluation of An Online Language Learning Program	2010	مجلة محكمة	تقديم موقع جامعة "إشكنت"	وصفي تحليلي	استدانة	تعرف إيجابيات وسلبيات الموقع، وبين أن مستوى حافزية الطلاب مرتفعة تجاه الموقع.	آلية التقييم
حلف عبد الوهاب القفاقي	فاعلية إستراتيجية قائمة على التعلم النشط في خفض الاحتراق النفسي وتنمية التفاعل اللفظي لمعلمي علم النفس بالمرحلة الثانوية.	2010	رسالة ماجستير	تعرف فاعلية إستراتيجية قائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التفاعل اللفظي	تجريبي	استدانة	وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المعلمين الأقل خبرة والأكثر خبره في مهارات التفاعل اللفظي لصالح المعلمين الأكثر خبرة.	قائمة معايير التفاعل
ناعونك علي	التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي	2009	كتاب	عرض نظري للتواصل والتفاعل	-	-	يختلف التواصل على قواعده تشمل المرسل والرسالة والمستجيب يختلف التواصل باختلاف الجنس والعمر والتحصيل	الإطار النظري
خالد محمد ظهير	أثر برنامج قائم على إستراتيجية التعلم التفاعلي في تنمية بعض مهارات الاتصال الشفهي في قسم الإنجليزية، جامعة صنعاء	2008	رسالة ماجستير	التحقق من فعالية إستراتيجية التعلم التفاعلي في تطوير مهارات التواصل الشفهي	تجريبي	اختبار مهارات الاتصال	كان البرنامج فعالاً في تطوير مهارات الاتصال الشفهي للطلاب. المنهجية لإعداد قائمة المعايير.	منهجية إحصائية
عبد الله عبد الحيد	تقويم التعبير الشفهي في المرحلة الإعدادية في محافظة طنطا في جمهورية مصر العربية	1986	رسالة دكتوراه	تحديد مهارات التعبير الشفهي تعرف إتقان الطلبة للمهارات، وبناء برامج لتنميتها	وصفي تحليلي	استدانة	التصور في خطة الدراسة، وضعف معلمي اللغة العربية. وعدم وجود منهج دراسي للتعبير الشفهي لكل صف وعدم مراعاة ميولهم عند اختيار موضوعات التعبير الشفهي	منهجية إحصائية

التعليق على الدراسات السابقة:

عام الدراسة	تصنيف الدراسة	منهج الدراسة	أداة الدراسة

من حيث أغراض الدراسة وأهدافها: هدفت الدراسات السابقة إلى تنمية التواصل أو التفاعل اللفظي أو الشفوي من خلال برامج مقترحة كما في دراسة الخمايسة (2012) ودراسة القاضي (2011)، ودراسة القذافي (2010)، ودراسة ظهير (2008)، في حين تخصصت دراسة عبد الحميد (1986) بتحديد مهارات التعبير الشفهي، حيث كان التفاعل فرعاً عنها.

من حيث المنهج المستخدم في الدراسة: تباينت الدراسات السابقة في اختيار منهج البحث؛ لعدم تجانسها أصلاً! فقد استخدمت دراسة الخمايسة (2012)، ودراسة عبد الحميد (1986)، المنهج الوصفي التحليلي، في حين نهجت دراسة القاضي (2011)، المنهج شبه التجريبي، وسلكت دراسة القذافي (2010)، ودراسة ظهير (2008)، المنهج التجريبي، بينما نجد أن دراسة علي (2009)، اعتمدت المنهج الاستقرائي.

من حيث أدوات الدراسة: تراوحت أدوات الدراسة بين الاستبانة والاختبار البرنامج المقترح: فقد اعتمدت الاستبانة كل من دراسة الخمايسة (2012)، ودراسة القذافي (2010)، ودراسة عبد الحميد (1986)، بينما استخدمت دراسة القاضي (2011)، واعتمدت دراسة ظهير (2008)، برنامجاً مقترحاً كأداة لها.

في حين تسعى هذه الدراسة إلى تقديم معايير مهارة التفاعل الشفوي، وأسس نجاحها، وأسس اختيار موضوعاتها، والتفاعل وأنماطه في بيئة التعلم عن بعد، ومن ثم التوصل إلى معايير التفاعل والتفاعل الشفوي؛ لتقييم مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها.

موقع هذه الدراسة من الدراسات السابقة: تتشابه هذه الدراسة في هذا الجانب ودراسة عبد الرحمن بن سعد الصرامي (2013)، وهداية هداية إبراهيم الشيخ علي، وصالح بن حمد السحيباني (2011)، وهما أقرب الدراسات السابقة للبحث الحالي، إذ يشترك البحث الحالي معها في:

1. موضوع البحث: مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
2. منهج الدراسة: مسحية وصفية.
3. أداة البحث: الاستبانة.
4. أهداف الدراسة: مسح مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها، واقتراح معايير لتقييمها، والقيام بتقييم عينة من هذه المواقع، ووضع تصور مقترح لها.

5. وهذا بيان إحصائي لمقارنة الدراسة الحالية بالدراستين المذكورتين:

الدراسة المقارنة	الدراسة الحالية (2015)	دراسة الصرامي (2013)	دراسة هدية إبراهيم والسحبياني (2011)
عدد المواقع التي قامت بدراستها	3	12	8
عدد المحاور التي اقترحتها الدراسة	6	5	9
عدد المعايير التي اقترحتها الدراسة	53	61	54

- وتفيد هذه الدراسة من هاتين الدراستين في إجراءاتها البحثية لبناء قائمة المعايير وطرائق تحليل المواقع.
 - ولم يجد الباحث – على الرغم من البحث والتقصي الدائم خلال سنيّ البحث- دراسة بحثت في بناء محتوى إلكتروني لتعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها، فيما يخص المتغيرين الآتيين:
1. بناء المحتوى القائم على نموذج تصميم تعليمي، وتقييم مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها وفق نموذج تصميم تعليمي معتمد.
 2. مهارة التفاعل الشفوي والتفاعلية.

إجراءات الدراسة: انطلاقاً من مشكلة الدراسة وأهميتها صاغ الباحث أهدافها وأسئلتها، وليتمكن الباحث من الإجابة عن تساؤلاتها يستعرض الإجراءات التي اتبعها في الدراسة، وتشمل منهج الدراسة، ومجتمعها، وعيّناتها، وإجراءات إعداد أداة الدراسة، ووصفها، وكيفية تطبيقها، وصدقها، وثباتها، وأساليب المعالجة الإحصائية، وذلك كما يأتي:

منهج الدراسة: بما أن الهدف من هذه الدراسة الوصول إلى معايير بناء مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها، والتعرف على مدى تحققها في المواقع التي تقدم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن بعد، فقد استخدمت الدراسة الحالية وفقاً لطبيعتها المنهج الوصفي المسحي: واستعان الباحث به في الدراسة المسحية لمواقع التي تعلم اللغة العربية (بوصفها لغة أجنبية) عن بعد للناطقين بغيرها، والوصفي التحليلي: الذي يصف الحالة الراهنة للظاهرة، من حيث الطبيعة والظروف والممارسات السائدة، كما يمكن أن يصف العلاقات السائدة بين الظواهر الجارية. (الكيلاني والشريفين، 2007، ص27).

مجتمع الدراسة: تألف مجتمع الدراسة من (67) سبعة وستين موقعاً لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على الإنترنت، وتم التعرف على مجتمع البحث من خلال محركات البحث على الإنترنت وتتبعها ومن خلال الاستفادة من الدراسات السابقة: كدراسة الصرامي (2013)، ودراسة إبراهيم والسحبياني (2011).

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من مواقع لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن بعد، اختارها الباحث من مجتمع البحث بعد الدراسة المسحية وممن ينطبق عليه القيد الآتي: **تعليم مهارة الكلام في اللغة العربية الفصحى للناطقين بغيرها.**

ويسقط من هذا القيد:

- المواقع التي تعلم اللهجات غير الفصحى.
- المواقع التي لا تعلم مهارة الكلام.
- المواقع الموجهة للناطقين بالعربية.

وكانت المواقع التي حققت القيد المذكور (10) مواقع كما يظهر في الجدول:

م	الموقع	عنوان الموقع على الإنترنت
1	العربية الطبيعية	http://naturalarabic.com

http://www.madinaharabic.com	المدينة العربية	2
http://www.islamicfoundation.com	إفنا	3
http://www.italki.com	آيتاكي	4
http://www.rosettastone.eu/lp/h1/?cmp=eusw&language=ar	حجر الرشيد	5
http://learning.aljazeera.net/arabic	تعلم العربية مع الجزيرة	6
http://www.hobob.org	حبوب	7
http://www.languageguide.org/arabic	دليل اللغة	8
www.livemocha.com	لايف موكا	9
http://www.langue-arabe.fr	لنجر	10

وبعد تحليل نتائج البحث لم تحقق ست مواقع درجة تحقق لذلك أسقطت من الذكر في جداول هذه الدراسة اختصاراً، وموقع (لايف موكا) حيث تم إغلاقه من إدارته، وبقيت هذه المواقع لتحقيقها أدنى درجات التحقق في مؤشرات قائمة التقييم:

م	الموقع	عنوان الموقع على الإنترنت
1	العربية الطبيعية	http://naturalarabic.com
2	آيتاكي	http://www.italki.com
3	حجر الرشيد	http://www.rosettastone.eu/lp/h1/?cmp=eusw&language=ar

أداة البحث:

بما أن الدراسة أتتبع المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها والإجابة عن تساؤلاتها، فقد تم اختيار الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ إذ هي ملائمة للحصول على معلومات وحقائق متعلقة بواقع معين، وذلك من خلال استطلاع آراء (معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها) (ومعلمي تقنيات التعليم في كليات التربية) أنى كانوا عن مدى تحقق معايير بناء مواقع تعليم العربية عن بعد للناطقين بغيرها، وذلك لأسباب عدة منها:

- البعد عن التحيز من الباحث والمستطلعة آراؤهم.
- مناسبة الاستبانة لموضوع الدراسة عن مدى تحقق معايير بناء موقع إلكتروني لتعليم العربية عن بعد للناطقين بغيرها.
- ملائمة الاستبانة للمنهج الوصفي التحليلي المستخدم في هذه الدراسة.

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عينة البحث لكل المؤشرات التي قائمة المعايير، ولتفسير نتائج البحث والمتعلقة بالإجابة على الأسئلة حدد الباحث معياراً عند تفسير ومناقشة النتائج وفق الدرجات المعطاة لفئات الإجابة، بطريقة رياضية وفق الآتي:

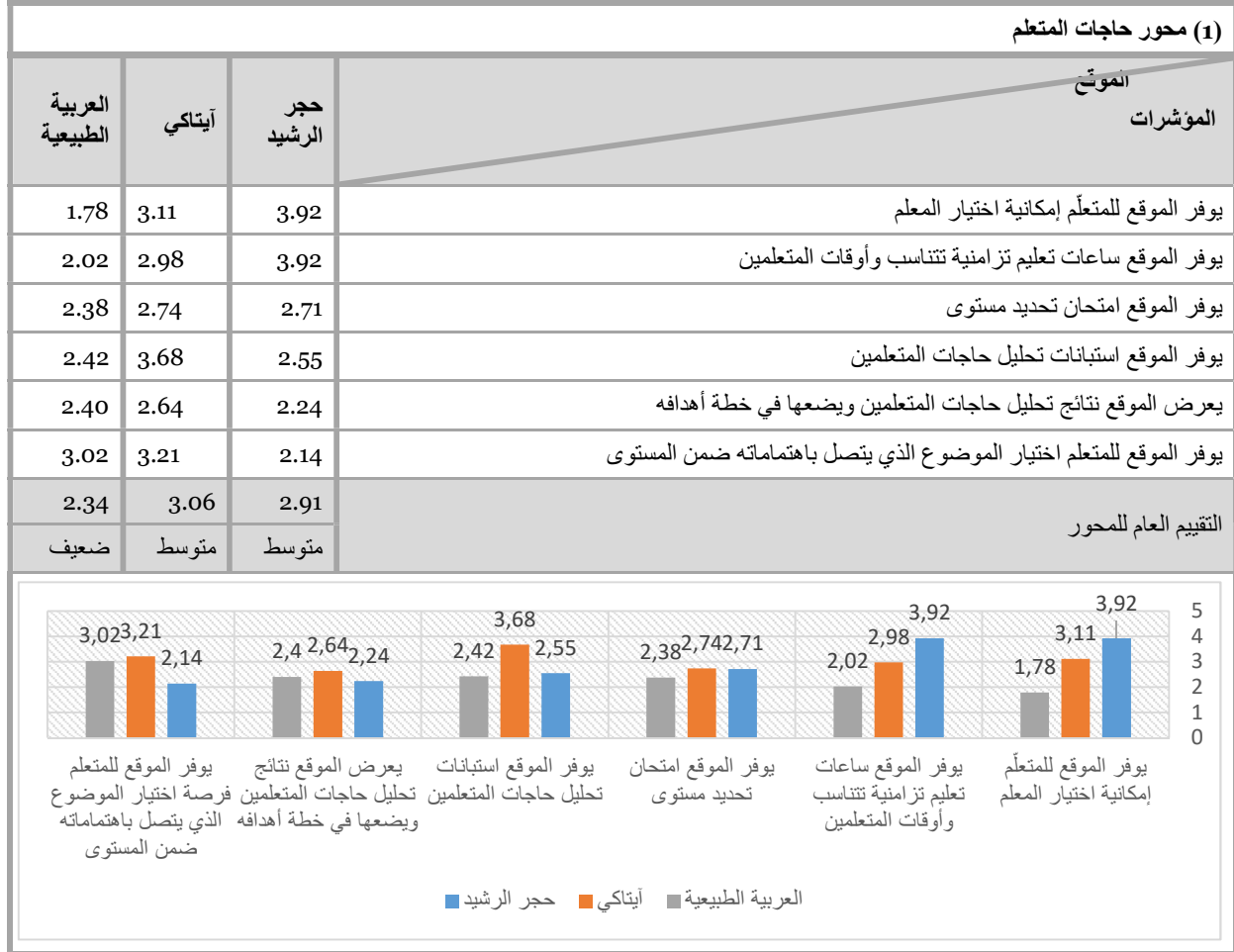
المدى = أكبر قيمة لفئات الإجابة – أصغر قيمة لفئات الإجابة

$$\text{المدى} = 4 - 1 = 3$$

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{المدى}}{\text{عدد الفئات}} ، \text{ بالتعويض فإن طول الفئة} = \frac{3}{4} = 0.75$$

ويكون معيار الحكم على قيمة المتوسط الحسابي كالآتي:

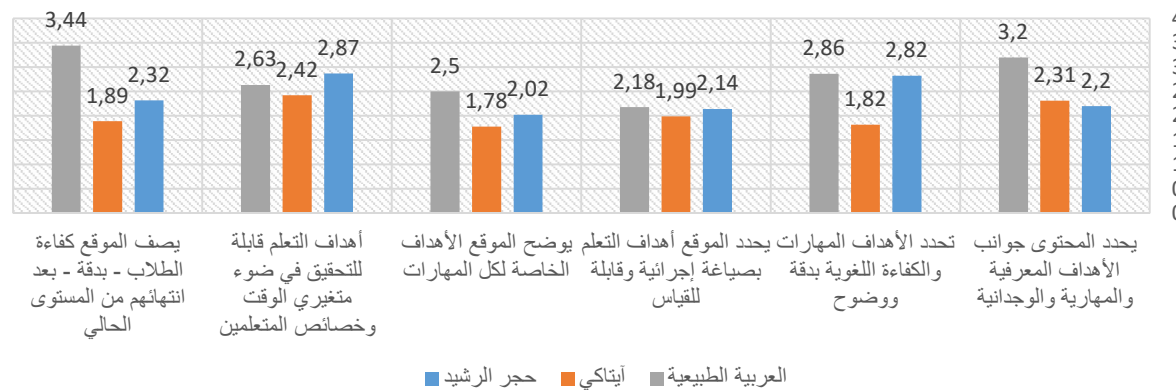
- قيمة المتوسط الحسابي من (1) إلى أقل من (1.75) يكون المعيار غير متحقق.
 قيمة المتوسط الحسابي من (1.75) إلى أقل من (2.5) تكون درجة المعيار ضعيفة.
 قيمة المتوسط الحسابي من (2.5) إلى أقل من (3.25) تكون درجة المعيار متوسطة.
 قيمة المتوسط الحسابي من (3.25) إلى أقل من (4) تكون درجة المعيار عالية.



انطلاقاً من مقولة "إن المتعلم هو مركز العملية التعليمية والتعلمية ومحورها" فإن بعض المواقع التي تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها واحتذاء بمثيلاتها الرائدة في تعليم اللغات- أتاحت للمتعم اختيار معلمه، وما لذلك من أثر من ارتياحه وانعكاس ذلك إيجاباً على تعلمه وتقدمه، ومن أهم المواقع التي تتيح ذلك بوضوح موقع (آيتاكي)؛ حيث يتيح اختيار المعلم وكذلك طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم من خلال إمكانية التعلم المجاني أو المدفوع، أو التبادل اللغوي؛ ففي هذه الحالة الأخيرة يكون كل من طرفي العملية التعليمية التعليمية معلماً ومتعلماً وهذا ما يظهره **الجدول رقم (1)** وهذا ما لم يحققه موقع **(العربية الطبيعية)** حيث التعليم المتزامن غير متوفر، وإنما يكتفي الموقع بعرض المقالات وترجمتها وتحليلها بطريقة غير تزامنية. وحصل الموقع (آيتاكي) على تقييم مرتفع في مؤشر: **(يوفر الموقع ساعات تعليم تزامنية تتناسب وأوقات المتعلمين)** حيث إن الموقع أساساً يقوم على التعليم التزامني وما ينبني على ذلك من تحقيق لأهداف التعلم القائم على إمكانية التقييم المباشر، والتغذية الراجعة الفورية؛ من خلال التواصل التزامني بين المعلم والمتعلم. وتراوحت المواقع وفقاً لمؤشر الأداء: **(يوفر الموقع امتحان تحديد مستوى)** بين الضعف والتوسط في تحقيقه، فلم توفر المواقع المدروسة امتحان تحديد مستوى وإن وفرت بعضها بضع أسئلة على مبدأ استطلاع الرأي. لكن يمكن القول: استناداً إلى الأسس النظرية لمعيار تحليل الحاجات، وضعف درجة تحقيق المواقع المدروسة للمعايير الموضوعية، فإن الأجدر بمواقع تعليم العربية عن بعد للناطقين بغيرها أن تحقق المعايير الموضوعية التي تخدم هذا الميدان؛ ذلك أنها لم تقدم امتحان تحديد مستوى الطالب مثلاً، أو استبانة تحليل وتحديد حاجاته، والتي هي وفقاً لطعيمة (2003) "البواعث والدوافع أو العوامل التي تولد عند الدارس إحساساً

داخلياً، ورغبة في تعلم لغة معينة". والموضوعات التي يرغب في دراستها، إضافة إلى مسألة عرض نتائج تحليل الحاجات – لو تم ذلك فعلاً – ووضعها في خطة أهدافها في تعليم العربية عن بعد للناطقين بغيرها. وعموماً فإن عينة البحث كانت تميل إلى الضعف في هذا المحور ذلك أنها لم تراعى حاجات المتعلم بل كانت تطرح منهجها وتمضي، فإن أحسنت في شيء فهو طرح موضوعات في المحتوى التعليمي بحيث يمكن للمتعلم أن يتخير منها.

(2) محور أهداف المحتوى			
المؤشرات	المتوقع	حجر الرشد	آيتاكي
يحدد المحتوى جوانب الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية	3.20	2.31	2.20
تحدد الأهداف المهارات والكفاءة اللغوية بدقة ووضوح	2.86	1.82	2.82
يحدد الموقع أهداف التعلم بصياغة إجرائية وقابلة للقياس	2.18	1.99	2.14
يوضح الموقع الأهداف الخاصة لكل المهارات	2.50	1.78	2.02
أهداف التعلم قابلة للتحقيق في ضوء متغيري الوقت وخصائص المتعلمين	2.63	2.42	2.87
يصف الموقع كفاءة الطلاب -بدقة- بعد انتهائهم من المستوى الحالي	3.44	1.89	2.32
التقييم العام للمحور			
	متوسط	ضعيف	ضعيف

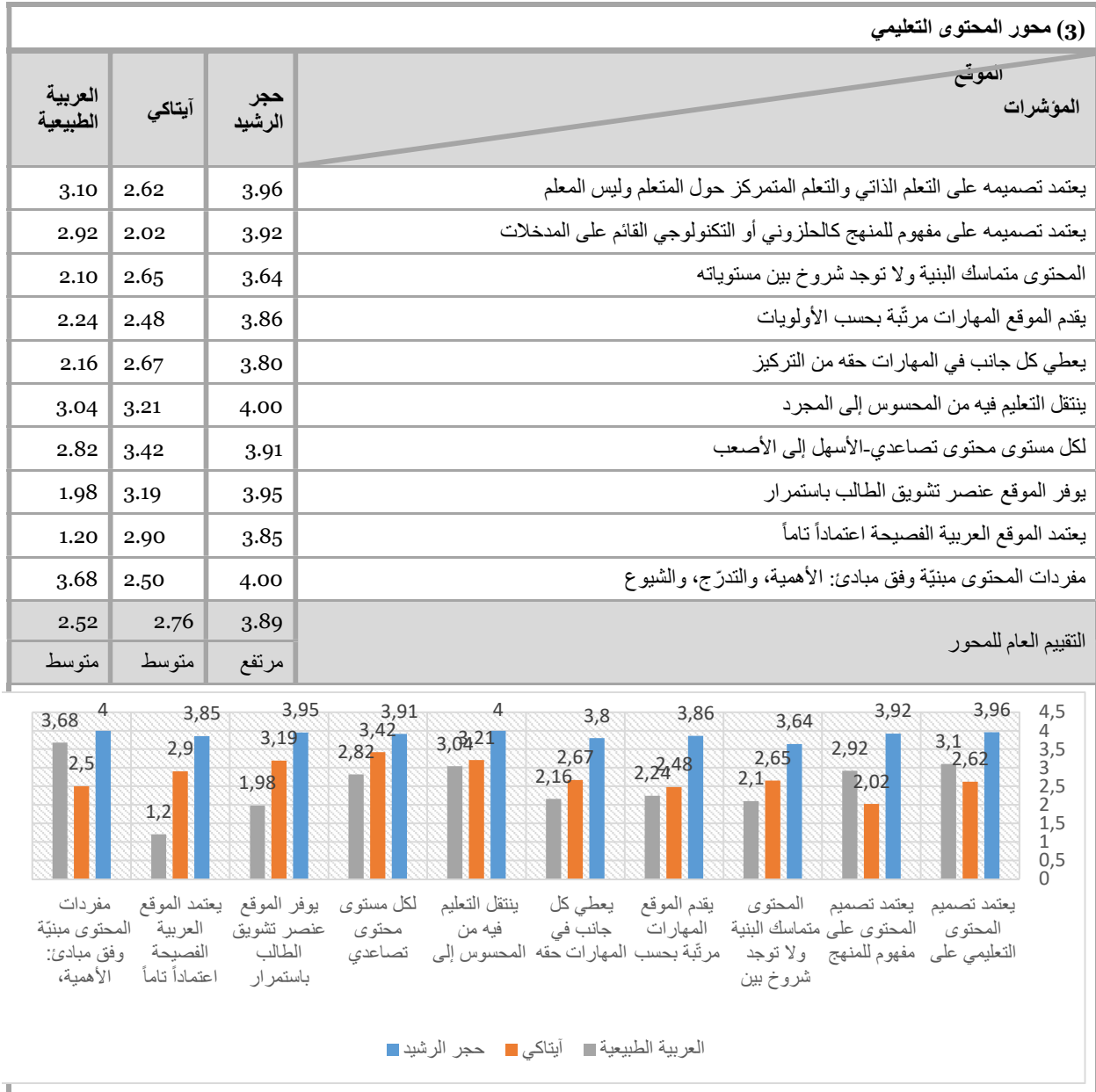


تراوحت عينة الدراسة في محور الأهداف بين الضعف المتوسط؛ ففي موقع (آيتاكي) -مثلاً، فأهداف التعليم تختلف باختلاف المعلم فهو موقع يربط بين معلمي اللغات وتعليمها لذلك لا يوجد فيه خطة واضحة في ضوء مؤشر الأداء: "يحدد المحتوى جوانب الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية"، وبالعودة إلى واقع هذه المواقع فإننا نلمس عدم وجود هذه الأهداف أصلاً بشكل ملموس أو ملمح له أو منوّه عنه، ويتتبع عينة البحث نجد أنها اشتركت – على أقل تقدير – في بناء محتوى أو مقرر تعليمي وإتاحته على الإنترنت، بينما لم تراعى في ذلك قواعد التصميم التعليمي، ولم توضح رؤيتها والمراد من تعليمها العربية معرفياً أو حتى وجدانياً وسلوكياً.

وتبني على المؤشر السابق، درجة ضعف المؤشرات اللاحقة له [تحدد الأهداف المهارات والكفاءة اللغوية بدقة ووضوح)، (يحدد الموقع أهداف التعلم بصياغة إجرائية وقابلة للقياس)، (يوضح الموقع الأهداف الخاصة لكل المهارات)، (أهداف التعلم قابلة للتحقيق في ضوء متغيري الوقت وخصائص المتعلمين)، (يصف الموقع كفاءة الطلاب - بدقة - بعد انتهائهم من المستوى الحالي)؛] حيث إن عدم وجود أهداف تصف الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية، ينفي وجود أهداف واضحة تصف الكفاءة اللغوية المطلوبة، وتتنخفض درجة تحقق مؤشرات الأداء في عينة البحث كلما اتصل الأمر بجوانب الأهداف، لذا فيمكن القول انطلاقاً من هذه المعطيات: إن المحتوى وتصنيف المستويات وكفاءة الطالب في عينة البحث على درجة غير عالية من التحقق وفق مؤشرات

الأداء؛ لعدم وجود أهداف تصف بدقة المعرفة والكفاءة المرادة؛ فكلما تحددت أهداف المنهج بدقة ووضوح كلما ساعد ذلك على اختيار المحتوى والطرائق والوسائل التي تعمل على تحقيق تلك الأهداف، وذلك بدوره يساعد على اختيار أساليب ووسائل التقويم التي يمكن بواسطتها معرفة مدى تحقق الأهداف الموضوعية.

إن مسألة المعيارية في أهداف تعليم العربية للناطقين بغيرها والتخطيط لها في المواقع المخصصة بالدراسة ضعيفة الملمح وفقيرة الوجود؛ ذلك أن قضية وجود الهدف في التعليم مرتبط بالقياس، وما وضع الهدف إلا لتقويم وتقييم التعليم وقياسه؛ فالمواقع لا تصف كفاءة الطالب بعد دراسته المستوى الحالي؛ لعدم استنادها إلى المعايير المعتمدة لمستويات تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتوصيف الكفاءات.

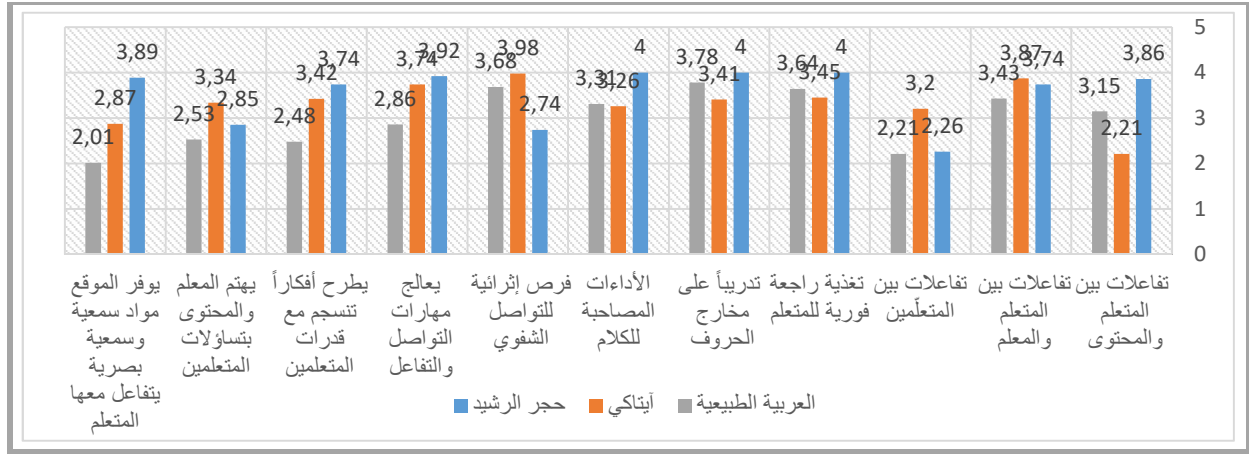


في هذا المحور يبدأ الاختلاف بين عينة البحث بالظهور؛ ومرد ذلك إلى طبيعة الموقع ووظيفته التي المرادة له، فموقع (حجر الرشيد) – باختصار- يقوم على محتوى تواصل موقفي يومي يبني المعرفة حلزونياً، أما موقع (آيتاكي) فهو بمحتواه العربي الضحل لا يمثل موقع تعليم لغة من خلال محتواه، لكنه يشكل منصة إلكترونية يلتقي فيها الناس فيربط المعلم والمتعلم، وأما موقع

(العربية الطبيعية) فيمثل شريحة غير قليلة من مواقع تعليم اللغة، تلك التي تطرح المحتوى التعليمي وتترك لك إمكانية تعلمه من خلال نماذج طبيعية مختارة من مصادر مختلفة منها صحف عربية ومجلات ومواقع إخبارية.

في التقييم تبعاً للمحتوى سيخرج موقع (آيتاكي)؛ لأنه يفتقر إلى المحتوى التعليمي المطلوب تقييمه، وأما موقع (العربية الطبيعية) فيعتمد تصميمه على التعلم الذاتي لكنه يفتقر إلى مفهوم واضح للمنهج: كالحلزون أو غيره وكذا فهو غير متماسك؛ بمعنى أن محتوى كل مستوى فيه لا يمهد للآخر، وما أفسد الأمر ضعف التفاعلية فيه ذلك أن المحتوى يتسم بالقلبية والتنميط ولا تتطلب من المتعلم التفاعل وفق أنماط التفاعل المعروفة: (مع المعلم، مع زملائه، مع المحتوى)؛ ما يجعل من المتعلم متلقياً سلبياً على العكس من موقع (حجر الرشيد) والذي يوفر تفاعلات مع المحتوى ففيه طلب ذاتي من المتعلم لتكرار الأداء الشفوي حال تعثره ويوفر مخبر تدريب صوتي على الأداء الشفوي فيثق المتعلم بنفسه تدريجياً لأن الموقع يعرض عليه الخلل الصوتي من خلال التمثيل البياني لدرجة الصوت وشدته ومخرجه؛ فالمتعلم الذاتي أن يعتمد الطالب على نفسه في التعلم، وبتحقيقه لطيف واسع من أنماط التفاعل يتحقق المبدأ الذي يركز على أن: " يتعلم الطالب كيف يتعلم". وكذلك اعتمد موقعاً (العربية الطبيعية وحجر الرشيد) على التدرج والتنوع في إيضاح المفردات، والانتقال من الحسي إلى شبه الحسي إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب وتتطابق الرؤية في هذا الجانب مع ما وضعه جويس وويل في نموذجي برونر وأوزابل (Joyce & Weil 1990). وأما على الصعيد اللغوي فيرى الباحث أنه يمكن أن نميز هنا بين اعتماد المحتوى على الفصيحة بما في ذلك التعليمات الموجودة؛ من أسئلة وتدرجات وغير ذلك من جهة، ومن جهة ثانية يمكن أن يُظن أن المحتوى هو المادة اللغوية التي تقدم لمتعلم اللغة، لذا فيعودة سريعة لتصفح المواقع (عينة البحث) نجد أنها لم تستخدم العربية دائماً؛ إذ بعضها يقدم التعليمات بلغة بسيطة، كموقعي: (آيتاكي، والعربية الطبيعية) بينما تقتصر اللغة الوسيطة في موقع (حجر الرشيد) على واجهة الموقع أما محتواه فإنه يخلو منها تماماً.

(4) محور التفاعل والتفاعل الشفوي			
الموقع	المؤشرات	حجر الرشيد	آيتاكي
	يوفر الموقع تفاعلات بين المتعلم والمحتوى تخدم أهداف العملية التعليمية	3.86	2.21
	يوفر الموقع تفاعلات بين المتعلم والمعلم تخدم أهداف العملية التعليمية	3.74	3.87
	يوفر الموقع تفاعلات بين المتعلمين تخدم أهداف العملية التعليمية	2.26	3.20
	يوفر المحتوى تغذية راجعة فورية للتعلم	4.00	3.45
	يوفر المحتوى تدريباً على مخارج الحروف والنطق بشكل صحيح	4.00	3.41
	يوفر المحتوى تدريبات على الأداءات المصاحبة للكلام، مثل النبر والتنغيم	4.00	3.26
	يوفر الموقع فرصاً إثرائية للتواصل الشفوي من خلال الموقع أو خارجه	2.74	3.98
	يعالج المحتوى مهارات التواصل والتفاعل من خلال المواقف اليومية	3.92	3.74
	يطرح المحتوى أفكاراً تنسجم مع قدرات المتعلمين واهتماماتهم	3.74	3.42
	يهتم المعلم والمحتوى بتساؤلات المتعلمين، وإشباع رغباتهم في الإجابة عنها	2.85	3.34
	يوفر الموقع مواد سمعية وسمعية بصرية يتفاعل معها المتعلم	3.89	2.87
		3.55	3.34
		مرتفع	مرتفع
		متوسط	متوسط



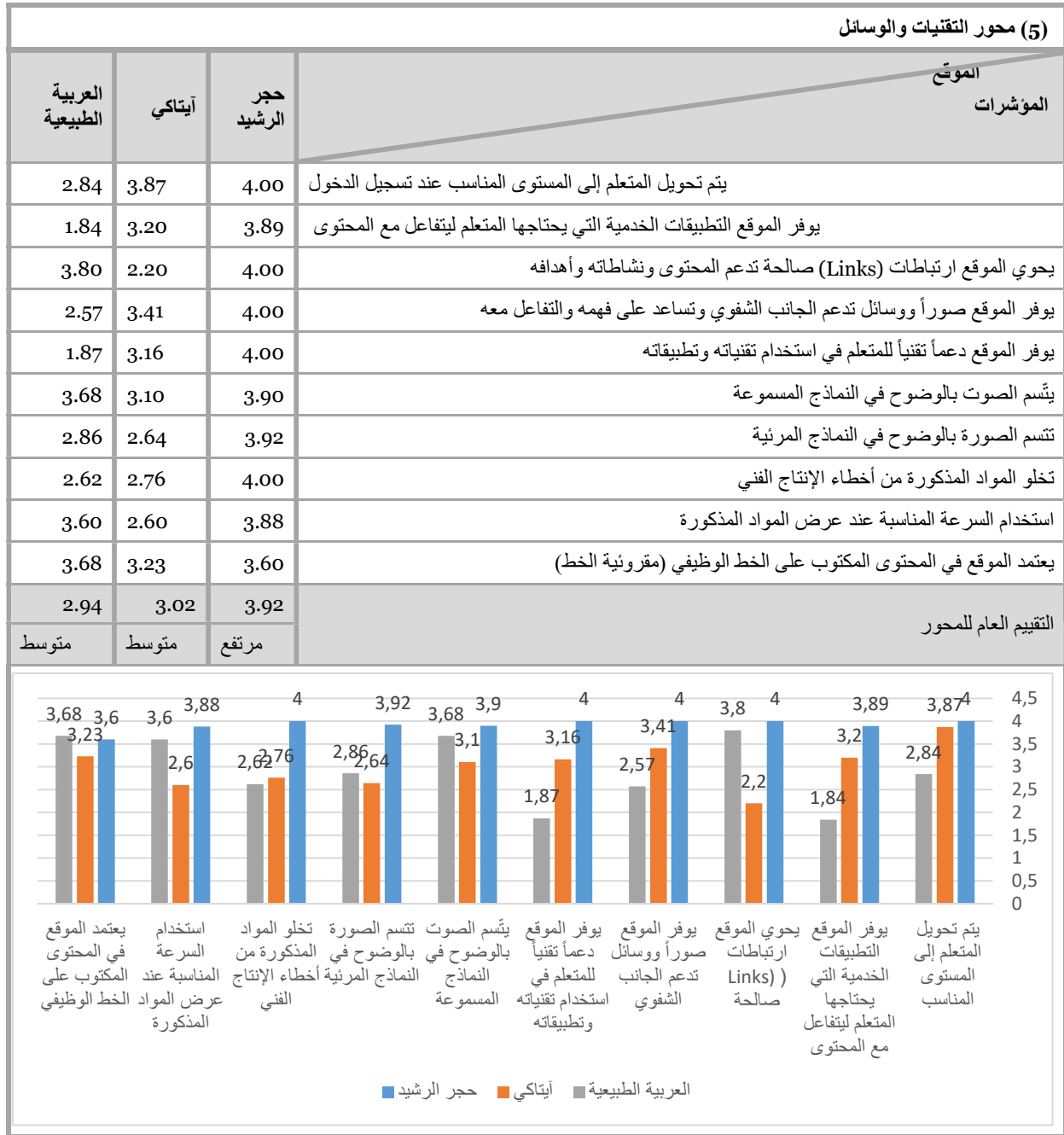
وهذا المحور تتفق صياغة معاييرها وكثير من نتائج بحوث ودراسات مختلفة، حيث نجد - على مستوى التفاعلات المطلوبة- دراسات كثيرة كدراسة سونج وآخرون (song et al, 2004)، والتي توصلت إلى أن من أكثر العوامل المؤثرة في التعلم الإلكتروني عن بعد، والمساعدة على نجاحه، التفاعلات والعلاقات الحاصلة بين المتعلمين أنفسهم وبين المتعلمين ومعلمهم، ودراسة مور وبينني (Mor & Pinhey, 2006)، حيث أكدت على خلق تفاعلات بين المتعلم والمتعلم والمحتوى وبين المتعلم والمعلم وكذلك تفاعلات بين المتعلمين أنفسهم، بما يتفق وأهداف العملية التعليمية التعليمية، ودراسة خان وفيجا (Khan, Badrul & Vega, Rene, 1997) والتي أشارت إلى معايير متعلقة بهذا الجانب، منها: (إثارة المناقشة الصفية الهادفة، والتفاعل الحاصل بين المعلم والمتعلم، وكذلك تفاعلات المتعلمين الحاصلة فيما بينهم، وتنوع خطوط التواصل في العملية التعليمية التعليمية). وهذا ما تؤكد هذه الدراسة، وتكاد تخلو منه مواقع تعليم اللغة المخصصة بالبحث، في إطار التفاعل عموماً والتفاعل الشفوي خصوصاً، لأن الاكتساب كما يراه ميلز وميتشل (Myles & Mitchell, 2005) ينتج عن التفاعل الطبيعي مع اللغة، من خلال استخدامها في مواقف اتصالية واقعية، تؤدي إلى عمليات نمو لغوي شبيه بتلك التي تحدث عند اكتساب اللغة الأولى، وتنمي مهارات التواصل والتفاعل من خلال المواقف اليومية ذات الاستخدام الشائع، بطرح موضوعات تتسجم مع قدرات متعلمي العربية الناطقين بغيرها واهتماماتهم.

أما في المؤشرات التي تقيس مدى إتاحة الموقع لتفاعلات بين المتعلم والمعلم، أو المتعلم والمتعلمين الآخرين (زملائه)، أو مسألة توافر التغذية الراجعة والفورية، فإنها تقتضي حتماً وجود تواصل تزامني توفره المواقع المخصصة بالدراسة (عينة البحث)؛ إذ الحجم الأكبر من التفاعلات المتوقعة تتم من خلال التواصل التزامني؛ ليقدم ذلك العملية التعليمية التعليمية، وإن كانت التفاعلات التي تتم بين أطراف العملية التعليمية التعليمية بطريقة غير تزامنية ذات أثر يخدم أهداف العملية التعليمية التعليمية إلا أنها لا توازي بأهميتها الاتصال المتزامن، وبالنظر إلى المؤشرات ذات الصلة فإنه يمكن القول بأن إتاحة عينة البحث للتفاعلات تجاوزت نسبة 80%، إذ إنه ومن الملاحظ على نتائج البحث بأن المواقع التي حصلت على درجة عالية في هذين المؤشرين هي المواقع التي تتيح ساعات تعلم تزامنية ما يؤكد رأي الباحث ويعضده في أهمية التعلم التزامني في خلق التفاعلات وما من شأنه أن يزيد من فاعلية التعلم عن بعد.

وإن درجة التحقق العالية للمؤشر "يوفر المحتوى تدريباً على مخارج الحروف والنطق بشكل صحيح" فإن ذلك مرده إلى أن كل المواقع التي تناولتها الدراسة تدرّب بنسب متفاوتة على مخارج الحروف والنطق، وإن كانت الأصوات هي بداية الانطلاقة في مهارة الكلام، فإن الأداءات المصاحبة للكلام؛ كالنبر والتنغيم وسوهما هو أمر متقدم في تعلم اللغة على المستوى الصوتي، وهو أمر مبني على حسن تعليم النطق ومخارج الحروف وأداء الأصوات، فضلاً عما تقدم ذكره فإنه أداء مصاحب له بكل ما فيه من مدى تغير نبر الصوت، وأما إن سلطنا الضوء على جانب يقيس درجة التفاعل في عينة البحث من جانب الفرص الإثرائية التي يتيحها الموقع لتحقيق فرص إضافية للتواصل الشفوي لدى المتعلمين من خلال الموقع أو خارجه، فإن كلا من موقعي (آيتاكي وحجر الرشيد) حققا درجة تحقق عالية؛ فموقع (حجر الرشيد) -على سبيل المثال- يتيح للمتعلم التواصل مع متعلمي اللغة من زملائه في المستوى ذاته أو من مستويات أخرى مختلفة، إضافة إلى إتاحتها للمتعلم التواصل مع معلمه أو معلمين آخرين في الموقع نفسه، للتواصل معهم كتابياً أو شفوياً، ويمتاز موقع العربية الطبيعية بإتاحته مادة إثرائية ضخمة إضافية ترفد المنهج المقرر وتدعمه.

وأما عن معالجة المحتوى لمهارات التواصل والتفاعل من خلال المواقف اليومية، فينطبق على المواقع التي تعتمد في تعليمها على المنهج الموقفي، أو ما يدعى بالمنهج المبني على المواقف وظهر ذلك جلياً في موقع (حجر الرشيد)، وبالعودة إلى المواد التفاعلية أو المواد المساعدة والتي تثير التعليم وتحفز عليه وتساعد على خلق التفاعل في مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد للناطقين بغيرها أما

عن المواد السمعية والسمعية البصرية التفاعلية؛ فإن قليلاً من المواقع تتيحها، وهي تلك المواد التي تمكن المتعلم من أن يستمع إلى المادة الصوتية -مثلاً- ويردها بعد استماعه، وتتيح عند ذلك تقييماً لأدائه، وتطلب منه الإعادة فيما لو لم يؤدِّ المتعلم الحد الأدنى من الأداء المقبول، وهذه الخاصية تتيحها بعض البرمجيات التعليمية القائمة على الكمبيوتر ومن المواقع التي تتيح برمجيات تفاعلية تقترب في أدائها من الذي يصفه الباحث موقع (حجر الرشيد).



إن التقنية التي تخلق التفاعلية تزيد من فاعلية التعلم وتيسره على المتعلمين؛ فانطلاقاً من واجهة المواقع وتصميمها والتي يفترض بأن توفر وصولاً مباشراً للمتعليمين إلى نقطة الهدف التي يرغب دون عوائق، فقتبلاً للجدول (5) نجد أن موقع العربية الطبيعية، بينما ارتفعت هذه النسبة عند الحديث عن مدى إتاحة المواقع لتطبيقات خدمية ليتفاعل المتعلم مع المحتوى بطريقة تيسر عليه عملية التعلم؛ ففي عينة البحث كان الواقع أحد الخيارين إما أنها استخدمت برمجيات ذاتية التنفيذ وبرامج تشغيل مضمنة في الموقع ذاته كما في (حجر الرشيد) أو أنها أتاحت تلك التطبيقات أو البرامج على الموقع إذ يمكن للمتعليم تنزيلها وتثبيتها على حاسوبه ليتمكن من الوصول

إلى المحتوى التعليمي كما في موقع (العربية الطبيعية). وحوّت عيّنة البحث جميعها روابط صالحة تدعم المحتوى ونشاطاته وتسهم هذه الروابط في استمرارية التعلم، إلا أنها لم تحقق درجة تحقق عالية في بعض المواقع كالعربية الطبيعية؛ ويعود ذلك من وجهة نظر الباحث إلى أن روابطه غير مباشرة مما يعيق فاعلية التعلم، فعند تصفح أي موقع يماثله، فإنه يصعب أن تصل مباشرة إلى هدفك، بل يكون بشكل غير مباشر؛ رابط عن رابط عن رابط إلى أن يتم الوصول إلى الهدف؛ وهذا يشعر المتعلم بالملل، وبالمحصلة نقل دافعية المتعلم نحو التعلم، فالتقنية التي يفترض أن تكون في خدمة العملية التعليمية، قد تكون التقنية وبالأعلى على التعليم، وتعيق من تقدمه.

والخط وسيط رمزي لحمل الرسالة المراد إيصالها لمتعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها، والصورة وسيلة إيضاح في العملية التعليمية التعليمية؛ إذ تعد أداة تربوية، ثقافية، إنسانية، من الصعب على أي منظومة تربوية ألا توظفها في مضامينها ومحتوياتها، ومناهجها التعليمية، بل هي أداة خصبة لتحقيق العديد من المهارات والكفايات التعليمية المنتظر تحقيقها لدى المتعلم في أفق الحياة التي يحياها. وتتفق نتائج البحث في هذا المؤشر ودراسة العربي (2012) بأن الصورة أداة تفاعل، ووفقاً لذلك جاءت نتائج البحث، فقد كان موقع (حجر الرشيد) يحسن انتقاء الصورة وفقاً لمعايير الموافقة لظرف الاستخدام أو الوضوح أو الجوانب ومراعاته للجوانب الثقافية والتنوع في عرض صور من أقاليم مختلفة وما يؤثر ذلك في خلق التفاعل، ففي توظيف الصورة لتعليم اللغات "رؤية فنية بسيطة مركزة، تعين المتعلم على إدراك دلالات تعكسها الألوان والخطوط والأشكال؛ لتعبر عن المضمون، والقيم والاتجاهات المستهدفة في المحتوى اللفظي، وتوظف في مواقف تعليم اللغة الثانية، عبر التفاعل الصفي والحوار المنصب على المعنى" (العربي، 2012: 3).

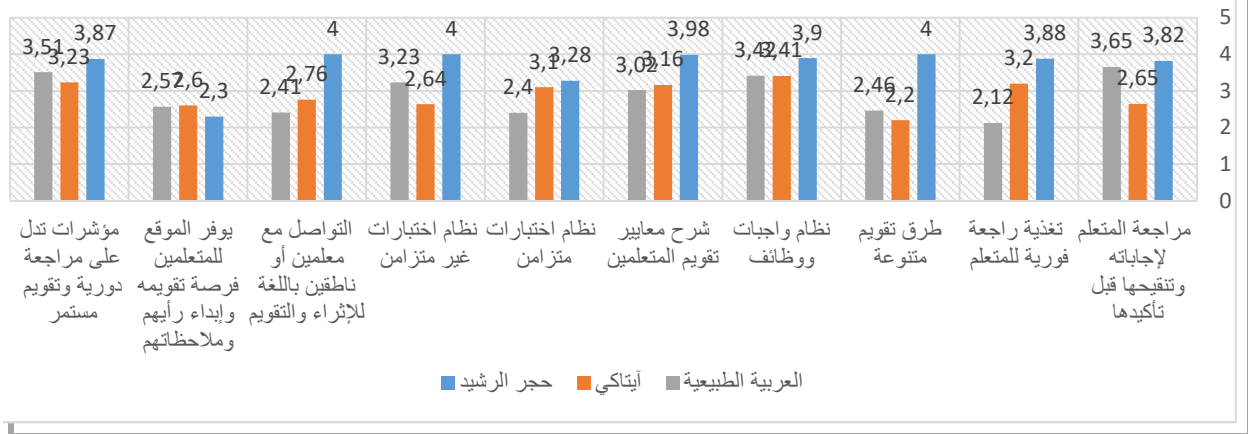
وقد تم توصيف الخطأ في المواد السمعية والبصرية عند توافر أحد البنود الآتية فيها:

- أ- الخطأ اللغوي بأنواعه، والأداءات المصاحبة للكلام فيه.
 - ب- الغلط في استخدام المادة الصوتية أو غيرها في غير مكانها.
 - ت- عدم توافق الصوت مع الصورة، أو عدم وضوحه وتقطعها وما إلى ذلك.
 - ث- إشارة الصورة إلى غير المدلول الذي يدل عليه الصوت.
 - ج- إشارة الصورة إلى غير المدلول الذي تدل عليه الجملة أو العبارة المكتوبة، وهناك الكثير من الأمور التي تعد من الأخطاء في الإنتاج الفني للمواد السمعية والبصرية.
- ولم تراعى المواقع مسألة التدرج في سرعة عرض المواد المسموعة أو المرئية من حيث مراعاة عرضها على المبتدئ أو المتوسط أو المتقدم، لكن بالمقابل فالتفاعل لا يتحصل بالصورة والخط فحسب، بل إن أدوات التفاعل ووسائله كثيرة، وطرائق استنارته جمة، منها: – وفق دراسة لعلي سعود حسن (2011):

- أ. بناءً هيكلية للتفاعل؛ من أجل تقديم الدعم للتعلم المستقل لدى المتعلمين.
- ب. وتقديم قدر من الحرية؛ ليقوم المتعلمون بتوجيه أساليب تعلمهم بأنفسهم.
- ت. وطرح وظائف تعليمية تعاونية؛ ليقوم المتعلمون بإكمالها بشكل مستقل.
- ث. إشراك المتعلمين بنشاطات حل المشكلات؛ وهذا يتأتى تماماً في تدريب المتعلمين على الأداءات المصاحبة للكلام، والتفاعلات القائمة بين المتعلمين أنفسهم، وبين المتعلمين وكل من المعلم والمحتوى التعليمي.

(6) محور التقويم			
المؤشرات			
المؤشر	حجر الرشيد	آيتاكي	العربية الطبيعية

3.65	2.65	3.82	يوفر التقويم فرص مراجعة المتعلم لإجاباته وتنقيحها قبل تأكيدها
2.12	3.20	3.88	يوفر الموقع تغذية راجعة فورية للمتعم
2.46	2.20	4.00	يستخدم الموقع طرق تقويم متنوعة (بنائية ونهائية)
3.42	3.41	3.90	يستخدم الموقع نظام واجبات ووظائف
3.02	3.16	3.98	يحوي الموقع شرحاً لمعايير تقويم المتعلمين
2.40	3.10	3.28	يوفر الموقع نظام اختبارات متزامن
3.23	2.64	4.00	يوفر الموقع نظام اختبارات غير متزامن
2.41	2.76	4.00	يوفر الموقع فرصة التواصل مع معلمين أو ناطقين باللغة للإثراء والتقويم
2.57	2.60	2.30	يوفر الموقع للمتعلمين فرصة تقويمه وإبداء رأيهم وملاحظاتهم
3.51	3.23	3.87	يوفر الموقع مؤشرات تدل على مراجعة دورية وتقويم مستمر
2.87	2.89	3.70	التقييم العام للمحور
متوسط	متوسط	مرتفع	



التقويم مبني على التقييم؛ حيث يبين التقييم درجة تحقق الهدف، ويقاس أداء المتعلم الذي يؤدي عملية من المفترض أن تصل به إلى ما يحقق الهدف الذي وضع له، لذا فينبغي إتاحة الفرصة أمام المتعلم ليراجع إجاباته ومشاركاته ويتأكد منها وينقحها قبل تأكيد تسليمها إلى ملف تقييمه، وهذا ما لم يتحقق بدرجة مقبولة في مواقع تعليم اللغة العربية (عينة البحث)؛ فكانت درجة التحقق المتوسطة من نصيب موقع (حجر الرشيد)، والموقع يتيح للمتعم إمكانية التصحيح لنفسه، ويعرض أعمال الزملاء بعضهم على بعض، وعلى معلمهم؛ للتقييم، ويوفر تغذية فورية راجعة للمتعم، ولتتم عملية تقويم المعلمين في الموقع بصورة دقيقة ينبغي أن ينوع في أساليب التقويم (بنائية (مرحلية) – نهائية)؛ ليقاس مدى التقدم الحاصل لدى متعلميه من الناطقين بغير العربية، وكذا عليه أن يستخدم نظام واجبات ووظائف ل يتيح للمتعم الفرصة في مراجعة ما تعلمه في الموقع، ولينال الوقت الكافي لتهيأ للتقويم، وبالعودة إلى الجدول (6)؛ فإننا نجد أن الموقع الوحيد الذي يحقق درجة تحقق عالية ويستخدم نظام واجبات ووظائف هو موقع (حجر الرشيد)، وكما ظهر من خلال مؤشرات كثيرة سابقة اعتماد مؤشر الأداء فيها على التعليم التزامني أو التواصل المتزامن، لما لذلك من أثر مباشر في قضايا عديدة منها: (القرب من الدقة في التحديد حاجات المتعلم، وأهدافه وقضايا التفاعل والتغذية الراجعة والتقويم والتقييم)، ووفقاً للمؤشر (يستخدم الموقع نظام واجبات ووظائف)، والذي يقيس مدى توفر نظام اختبارات متزامن في المواقع المدروسة (عينة البحث)؛ فإن الباحث يختلف مع النتائج التي يعرضها الجدول المذكور؛ ذلك أن جميع المواقع لا توفر نظام اختبارات متزامن أبداً! وهذا ما لم تنفث نتائج قياس أداء المؤشر المتضمن في الجدول المذكور، في حين أن بعضها توفر نظام اختبارات غير متزامن، ولكن الفرق الحاصل في النتائج بين عينة البحث في هذا الجانب من وجهة نظر الباحث؛ أن نظام الاختبارات المتوفر في مواقع تعليم اللغة (عينة البحث) بعضها غير تفاعلي: كما الحال في مواقع (العربية الطبيعية)، والبعض الآخر تفاعلي: كما هو في مواقع (حجر الرشيد)، وتفاعلية الاختبارات تسهم في رفع مستوى أداء المتعلمين، وزيادة دافعيتهم تجاه الاختبار، وهذا ما يجعل للتعليم معنى.

وأما عن مؤشرات تقييم المواقع من المتعلمين، فإن هذه الظاهرة تكاد تكون معدومة، ولا نجد إلا ملامح بسيطة لإمكانية إبداء الملاحظة وهذا فعلاً أظهرته نتائج المؤشر في الجدول السابق، إن تقييم الموقع من المتعلم نفسه هي عملية "تحليل حاجات" ضمنية، فما ينبغي أن يكون عليه الموقع من وجهة نظر المتعلم، يعبر عن حاجة حقيقية عنده؛ لذا فإن مراحل (تحليل الحاجات، والأهداف، والتقييم) مراحل مترابطة ومتداخلة ووثيقة الصلة، وتسهم كل مرحلة في تنمية المراحل الأخرى وكلها – بالمحصلة- تسهم في خدمة العملية التعليمية التعلمية.

نتائج البحث

(7) تقييم عينة البحث وفق معايير النموذج المقترح						
العربية الطبيعية (Natural Arabic)		موقع أيتاكي (italki)		موقع حجر الرشيد (Rosetta stone)		الترقيم
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المعايير
1.01	2.34	0.58	3.06	0.08	2.91	معايير حاجات الجمهور المستهدف
0.72	2.74	0.36	2.04	0.32	2.40	معايير أهداف المحتوى
0.55	2.52	0.62	2.76	0.64	3.89	معايير المحتوى التعليمي
0.28	3.01	0.46	3.34	0.21	3.55	معايير التفاعل
0.69	2.94	0.54	3.02	0.28	3.92	معايير التقنيات والوسائل
0.92	2.87	0.89	2.89	0.83	3.70	معايير التقويم
ضعيف	2.73	متوسط	2.85	مرتفع	3.40	التقييم العام للموقع

المعيار	العربية الطبيعية	موقع أيتاكي	موقع حجر الرشيد
معايير حاجات الجمهور المستهدف	2,87	2,89	3,7
معايير أهداف المحتوى	2,94	3,02	3,92
معايير المحتوى التعليمي	3,01	3,34	3,55
معايير التفاعل	2,52	2,76	3,89
معايير التقنيات والوسائل	2,8	2,04	2,4
معايير التقويم	2,34	3,06	2,91

قام الباحث بإعداد قائمة معايير لبناء مواقع تعليم العربية عن بعد للناطقين بغيرها، وتقييمها، مستخلصة من أسس تعليم اللغة العربية ونظريات تعليم اللغات وتعلمها، ومن فلسفة التصميم التعليمي وأساسه النظرية، جاءت القائمة في نموذج تصميم تعليمي مكون من ستة محاور رئيسية؛ (معايير تحليل الحاجات، معايير الأهداف، معايير المحتوى، معايير التفاعل والتفاعل الشفوي، معايير التقنيات والوسائل، معايير التقويم والتقييم)، وحوت اثنين وسبعين مؤشر أداء، وأظهرت نتائج تقييم عينة البحث ما يأتي:

1. تدنّت درجة تحقق عينة البحث فيما يخص مؤشر المستويات التعليمية؛ إذ قلّت المواقع التي تتبنى توزيع مستويات معتمد، كمستويات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، أو الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR)، باستثناء موقع (حجر الرشيد، ولايف موكا - الذي توقّف عن العمل حالياً- والعربية الطبيعية) والذي يعتمد تصنيف أكتفل (ACTFL) في توزيع المستويات التعليمية التي يقدمها في تعليمه للغات عموماً واللغة العربية خصوصاً.

2. تركّز اهتمام عينة البحث على المعايير الذاتية على حساب المعايير الموضوعية في محور تحليل الحاجات.

3. ضعف تحقق مؤشر أداء ذكر الأهداف في عينة البحث على المستويات كلها؛ (المعرفي والمهاري والوجداني)، مما أدى بدوره إلى الارتباك في المقدرة على قياس تقدّم المتعلم؛ إذ لا أهداف تصف الكفاءة اللغوية التي يُتوقع من المتعلمين تحقيقها!

4. اعتمدت عينة البحث – في مجملها – ولو بصورة ضعيفة على التدرج والتنوع في إيضاح المفردات، والانتقال من شبه الحسيّ إلى المجرّد، ومن السهل إلى الصعب، واعتمدت مفردات بُنيت وفق مبادئ: الأهمية، والتدرّج، والشيوخ، مما ساعد على تفعيل التعلم الذاتي، وكذلك مراعاة عينة البحث كلها ترتيب المهارات، لكن ما أفسد الأمر ضعف التفاعلية الموجودة على المستوى الشفوي خصوصاً؛ مما قلّل من فاعلية التعلم الذاتي في التعليم عن بعد، وجعل من المتعلم متلقياً سلبياً.

5. لا تزال مواقع تعليم اللغة العربية عن بعد تعاني من استخدام اللغة الوسيطة في تعليمها اللغة، وخاصة على مستوى الشرح، أو الإرشادات أو الأسئلة في التدريبات اللغوية؛ ما يشكل عائقاً كبيراً في وجه مهمة تنمية التفاعل الشفوي.

6. افترقت عينة البحث إلى التعليم التواصلي المتزامن، فيما عدا مواقع (أي توك آي) و (لايف موكا) و(حجر الرشيد) -إذ وجدت فيها بقلّة، وكان ديدن عينة البحث تقليدية في التعليم، وعدم التشويق في بناء المعرفة، حيث أشارت مؤشرات الأداء إلى قلة إتاحة ساعات التعلم التزامنية فيها، وانعدامها في كثير منها كما الحال في مواقع (حبوب، وتعلم اللغة العربية مع الجزيرة).

7. انخفضت درجة التفاعل الشفوي في عينة البحث عموماً؛ إذ:

- قلّ التواصل التزامني بأنماطه المختلفة في غالبية المواقع، وانعدم في بعضها.
- لم تراعى المواقع جميعها مسألة التدرّج في سرعة عرض المواد المسموعة أو المرئية؛ من حيث مراعاة عرضها على المتعلم على اختلاف مستوياته (المبتدئ – المتوسط – المتقدم).
- لم تبن المواقع هيكلية واضحة لتفاعل متعلميها؛ يتم من خلالها دعم تعلمهم المستقل، وتمكينهم من تقويم تعلمهم.
- لم تطرح المواقع وظائف تعليمية تعاونية، ليقوم المتعلمون بأدائها على نحو ينمي تفاعلاتهم.
- لم توفّر المواقع فرصة التدريب على الأداءات المصاحبة للكلام، وما لذلك من أثر في تنمية التفاعل الشفوي، وبالمحصلة ثقة المتعلم برصيده الشفوي، وحسن توظيفه في تعامله اليومي مع أصحاب اللغة الأصليين.
- 8. أظهرت عينة البحث ضعفاً واضحاً على مستوى التقويم، وتجلى ذلك في النقاط الآتية:

- لا تقويم ممكن في ظل غياب أهداف التعلم؛ إذ غاب الأساس الذي من المفترض تقييم المتعلم وفقه.
- غياب نظام الاختبارات النهائية في عينة البحث كلها.
- عدم توافر نظام واجبات ووظائف تفاعلي في عينة البحث باستثناء موقع (لايف موكا).
- انقضاء التواصل التزامني من بعض المواقع؛ ما يؤدي إلى إعاقة التغذية الراجعة المباشرة، والتقويم المباشر من المعلم.
- عدم إتاحة المجال أمام المتعلمين ليبدوا آراءهم في طريقة تعلمهم بوساطة الموقع التعليمي، ما يزيد من سلبيتهم ويخفض من أدائهم.
- الصلة الوثيقة بين مراحل (التقويم، وتحليل الحاجات، والأهداف التعليمية)، وما لذلك من تأثير متبادل فيما بينها؛ فالضعف الحاصل في تحليل الحاجات والأهداف، ينعكس على مرحلة التقويم.

وتخلص هذه الدراسة إلى:

التأكيد على الالتزام بالتصميم التعليمي كمرحلة تخطيطية تنظيمية دائمة ومستمرة لا بد منها عند بناء مواقع تعليم اللغة عموماً، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خصوصاً؛ لمقدرته على الربط بين النظري والتطبيقي في العملية التعليمية، ولعنايته بتحليل حاجات المتعلمين وربطها بمراحل التصميم التعليمي؛ من الأهداف إلى التقويم، ولتوجيهه اهتمام القائمين على العملية التعليمية إلى الأهداف التعليمية، وتحديد وترتيبها وفق أولويات المتعلم المتوصل إليها من خلال تحليل حاجاته، ومتابعة أدائه وتقييمه، وإسهامه في تطوير قدرات المعلم وإعداده مهنيًا ما يساعده على التنبؤ بالمشكلات التي قد تعترضه ليتفادها، وكذلك لخلق الانسجام والاتساق بين أهداف التعلم وحاجات المتعلم من جهة، والأنشطة التعليمية وتقويم الأداء من جهة أخرى. وهذا ما افتقرت إليه عينة الدراسة معظمها؛ فقد أتاحت المقررات التعليمية بشكل إلكتروني على الإنترنت، وليس هذا غاية التعليم عن بعد المرتكز على التصميم التعليمي؛ إذ ينبغي على مواقع تعليم اللغة أن تقدم عملية تعليمية ممنهجة واضحة؛ تحدد المدخلات، وتقيس المخرجات، وتراعي حاجة المتعلم، ولا تغفل رؤية المعلم الخبير بهذا الميدان.

وبجدر عند بناء مواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها التركيز على مهارة التفاعل الشفوي وتوجيه الاهتمام نحوها؛ إذ تعد أرقى درجات (النطق باللغة)، والتي – لأهميتها – يمكن القول بأنها تمثل اللغة بوجه عام وكذلك يجب الاهتمام بتصميم التفاعلية التقنية، وما لذلك من أثر في إتاحة أنماط التفاعل المختلفة للمتعلم على مستوى تفاعله مع المحتوى، والمعلم، وزملائه المتعلمين، وينبغي – كذلك – الاهتمام بما يصاحب التفاعل الشفوي من أداءات تضع اللغة في قلبها الاجتماعي، عندها يمكن أن نعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بطريقة توازي بل تنافس التعليم في الغرف الصفية.

المصادر والمراجع

- Abdulhamid, Abdullah Abdulhamid. (1986). Takvîmu't-Ta`bîr eş-Şefehî fi-Merhaleti'l-İ`dadiyye fi-Muhâfazati Tanta fi-Cumhûriyyeti Mısır el-Arabiyye. Basılmamış doktora tezi, Külliyyeti't-Terbiye, Camiatu Tanta el-Ğarbiyye.
- Ades, Muhammed Abdurrahîm. (1995). El-İdaratu's-Saffiyye ve'l-Medresetu'l-Münferide. Amman: Daru Mecdelâvî li'n-Neşr ve't-Tibâ'a ve't-Tevzî'.
- Ali, Ekrem Fethî Mustafa. (2006). Fa`aliyyetü Bernamec Mukterah li-Tenmiyyeti Maharât İntâc Mevakî'l-İnternet et-Ta`lîmiyye ledâa-Tullâbi Külliyyeti't-Terbiye. Basılmamış doktora tezi, Külliyyeti't-Terbiye en-Nev`iyye, Camiatu Cenûbi'l-Vâdî, Kanâ.
- Ali, Ta`vînât. (2009). Et-Tevasul ve't-Tefâ`ul fi'l-Vasati'l-Medresî. El-Ma`hadu'l-Vatanîli-Tekvîni Müstahdimî't-Terbiye ve Tahsîni Müstevâhüm. El-Haraş; Cezair.
- Almohammad Almansour, İ. (2018). Building and evaluating some online websites in teaching Arabic for non-native speakers. Turkish Academic Research Review, 3 (2), 75-102. DOI: 10.30622/tarr.442080
- Aly, Mahsoub Abdul-Sadeq. (2008). An Evaluative Study of Some Online Websites for Learning and Teaching English as a Foreign Language.
- Brown, H. Douglas. (1994). Mebadiu Ta`lîmi ve Te`allumi'l-Luğa. (trc. İbrahim b. Hamed el-Kaîd & İyd b. Abdullah eş-Şummerî). Riyad: Mektebu't-Terbiyeti'l-Arabî li-Düveli'l-Halîc.
- Ebu Nimra, Muhammed Hamîs. (2006). İdaratu's-Saf ve Tanz'imuha. Amman: Daru Yafa li'n-Neşri ve't-Tevzî'.
- Ebu Şukayr, Muhammed Süleyman & Hales, Davud. (2010). Maharâtü't-Tedris el-Fa'al. Gazze, Filistin: Mektebetu Âfâk.
- El-Arabî, Ferhâtî. (2010). Enmâtu'-Tefâ`ul ve Alâkatu't-Tevâsul fi-Cema`ati'l-Kısm ed-Dirâsî ve Turuku Kıyâsiha. Cezair: Dîvânü'l-Matbûati'l-Cami`iyye.
- El-Bağdadî, Muhammad Rıda. (2002). Teknûlûciya't-Ta`lîm ve't-Te`allum. Kahire: Daru'l-Fikr et-Terbevî.
- El-Hamayise, İyad Muhammed Hayr. (2012). Medâ İmtilâki Talebeti Külliyyeti't-Terbiye fi-Camiati Hâil li-Maharâti't-Ta`bîr eş-Şefevî min Vicheti Nazarihim, ve's-Su`ubât elletî Tuvâcihuhum Dâhile'l-Muhâdara. Mecelletu'l-Camia el-İslamiyye li'd-Dirâsât et-Terbeviyye ve'n-Nefsiyye. (34/6: s. 219-242).

- El-Havalide, Muhammed Ali & Diğerleri. (2014). Dâfi`iyyeti Teallumi'l-Luğati'l-Arabiyye ledâ'n-Natîkine bi-gayriha fî'l-Ürdün ve Alâkatuha bi-ba`di'l-Mutegayyirât. El-Mecelletu'l-Ürdüniyye fî'l-Ülûmi't-Terbeviyye. (10/2: s. 191-204).
- El-Hıyle, Muhammed Mahmud. (2001). Maharâtu't-Tedrîs es-Saffî. Ürdün: Daru'l-Mesîre.
- El-Kâdı, Heysem Memdûh. (2011). Eseru Tedrîsi'l-Luğati'l-Arabiyye bi'stihdâmi İstratîciyyeti't-Te`allumi'l-Mütemâzic fî-Tenmiyeti Maharâti't-Tevâsul el-Lafzî ledâ-Talebeti's-Saffî's-Sâbi`i'l-Esâsi fî'l-Ürdün. El-Akademîyye li'd-Dirâsat el-İctimâ`iyye ve'l-İnsâniyye. (7: s. 3-14).
- El-Kazzâfi, Halef Abdulvehhâb Muhammed. (2010). Fâiliyyetu İstratîciyye Kâime `ale't-Te`allumi'n-Neşî fî-Hafdi'l-İhtirâk en-Nefsî ve Tenmiyetu Maharâti't-Tefa`ul el-Lafz`i li-Muallimî İlmi'n-Nefs bi'l-Merhaleti's-Saneviyye. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ma`hadu'd-Dirâsât ve'l-Buhûs et-Terbeviyye, Camiatu'l-Kâhire.
- El-Kehlût, Ahmed. (1996). İdaratu's-Saffî ve Tanzîmuhu. Menşûrât Camiatu'l-Kuds el-Meftûha. Amman, Ürdün.
- El-Keylânî, Abdullah & eş-Şerîfîn, Nidâl. (2007). Medhal ile'l-Bahsi fî'l-Ülûmi't-Terbeviyye ve'l-İctima`iyye: Esâsiyyetuhu, Menhecuhu, Tesâmîmuhu, Esâlîbuhu'l-İhsâiyye. Amman: Daru'l-Mesîre.
- Er-Râşid, Sa`d b. Abdullah. (2008). El-İttisâlu't-Tefâ`ulî ve'l-Âni fî-Bîeti't-Te`allum an-Bu`d. Varaka Mukaddeme li'l-Mü'temer el-Evvel li't-Terbiyeti'l-İ`lâmiyye. Riyad.
- Er-Ruşeydî, Sa`d & Salah, Semîr. (1999). Et-Tedrîsu'l-Âm ve'l-Luğati'l-Arabiyye. Kuveyt: Mektebetu'l-Felâh.
- Es-Sarâmî, Abdurrahman b. Sa`d. (2013). Takyîmu Mevâkı`Ta`lîmi'l-Luğati'l-Arabiyye li-Gayri'n-Nâtîkine biha `ale's-Şebeketi'l-âlemiyye fî-Dav'il-Maharâti'l-Luğaviyye. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Camiatu'l-İmam b. Suûd el-İslamiyye, Riyad.
- Eş-Şeyh Ali, Hidaye & es-Suheybânî, Salih. (2011). Mevâkı`Ta`lîmi'l-Luğati'l-Arabiyye li-Gayri'n-Nâtîkine biha `ale's-Şebeketi'l-Âlemiyye. Mecelletu Alemi'l-Kütüb.
- Eş-Şiblî, İbrahim Mehdî. (2000). El-Menâhic, Binauha-Tenfizuha-Takvîmuha-Tatvîruha-bi'stihdâmi'n-Nemâzic. Amman: Daru'l-Emel li'n-Neşr ve't-Tevzî`.
- Freeman, Diane Larsen. (1997). Esâlîb ve Mebadî' fî-Tedrîsi'l-Luğa. Mürâcat: Mahmûd İsmâîl Salih. (trc. Aişe Mûsa es-Saîd). Ryad: Camiatu'l-Melik Suûd.
- Hiemstra, R., ed. 1982. Self-Directed Adult Learning: Some Implications for Practice. Occasional paper. Syracuse, NY: Adult Education Program, School of Education.
- Husamû, Süha & el-Abdullah, Fevaz. (2012). Eseru't-Te`allum ez-Zâtî fî Tavzîfi Maharâti't-Tehavur el-İlektrûnî el-Mütezamin ve Gayri'l-Mütezamin ledâ-Talebeti Muallimi's-Saf bi-Camiati Tişrîn. El-Mecelletu'l-Ürdüniyye fî'l-Ülûm et-Terbeviyye.
- Huseyn, Muhtar et-Tâhir. (2002). Ta`lîmi'l-Luğati'l-Arabiyye fî-Dav'il-Menahic el-Hadîse. Basılmamış doktora tezi. Camiatu İfrikiyye el-Alemiyye: el-Hurtûm.
- Iyadât, Yusuf Ahmed. (2004). El-Hâsûb't-Ta`lîmî ve Tatbîkatuhu't-Terbeviyye. Amman: Daru'l-Mesîre li'n-Neşr ve't-Tevzî`.
- Kır, Elif & Kayak, Selda. (2013). The Evaluation of Websites Teaching English as a Foreign Language. Procedia - Social and Behavioral Sciences (Vol.106, pp. 2788 – 2795).
- Kırmızı, Özkan. (2011). Evaluation of An Online Language Learning Program, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April 2011, Antalya.
- Lee, W. & Owens, D. (2004). Multimedia-based Instructional Design: Computer-based Training; Web-based Training; Distance Broadcast Training; Performance-based Solutions (2nd ed.). San Francisco: Pfeiffer.
- Medenî, Muhammed Atâ. (2007). Et-Ta`lîm an-Bu`d: Ehdâfuhu ve Üsûsehu ve Tatbîkatuhu'l-İlmiyye. Amman: Daru'l-Mesîre.

- Mursî, Kemal İbrahim. (1988). Alâkatu Ba`di Simâti'sh-Şahsiyye fî'l-Murâhaka bi-İdrâki'l-Muâmeleti'l-Vâlidiyye fî't-Tufûle. El-Mecelletu't-Terbeviyye (4/15: s. 131-157). Camiatu'l-Kuveyt.
- Penland, P. R. 1977. Individual Self-planned Learning in America. Pittsburgh: Graduate School of Library and Information Sciences, University of Pittsburgh.
- Rasil, James. (1982). Esâlib Cedîde fî't-Ta`lîm ve't-Te`allum-Tasmîm, İhtiyar ve Takvîmu'l-Vihdât et-Ta`lîmiyye es-Sağîra. (trc. Ahmet Hayri Kazım).
- Richards, Jack. (2007). Tatvîru Menâhici Ta`lîmi'l-Luğa. (trc. Nasır b. Abdullah b. Ğâli & Salih b. Nasır eş-Şuveyrih). Riyad: Camiatu'l-Melik Suûd.
- Tough, A. 1971. The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tuayme, Rüşdî Ahmed. (1986). El-Merci` fî-Ta`lîmi'l-Luğati'l-Arabiyye bi-Luğat Uhra. Camiatu Ümmü'l-Kurâ.
- VERPLAETSE, L.S. (2013). Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum.
- Zeytûn, Kemal. (1998). Et-Tedrîs: Nemâzicuhu-Maharâtuhu. İskenderiyye: el-Mektebu'l-İlmî li'l-Kumbîtır ve'n-Neşr ve'-Tevzi`.

المرأة المأزومة وجوديا في روايات نوال السعداوي¹

Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER²

APA: Abdul Qader, M. H. M. (2020). Nawal El-Saadawi romanlarında varoluşsal kadınların krizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 504-520. DOI: 10.29000/rumelide.808760.

ملخص

تناولت هذه الدراسة مسألة المرأة المأزومة وجوديا في روايات نوال السعداوي. وقد انطلقت الدراسة من ثلاثة تساؤلات هي: ما هي الوجودية؟ وما صلة الوجودية بقضايا المرأة؟ وما هي النماذج التي قدمتها نوال السعداوي في رواياتها للنساء المأزومات وجوديا. وللإجابة على هذه التساؤلات اعتمدت الورقة البحثية منهج النقد الثقافي، وقسمت الدراسة إلى مبحثين رئيسيين: الأول الوجودية ويقدم تعريفا عاما بالوجودية وأبرز أعلامها ومفاهيمها ويناقش أيضا صلة الوجودية بقضايا المرأة. والثاني: الشخصيات المأزومة وجوديا في روايات نوال السعداوي، ويتضمن دراسة شخصيتين في عمليتين روائيتين. وقد خلصت الدراسة إلى أن الوجودية فلسفة تتلخص بأن وجود الإنسان سابق لماهيته، وأن هذه الفلسفة ذات ارتباط وثيق بقضايا المرأة؛ كونها تعاني من أزمة وجودية سببها أن حياتها بكل تفصيلاتها ليست من صنعها بل من صنع الرجل. وقد تناولت نوال السعداوي هذه المسألة في روايتين: "امراتان في امرأة" وقدمت فيها نموذجا إيجابيا للمرأة التي تتخلص من أزماتها الوجودية، ورواية "الغائب" ومثلت نموذجا للمرأة التي تفشل في الانفصال عن القوالب النمطية وتؤثر البقاء فيها.

الكلمات المفتاحية: الأدب العربي الحديث، الرواية العربية، الوجودية، النسوية، نوال السعداوي.

Nawal El-Saadawi romanlarında varoluşsal kadınların krizi

Öz

Bu çalışma Nawal Al-Saadawi romanlarında varoluşsal olarak yoksul kadınlar meselesini ele almaktadır. Çalışma üç sorudan başladı: Varoluşçuluk nedir? Varoluşçuluğun kadın meseleleriyle ilgisi nedir? Nawal Al-Saadawi, varoluşsal olarak yoksul kadınlar için romanlarında hangi modelleri sergilemiştir? Araştırmamız bu soruları cevaplamak için kültürel eleştiri yaklaşımını benimsemekte ve çalışmayı iki ana konuya ayırmaktadır. Birincisi varoluşçuluk ve varoluşçuluğun genel bir tanımını, en belirgin işaretleri ve kavramlarını sunarak varoluşçuluğun kadın meseleleriyle olan ilgisini tartışmak. İkincisi: Nawal Al-Saadawi'nin romanlarında varoluşsal olarak depresif kişilerle ilgili iki romanda iki karakterin incelenmesini içerir. Çalışma, varoluşçuluğun bir insanın varlığının kendisinden önce olduğu gerçeğine dayanan bir felsefe olduğu ve bu felsefenin kadın meseleleriyle yakından ilişkili olduğu, her detayda hayatının neden olduğu varoluşsal bir krizden muzdarip olduğu için, kendi yapımından değil aksine erekeğin yapımından kaynaklandığı sonucuna varmaktadır. Nawal Al-Saadawi bu konuyu iki romanda ele almaktadır. Varoluş krizinden kurtulan kadın için olumlu bir model sunduğu "Bir Kadında İki Kadın" romanı ile; kalıp yargılardan ayrılmayan ve hayatta kalmalarını etkileyemeyen kadınlar için bir örnek teşkil eden "Bulunmayan" romanıdır.

Anahtar kelimeler: Modern Arap Edebiyatı, Arap Romanı, Varoluşçuluk, Feminizm, Nawal El-Saadawi

- 1 Bu çalışma "Nawal El-Saadawi romanlarında varoluşsal kadınların krizi" Ürdün Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Fakültesi, Arap Dili ve Edebiyatı programında Prof. Dr. Şükrü Aziz Almadi danışmanlığında yapılan "Neval As-Saadawi'nin Romanlarında Kadın İmajı" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ürdün, Amman, Ürdün Üniversitesi, Nisan 2011.
- 2 Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagatı ABD (Denizli, Türkiye), mabdulqader@pau.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6031-7702 [Makale kayıt tarihi: 06.07.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808760]

The existential angst woman in Nawal El-Saadawi's Novels

Abstract

This study tackles the issue of the existential angst woman in El-Saadawi's novels. This study was based on three questions: what is existentialism? What is the connection between existentialism and women issues? And what are the models that El-Saadawi's presents in her novels? To answer these inquiries, this study employed the cultural criticism. Also, the study was divided into two main axes: first, existentialism, and it provides a general definition to existentialism, its most prominent figures, its terms and it discusses the connections between existentialism and women issues. Second, the existential angst characters in the novels in which it includes a study for two characters from two novels. The study has found that existentialism is a philosophy believes that the existence of a human is an antecedent to its being, and this philosophy is deeply connected to women issues who usually suffer from this problem because all women's life and their details are not their choice, but men's choice and design. El-Saadawi tackled this issue in two novels: "Two Women in One Woman" in which it presents a positive model to a woman that could successfully find solutions to her existential angst problems. "The Absent " novel in which it represents a model for a woman who failed to disconnect from the stereotypes.

Keywords: Modern Arabic Literature, Arabic Novel, Existentialism, Feminism, Nawal El-Saadawi

Summary

Women had a very elevated status in the primitive societies and reached sometimes the level of holiness. Women were that creative creature that had the ability to give birth and life which elevated them to a similar status to gods and goddesses. Thus, no wonder that the primitive human societies were matriarchal. Moreover, most Gods were females and children were attributed to their mothers because of the common sexual life that made it very hard to find the identity of the feather. However, during a certain period of time, the status of women degraded and declined especially after the discovery of agriculture which led to a more stable non-nomadic society. Also, the appearance of domestication of animals resulted in production surplus, the emergence of the farming lands and herds which they need to be taken care of. Consequently, the man who is physically stronger, dominated the woman and forced the mono marriage on her which led to the emergence of harlotry to be able to recognize his children to be used in work. In addition, the men made advantage of the sexual relationships because the women were nothing but a pod to his seeds, and by this, the matriarchal society turned into a patriarchal one.

Therefore, women have lived under the shadow of the patriarchal system and lost their values especially after the spread of the different religious, social and political systems. And by this, women have lost their values and began being objectified. In other words, the fate of a woman is already determined before her birth. All her life's details are already set and predetermined before she is even born by the patriarchal system. This study tackled the issue of the existential angst women by studying this model as it was represented by the Egyptian writer, El-Saadawi, in her novels.

The questions of the study

1. What is existentialism?

2. What is the connection between existentialism and women's issues?

3. What are the models that were presented in El-Saadawi's novels for the existential angst women?

The Approach of the Study

The study was based on the approach of the cultural criticism in order to answer the questions of the study. The study was divided into two main fields: first, existentialism, and it represents a general definition to existentialism and its most prominent figures and concepts, and it discusses the connection between existentialism and women issues. Second, the existential angst characters that are in El-Saadawi's novels and this approach included a study about two characters from El-Saadawi's novels which are "Two Women in One Woman" and "The Absent".

The results of the study

The study has found the following results:

The philosophy of existentialism goes back to the 19th century's Danish philosopher Kierkegaard. However, the term existentialism was not so common until the period of came after the second World War by the French philosopher, Jean-Paul Sartre. Existentialism is considered as one of the philosophical currents that focused on the human being and her/his interests and highlighted her/his feelings and individuality. In spite of the general perception of that existentialism is connected to the idea of freedom and breaking all the preexisted restrictions and constraints, the essence of existentialism is still connected to the idea of authenticity and authenticity means, from the perception of existentialism, that the deeds and actions of human beings should be results and outcomes of their beliefs, feelings, regardless of any other regards and considerations outside the individual of a human being. Existential angst is considered as the central pillar of the existential awesomeness. Existential angst is what befalls a person after he faces the world and its systems and recognizes their absurdity and control over her/him, and from this point, a person sets off to accomplish her/himself and existence.

As for the connection between the philosophy of existentialism with women, since men dominated the women long time ago and "he" has become the master and has the absolute power, women has become and transformed into negative inactive creatures, nothing but a respondent and a receiver in which the patriarchal systems determine and governs the fate of the women and their styles of life and what should "she" do and what she shouldn't. Most if not all of the organizations and systems that appeared throughout history were run and administrated by men, and the women in general had no choice but to submit to these organizations such as the organizations of, family, states, religion, work, education, creativity or science. This shows that women didn't have any role throughout the patriarchal history or they were not even existed. As examined above, it is imperative that existentialism should have a more focus and interest from the movement of feminism. El-Saadawi presents two different models of existential angst women characters: the first model is presented in the character of "Bahyeah Shaheen" in "Two Women in One Woman" novel, and the other model is presented in the character of "Fo'adah" in "The Absent" novel.

"Bahyeah Shaheen", the protagonist of "Two Women in One Woman" novel, suffers from will-looting during the different stages of her life from the surrounding people and society. Bahyeah tries to get rid of her existential angst in two ways: first, by proving her free existential individual by opposing all the

forms of stereotyping that are forced on her from the outside and resisting her stereotyped character inside of her. Second: perishing and vanishing from existence. Her existential angst began after she separated from her mother and moved from the stage of non-feeling and non-existence to the awareness and feelings stage. However, it is not a real and true existence. It is a fake existence because she neither has a free will nor an independent self and this means going back to that stage of pre death or vanishing or going back to the womb to solve her existential angst. Her existential angst is a medium between vanishing or accomplishing her free self.

"Bahyeah Shaheen" could prove her free will and self and gets rid of her crisis and struggle. The study, also, has found that the perception that this character represents is a distorted perception to the real existentialism because she was not an objective as much as she was an instrument. On the other hand, it was noted that "Bahyeah Shaheen" existential behavior was based on violating all stereotypes and conventions. Which means that was not a true and pure "act", but it was a mere reaction to the society, conventions and stereotyping. Therefore, one can argue that "Bahyeah Shaheen" in both ways was a result for her society. In other words, the society formed the stereotyped "Bahyeah Shaheen" in a direct way, and the same society itself formed the existential "Bahyeah Shaheen" in an indirect way.

"Fo'adah" the protagonist in "The Absent" novel represents another model of existential angst woman who seeks to prove herself in the practical real life that she has been always excluded from and was put on its margin while the man is the centre. Her exodus from this life was like a slave leaves to freedom without any kind of experience in the life of freedom which made the hell of slavery always present in the heaven of freedom that she couldn't know how to deal or to coup with. So, her failure to get rid of the chains that she got used to made her go back to the center of man and to be on the margin again. Thus, El-Saadawi represents in this character another model for the existential angst woman, but it is a negative one unlike the character of "Bahyeah Shaheen", the protagonist of "Tow Women in One Woman" novel.

مقدمة

حظيت المرأة في المجتمعات البدائية المشاعية بمكانة رفيعة وصلت حدّ التقديس. فالمرأة كانت ذلك الكائن الواهب للحياة الذي يشبه صنيعه صنيع الآلهة. فلا عجب أن تكون الجماعات البشرية الأولى ذات طابع أمومي، وأن تكون الآلهة في ذلك الوقت مؤنثة، وأن ينسب الأطفال إلى أمهاتهم في ظلّ المشاعية الجنسية التي كانت تجعل من المتعذر معرفة الأب. وفي مرحلة زمنية لاحقة انحطّ دور المرأة لا سيما باكتشاف الزراعة والاستقرار وتدجين الحيوانات، الذي أدى إلى وجود فائض في الإنتاج وما أدى إلى وجود أراض زراعية وقطعان تحتاج الرعاية، ففرض الرجل الأقوى جسدياً سيطرته على المرأة وفرض عليها الزواج الأحادي – وهو ما أدى إلى ظهور البغاء- ليعرف أولاده كي يستخدمهم في العمل. يضاف إلى هذا اكتشاف المعرفة الجنسية وأن الولادة هي نتيجة تزواج الرجل بالمرأة فأصبحت المرأة محض حاضنة ليدار الرجل. وبهذا تحوّل المجتمع إلى النظام الأبوي.

وقد فقدت المرأة في ظلّ النظام الأبوي قيمتها السابقة وأصبحت تعيش على هامش الرجل وفي ظله. لا سيما أنّ النظام الذكوري الأبوي استشرى في مختلف المنظومات الأسرية والدينية والاجتماعية والسياسية وغيرها. وبهذا فقدت المرأة وجودها الحقيقي، وتم تشييدها، أو بعبارة وجودية أصبحت ماهيتها سابقة لوجودها، فكل تفصيلات حياتها معدّة مسبقاً من قبل النظام البطركي، أي إنها أصبحت تعيش حياة ليست من صنعها.

وتتناولت هذه الدراسة مسألة المرأة المأزومة وجودياً من خلال دراسة هذا النموذج كما قدمته الكاتبة المصرية نوال السعداوي في رواياتها. وقد انطلقت الدراسة من ثلاثة تساؤلات هي: ما هي الوجودية؟ وما صلة الوجودية بقضايا المرأة؟ وما هي النماذج التي قدمتها نوال السعداوي في رواياتها للنساء المأزومات وجودياً. وللإجابة على هذه التساؤلات اعتمدت الورقة البحثية منهج النقد الثقافي، وقسمت الدراسة إلى مبحثين رئيسيين: الأول الوجودية ويقدم تعريفاً عاماً بالوجودية وأبرز أعلامها ومفاهيمها ويناقش أيضاً

صلة الوجودية بقضايا المرأة. والثاني: الشخصيات المأزومة وجوديا في روايات نوال السعداوي، ويتضمن دراسة شخصيتين في عملين روائيين للسعداوي هما: "مرأتان في امرأة" و"الغائب".

الوجودية Existentialism

ترجع جذور الفلسفة الوجودية إلى القرن التاسع عشر لدى الفيلسوف الدنماركي كيركيغارد³ Soren Kierkegaard الذي طرح فكرة أن الإنسان – وليس الدين أو المجتمع – هو الوحيد المسؤول عن إعطاء معنى للحياة وأن يعيشها بعاطفة وإخلاص وأصالة⁴. إلا أن مصطلح الوجودية لم يبصر النور حتى فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية لدى الفيلسوف الفرنسي جان بول سارتر Jean-Paul Sartre.

وتعتبر الوجودية إحدى التيارات الفلسفية التي صبّت اهتمامها على الإنسان وانحازت له فعلا وشعورا مؤكدة على فردانيته⁵. وعلى الرغم أن التصور العام للوجودية مرتبط بفكرة الحرية من كل القيود المفروضة مسبقا إلا أنّ جوهر الوجودية مرتبط بفكرة الأصالة *Authenticity*⁶ والأصالة تعني من منظور وجودي أن أفعال الإنسان يجب أن تكون نابعة من معتقداته ومشاعره بغض النظر عن أي اعتبارات خارج الفرد. وتعتبر الأزمة الوجودية أو القلق الوجودي *Existential angst* الركيزة الأساسية للوعي الوجودي. والقلق الوجودي هو ما يصيب الإنسان عندما يواجه العالم بمنظوماته ويشعر بعثيتها وسيطرتها عليه⁷. ومن هذه النقطة ينطلق الإنسان لتحقيق ذاته ووجوده. وعلى الرغم من تعدد مجالات نشاط الفلسفة الوجودية في الأدب والمسرح وعلم النفس والدين، إلا أن الجامع بين كل الوجوديين كما يرى سارتر هو أنهم يؤمنون بفكرة أن الوجود يسبق الماهية⁸ والتي تعني أن وجود الإنسان يسبق جوهره؛ كونه كائنا حرا وذاتا واعية خلافا للأشياء التي يحدد جوهرها قبل وجودها. فمثلا قبل صناعة القلم تكون الغاية من وجوده مفترضة أي صناعة آلة للكتابة ثم تتم هذه الصناعة أي يخرج القلم إلى الوجود. أما الإنسان فإنه يوجد ولا يجب أن يكون خط حياته محددا مسبقا من قبل المجتمع أو الدين أو أي طرف خارجي، بل هو من يختار ما يكون عليه بالتححر أولا من كل أشكال التقييد الخارجي ومن ثم يكون حرا في اختياراته ومسؤولا عنها بهذا تتحقق وجوديته.

2.1. الوجودية في قضايا المرأة

منذ أن فرض الرجل سيطرته على المرأة في عصور مغلّة في القدم وأصبح هو السيد والأمر والناهي والمشرع حولت المرأة إلى مخلوق سلبي غير فاعل وإنما مستجيب ومنفعل. حيث أخذت الأنظمة الذكورية في رسم مصير المرأة وأنماط حياتها وما ينبغي لها وما لا ينبغي.

فالسواد الأعظم من الأنظمة والمؤسسات التي تكونت عبر التاريخ، إن لم يكن كلها، كانت تدار من قبل الرجل وهو الذي يصنع قوانينها وأسسها. وما كان على المرأة، بصورة عامة، إلا أن تخضع لهذه المؤسسات باعتبارها تابعة ومنفذة لقوانينها.

فالأُسرة كانت ولا تزال محكومة بسلطة الرجل. حتى إنّ كلمة الأسرة في الإنجليزية *Family* مشتقة من لفظة لاتينية هي *Familia* أو *Famulus* وتعني الخدم أو العبيد⁹. من هنا كان الرجل هو سيّد العبيد الذين يشملون فيما يشملون الزوجة والأولاد. وفي هذه المؤسسة، فرض على المرأة أن تكون مهمشة وظيفتها البقاء في البيت وتربية الأولاد ورعاية الزوج... وتظل المرأة طوال حياتها عنصراً تابعاً للرجل داخل هذه المؤسسة، لأبيها وأخيها قبل الزواج ولزوجها بعد ذلك. وداخل الأسرة يتم تقييد المرأة بحيث تظل تابعة وغير مستقل. ناهيك عن تجريدها من حقها في نسب أولادها إليها كما ينسبون لأبيهم كما بينا سابقاً.

³ (Marino, 2004, p. 3).

⁴ (Watts, 2003, 4-6), (Lowrie, 1969, pp. 37–40).

⁵ (Macquarie, 1972, pp. 14-15).

⁶ See: (Flynn, 2006).

⁷ (Solomon, 1974, pp. 1-2).

⁸ See: (Copleston, 1948, pp. 19-37).

⁹ (El-Saadawi, 1986, pp. 163-164).

وأما مؤسسة الدولة فهي محكومة بالذكور، حكماً وقضاء ومشريع... وإن نَدَّ هذه القاعدة بعض النماذج الفردية. فالرجل في هذه المؤسسة هو المؤسسة ذاتها، وهو الذي يحدّد قوانينها، ولا يوجد ما يمنعه من أن ينحاز لنفسه ضد المرأة من خلال هذه القوانين، وشواهد هذا أوضح من أن يمثل عليها منذ القدم إلى عصرنا الراهن¹⁰.

وكذا مؤسسة الدين إذ أقصيت المرأة عن هذه المؤسسة وأصبحت حكراً على رجال الدين الذين يملكون حق التشريع وتأويل النصوص. ووضع المرأة في الأديان لا يختلف كثيراً عن وضعها في سائر المؤسسات الأبوية الذكورية المماثلة.

وكذلك الأمر في مجالات العمل المأجور. إذا لا يشكل حضور المرأة في هذه المؤسسات إلا نسبة ضئيلة، وإن كان وضعها في العصر الحالي أفضل من الماضي.

واحتكر الرجل لنفسه ساحة الأدب والإبداع، ولم يكن حضور المرأة في هذه الساحة إلا حضوراً باهتاً فضلاً عن أن النقاد في أغلبهم ذكور وكثيراً ما كانت نظرهم إلى أدب النساء نظرة ذكورية متحيزة أفضت في كثير من الأحيان، إلى نتائج سلبية وصفوا بها أدب المرأة، وطالما غلّ ذلك بأن قدرة المرأة على الخلق تمتصها بيولوجيا وظيفتها كأنثى تحمل وتلد... بعبارة أخرى المرأة تخلق الأطفال بولادتهم، ولهذا السبب فهي لا تشعر بحاجة إلى الخلق في مجال آخر كالفن أو الأدب أو العلم¹¹.

وفي مجال العلوم والمعارف، واجهت المرأة المصير ذاته، إذ حرمت المرأة غالباً من التعليم، أو حصلت على قدر يسير منه، حتى وإن البعض كان يعتبره ضد الأنوثة، فمثلاً قيل لمي زيادة: "إن العلم ضد الأنوثة والجمال"¹². وفي القرون الوسطى عذّب الكثير من النساء العالمات حتى الموت واتهمن بأنهن ساحرات¹³.

إن كلّ هذه الأمثلة تشير إلى أن المرأة عبر التاريخ الذكوري لم تكن حاضرة أو موجودة، بل كانت تعيش في واقع ليس من صنعها الخاص¹⁴. والأخطر من هذا أن المرأة في كثير من الأحيان كانت تتبنى أيديولوجيا الرجل المهيمنة لها حتى تكون مقبولة ضمن هذه الأنظمة ولكن على حساب وجودها الشخصي إذ "إن عملية التكيف مع المجتمع التي تقوم بها المرأة ليست إلا عملية قتل لوجودها الحقيقي. والمرأة التي تسمى بالمرأة الطبيعية هي المرأة التي نجحت في قتل وجودها الحقيقي"¹⁵. فكان على المرأة ضمن هذه المنظومات أن تختبر حياتها من خلال المفاهيم التي وجدها الآخرون ملائمة لوصفها. من هنا يظهر بجلاء قوة الأيديولوجيا الذكورية في إخضاع المرأة، فكما يقول عبد الكبير الخطيبي: "إن أقوى سيطرة هي التي تجعل المسيطر عليه يصل إلى الاعتقاد بأن نقطة ومركز وأصل كلامه هو نفس نقطة ومركز وأصل المسيطر"¹⁶.

بناء على ما تقدم فإنه من الضروري أن تحتل القضية الوجودية وإثبات الذات المتفردة المستقلة مكانة مهمة في نظر الحركة النسوية، حتى إن أدريين ريتش Adrian Rich تعرف الحركة النسوية بأنها حركة لإثبات وجود المرأة المستقل المتفرد، إذ إنها في نظرها "حركة تهدف إلى التخلي عن طاعة النظم الأبوية، والإدراك الكامل بأن العالم الذي وضعته للمرأة ليس العالم كلّ"¹⁷.

وليس طريق المرأة نحو الوجودية بالطريق المعيّدة، فالوجودية عند سارتر من حيث الأساس هي "تضاد بين الصدق واليقين الفاسد، فاليقين ينطوي على التظاهر أمام أنفسنا والآخرين بأن الأمور لا يمكن أن تكون بشكل آخر وأنا مقيدون بأسلوب حياتنا، وأنا لا نستطيع الهرب حتى لو شئنا ذلك"¹⁸.

ومقاومة هذا اليقين الفاسد ليس بالأمر اليسير، فهو حرب ضد أنظمة ذكورية تضرب بجذورها في أعماق التاريخ. كما أن صعوبات إثبات الذات والتحول من منفعل إلى فاعل لا تنجم فقط عن هذا الصراع، بل إنها تبدأ قبلاً منذ اللحظة التي يعي فيها الإنسان وجوده "فكلما كان الإنسان واعياً بوجوده، زاد قلقه على هذا الوجود، وزادت مقاومته للقوى التي تحاول تحطيمه"¹⁹.

¹⁰ يتحدث جاك دريدا Jacques Derrid عن النظم السياسية باعتبارها مبنية على فكرة ذكورية قوامها الأخوية *Brotherhood*، انظر:

(Derrida, 2005).

¹¹ (El- Saadawi, 1972, p. 38).

¹² (Ziyadeh, 1982, p. 1/148).

¹³ (El- Saadawi, 1986, p. 161).

¹⁴ See: (Kolmar, Bartkowski, 2009, pp. 86-89).

¹⁵ (El- Saadawi, 1972, p. 200).

¹⁶ (Khatibi, W. date, p. 158).

¹⁷ (Rich, 1976, p. 207).

¹⁸ (Heangliff, 1982, p. 562).

2. الشخصيات المأزومة وجودياً في روايات نوال السعداوي

تقدم نوال السعداوي في رواياتها نموذجين مختلفين من الشخصيات النسائية المأزومة وجودياً: النموذج الأول تمثله شخصية "بهية شاهين" في رواية "امرأتان في امرأة"، والنموذج الآخر تمثله شخصية "فؤادة" في رواية "الغائب".

1.2. شخصية "بهية شاهين" في رواية "امرأتان في امرأة"

تعاني "بهية شاهين" بطله هذه الرواية من أزمة وجودية. وأن تكون وجودياً معناه أن تكون حراً في اختياراتك وأن تكون متفرداً ومتميزاً. وتتحدد مشكلة "بهية شاهين" الوجودية في أنها تعاني من سلب لإرادتها في مختلف مراحل حياتها "حياتها كلها ليست من فعلها، وليست من إرادتها، فأمرها ولدتها، وأبوها هو الذي أدخلها كلية الطب. عمتها المريضة بالصدر تريدها أن تتخصص في الأمراض الصدرية خالها يريد أن تكون طبيبة ناجحة ينال عليها مال المرضى وتتزوج ابنه خريج التجارة.. كل واحد منهم كان يقول ماذا يريد لكن أحداً منهم لم يسألها ماذا تريد هي والحقيقة أنها لم تكن تريد شيئاً مما يريدونه هم..."²⁰

ومن جهة أخرى، تجد "بهية" نفسها في مجتمع يعمل على تنميطها من خلال قوالب تطمس هويتها وتجعلها نسخة مكررة لملايين من النسخ المتشابهة. إذ لا تجد لها تفرداً وسط قطيع الإناث أو قطيع الطلبة أو غير ذلك من قطعان المجتمع.

هذه هي أسباب أزمتها الوجودية التي بدأت من اللحظة التي انفصلت فيها عن جسد أمها وجاءت إلى الدنيا. وما كان لهذه الظروف التي يعيشها جميع أفراد المجتمع أن تشكل أزمة وجودية "لبهية شاهين" لولا وعيها بهذه الظروف وإحساسها بالخطر الذي يهدد وجودها المستقل المتفرد وإرادتها الحرة.

من هنا تسعى "بهية" للتخلص من قلقها الوجودي من خلال سبيلين اثنين: الأول: إثبات ذاتها المتفردة الحرة الوجودية، والثاني: هو الفناء والتلاشي من الوجود. فيما أن قلقها الوجودي بدأ بانفصالها عن أمها وانتقالها من مرحلة اللاإحساس واللاوجود إلى مرحلة الوعي والإحساس والوجود، لكنه ليس وجوداً حقيقياً بل هو وجود زائف كونها لا تملك إرادة حرة ولا ذاتاً مستقلة متفردة. وهذا يعني أن العودة إلى المرحلة السابقة بالموت أو التلاشي أو العودة إلى الرحم يمثل حلاً لأزمتها الوجودية. فقلقها الوجودي هو وسط بين طرفي خلاص الفناء أو التلاشي وتحقيق الذات الحرة المتفردة. وتتخلص هذه الأزمة مجازياً في العبارات التالية: "حين كانت تحلق في قرص القمر تمتد بيننا وبينه الخيوط الحريية كالأسلاك تشدها إليه وتشده إليها، لكن جاذبية الأرض أشد، وهي بينهما تبدو ساكنة من فوق السطح"²¹. "فبهية" لا تصل إلى تفرد الوجودي (القمر) ولا تتلاشى في الدخول في الأرض إنها تقف في قلب القلق الوجودي، في مرحلة الوجود الوهمي السكوني. إنه الموت المقنع، الموت الذي تشعر بالآلامه وتعيها تماماً لا الموت الذي يعني الراحة والعدم. تقول الراوية: "في منتصف الطريق كانت تقف، تعرف أنها واقفة لكنها آمنة في تلك النقطة المتوسطة، نقطة الوسط في الحبل المشدود، حيث تتعادل قوتا الشد نقطة الصفر. هي نقطة السكون الكامل والأمن الكامل الذي لا يهدده شيء، بمعنى آخر هي نقطة الموت"²².

لقد كان انفصال "بهية شاهين" عن الكون وتحولها إلى إنسان واع الشرارة الأولى لأزمتها الوجودية. وكانت تجربتها الأولى في هذا السياق انفصالها عن أمها بالولادة، وكانت تجربة الانفصال هذه طافحة بالآلم.. .. اللحظة التي اكتشفت فيها أن لها جسداً خاصاً منفصلاً عن أمها. هذه اللحظة لا تغيب من ذاكرتها. الألم فيها كان كالسكين الذي يمزق اللحم من اللحم"²³. فهذا الانفصال يشكل من جهة بداية لوعيها بأزمتها الوجودية، ومن جهة أخرى هو فعل قسري لم يكن لها خيار فيه فهو ضد إرادتها الوجودية.

ويترك هذا الحدث أثراً بالغاً في حياة "بهية"، إذ إنها "في كل عام في الرابع من سبتمبر يوم ميلادها تحس أن شيئاً خطيراً سيقع في حياتها، كل سنة في مثل هذا اليوم ينتابها هذا الإحساس.. وتهمس لنفسها بصوت خافت: في مثل هذا اليوم حدث لأمي شيء خطير في نظري فقد ولدتني..."²⁴.

¹⁹ (Al- Ghatami, 1997, p. 135).

²⁰ (El- Saadawi, 1975, p. 80).

²¹ (El- Saadawi, 1975, p. 15).

²² (El- Saadawi, 1975, p. 38).

²³ (El- Saadawi, 1975, p. 7).

²⁴ (El- Saadawi, 1975, p. 6).

وأما تجربة الانفصال الثانية عن الكون فكانت مرتبطة أيضاً بالألم. ففي عيد ميلادها الأول لم تكن تقيم حدوداً بين جسدها وبين العالم الخارجي. واكتشفت ذلك الانفصال بصورة مؤلمة. ففي عيد ميلادها لم تكن تفرق بين قدميها وقدمي الكرسي، ولا بين ضوء الشمعة وضوء عينيها "وغازها الشك فأرادت أن تتأكد ومدّت إصبعها فلسعتها النار، وعرفت الفرق بين اللهب وعينيها، ومن خلال الشك والألم أصبحت حدود جسمها تتشكل وأعضاؤها تأخذ شكلها"²⁵.

هكذا نكون قد تعرفنا على بداية الأزمة الوجودية عند "بهية شاهين" وعلى الحلول المناسبة لها: الفناء والتلاشي، أو إثبات الذات الوجودية. ونبدأ في شرح الطرف الثاني. الحقيقة أن الوجودية، كما التلاشي، ليست غاية بالنسبة "لبهية شاهين" بمقدار ما هي وسيلة لتحقيق غاية أخرى هي الخلاص من تأزمها الوجودي. فهي لم تكن تعرف ماذا تريد من حياتها سوى أن تكون غير "بهية شاهين" النمطية ذات الهوية المطموسة "لم تكن تعرف لحياتها معنى. لم تكن تعرف بالضبط ماذا تريده بحياتها. كل ما كانت تعرفه أنها لا تريد أن تكون بهية شاهين ولا تريد أن تكون ابنة أمها أو أبيها، ولا تريد أن تعود إلى البيت، ولا تريد أن تذهب إلى الكلية، ولا تريد أن تكون طبيبة، ولا تريد أن يكون لها مال كثير، ولا زوج محترم، ولا أطفال، ولا بيت ولا قصر ولا أي شيء من هذه الأشياء"²⁶.

من هنا كانت سلوكياتها لإثبات ذاتها الوجودية قائمة على مخالفة ما هو مفروض عليها وكل ما يعمل على تدميرها. فكانت تبصق الطعام الذي تضعه أمها في فمها رغماً عنها، لقد كانت تبصق معه سيطرة أمها عليها، في موقف يشبه موقف جوليا كريستيفا Julia Kristeva. إذ تقول: "غثيان يجعلني أرفض ذلك الحليب بالقشدة، ويفصلني عن الأم والأب اللذين يقدمانه أنا لا أريد أيّاً من ذلك العنصر علامة رغبتهم"²⁷.

وكانت ترفض الاعتراف بنسبها المفروض عليها تقول الراوية: "أدركت عن يقين أنها لا تنتمي إلى هذه الأسرة، والدم الذي يجري في عروقها ليس من دمهم... لو كانت أمها هي التي ولدتها حقاً، وأن أبها كان مشتركاً معها أو غير مشترك فليس معنى ذلك أنها تنتمي إليهما. إن تلك الرابطة التي تسميها رابطة الدم ليست رابطة في نظرها. فهي رابطة بغير إرادة من أحد، وبغير حرية"²⁸.

وترفض "بهية شاهين" جسدها لذات الغرض وتسعى إلى خلق جسدها الذي تريد من خلال الرسم، غير أن والدها يظل يمزق رسوماتها هذه وكأنه لا يريد لها إلا أن تكون كما يريد هو لها أن تكون"²⁹.

وعلى الرغم من أن الاسم هو علامة يميّز بها الإنسان عن غيره، إلا أن "بهية شاهين" ترفض اسمها لأنه مفروض عليها ولأنه وسيلة تسيطر عليها في قوائم الفتيات اللواتي تعتبرهن قطيعاً يطمس وجودها الفردي المستقل، وفي هذا يقول جورج طرابيشي: "لو اكتفت بهية شاهين من التفرد باسمها، لما كانت إلا كأي واحدة من زميلاتها علية أو سعاد أو إيفون. إنهن جميعاً مسميات، ولا فرق لو قلنا مرقمات أو معنونات أو مبطقات"³⁰. لذا فإنها ترفضه ولا تعترف به وكأنه ليس اسمها، تقول الراوية: "بهية يرث الاسم في أذنها غريباً كاسم واحدة غيرها"³¹.

ولما لم تكن تعترف باسمها فإنها لم تنزعج حين تحوّل اسمها من "بهية شاهين" إلى "بهية ياسين" بعد الزواج، تقول الراوية: "وانتقلت ملكية بهية شاهين من محمد شاهين إلى محمد ياسين لكن أحداً من الرجلين لم يدرك بعد أنها ليست بهية شاهين، وبالتالي لا يمكن أن تصبح بهية ياسين"³².

وتستمر "بهية" في رفض كل ما هو مفروض عليها، فتترك كلية الطب التي دخلتها بإرادة والدها، وتترك زوجها الذي أرغمت على الزواج منه في ليلة الزفاف حتى تلحق الفضيحة بأهلها فتتخلص من قيودهم "فالفضيحة وحدها هي التي تنقذها هي التي تجعل الجميع يلفظونها، وهي تريد أن تلفظ أن تصبح بغير أب وبغير أم وبغير أسرة تظلمها أو تحميها"³³.

²⁵ (El- Saadawi, 1975, p. 14).

²⁶ (El- Saadawi, 1975, p. 65).

²⁷ (Kristeva, 1982, p. 3).

²⁸ (El- Saadawi, 1975, p. 64).

²⁹ See: (El- Saadawi, 1975, pp. 24-25).

³⁰ (Tarabichi, 1987, p. 20).

³¹ (El- Saadawi, 1975, p. 19).

³² (El- Saadawi, 1975, p. 113).

³³ (El- Saadawi, 1975, p. 116).

والناس في المجتمع في نظر "بهية شاهين" قطعان تنطمس داخلها هوية الفرد. وتعيش "بهية" رهابة من أن تكون فرداً داخل هذه القطعان بحيث يشكل رهاب القطيع إحساساً طاعياً وخنقاً "لبهية شاهين"³⁴. لذا نجدها ترسم للآخرين صوراً كاريكاتورية وتصفهم أوصافاً تنزل بهم عن مكانتهم الإنسانية وتجعلهم في صفوف الحيوانات فتصفهم بالقطعان والزواحف وأسراب البيط والنمل والدود.. وهذه القطعان تتشكل من قطيع البنات وقطيع الأساتذة وقطيع الطلبة والطالبات وقطيع رجال العائلة وقطيع الأزواج وقطيع الموظفين.. وكل قطيع يحمل سمات ينطبع بها أفرادها جميعاً فلا تميز أحدهم عن الآخر.

وأشد هذه القطعان تهديداً لوجود "بهية" المتفرد، وتنميطاً لها هو قطيع الإناث³⁵. ويعتبر هذا القطيع أشد القطعان دونية في نظرها. وهي نظرة تشكلت لديها من نظرة المجتمع للإناث. فوالدها "كان يتمنى في قرارة نفسه لو لم تكن بنتاً"³⁶. وأما كانت تضربها على يديها إذا كشفت عورتها، وكانت تمتلئ رعباً إذا رأتها تقفز خشية أن يتمزق غشاء البكارة. وبما أنها فتاة، فقد كانت موضع شك دائم "حين كانت تقف في الشرفة لتستمع بأشعة الشمس يتصور أبوها أنها تطل على الجار الأصلع، وحين تتأخر أو تشرود أو ترسم أو تفكر أو تستحم أو تنظر في المرأة فالسبب واحد وهو الرجل"³⁷.

لذا كانت ردّة فعل "بهية" تجاه هذا التنميط عنيفة، فلم تكن تتصرف أو تتحرك كسائر الفتيات، فكانت تدب على الأرض بقدميها وتفصل بين ساقيهما في خطواتها "و حين ترى زميلاتها يسرن بسيقانهم الملتصقة بتلك الحركة الدودية الغريبة تدرك أنهن من فصيلة وهي من فصيلة"³⁸. وكانت تخالفهن في نظراتها الحادة ووقفته الخاصة المميزة وثيابها التي لا تشبه ثيابهن.

وكرهت "بهية" أنوثتها المفروضة عليها، والتي هي وسيلة تنميط لها وإلغاء لتفردا "كلمة أنثى حين تصل إلى سمعها ترن في أذنها كالسبّة أو كالعورة العارية"³⁹. وتتعامل "بهية" مع أعضائها الجنسية بكرهية مفرطة إذ "أصبحت تكره اليوم الذي تستحم فيه خوفاً من أن يقع نظرها على أعضائها الجنسية. وإذا وقع نظرها عليها رغم إرادتها صوبت إليها نظرة كراهية"⁴⁰. ويبلغ بها الأمر حدّ إنكار وجود هذه الأعضاء التي تربطها بجنس الإناث، تقول الراوية واصفة إياها: "ليس لها جسم وليس لها أعضاء، بالذات تلك الأعضاء الجنسية التي يمكن أن يثيرها أو يحركها واحد من الجنس الآخر"⁴¹.

وتمثل ردود الفعل هذه تجاه الأنوثة جزءاً من الممارسات الوجودية التي ترفض بها "بهية شاهين" ما هو مفروض عليها. وكان تحررها من أنوثتها هو الذي يكشف من ذاتها الحقيقة، ويظهر هذا من خلال التوظيف المجازي لغشاء البكارة في قول الراوية: "أزاحت الحاجز الذي أمامها، ومزقت الغشاء الذي يفصل بينها وبين حقيقتها، شفاف كالزجاج تماماً معرض للكسر عند أي حركة، وأي قفزة"⁴².

وإذا كان إثبات الذات المتفردة الوجودية، من خلال ما تقدم ذكره، وسيلة لخلاص "بهية" من أزمتها الوجودية، فإن التلاشي من الوجود هو السبيل الآخر لهذه الغاية كما ذكرنا من قبل.

ويتمثل هذا الحل في عدّة أوجه منها العودة إلى الرحم إلى ما قبل بداية الأزمة الوجودية التي ظهرت بانفصالها عن أمها. ونلاحظ هذا في عدّة مواضع في الرواية من ذلك قول الراوية: "...دفنت رأسها في صدر أمها تتشممها، وتبحث في جسدها عن فتحة أو تجويف يحتويها، تكمن فيه بعيدة عن العالم بعيداً عن القوى المتربصة بها، تقع كالجنين الآمن، وحنين غريب عنيف للأمان يرجّ جسدها حنين للتكور داخل الرحم"⁴³.

³⁴ (Tarabichi, 1987, p. 12-13).

³⁵ انظر سمات هذا القطيع الكاريكاتورية المنفرة: (El- Saadawi, 1975, p. 116)

³⁶ (El- Saadawi, 1975, p. 81).

³⁷ (El- Saadawi, 1975, p. 111).

³⁸ (El- Saadawi, 1975, 32).

³⁹ (El- Saadawi, 1975, 110).

⁴⁰ (El- Saadawi, 1975, 110, See: p. 81).

⁴¹ (El- Saadawi, 1975, p. 69).

⁴² (El- Saadawi, 1975, p. 83).

⁴³ (El- Saadawi, 1975, p. 134, See: p. 8).

وعلى صعيد آخر، نجد "بهية شاهين" مسكونة بهاجس الموت والانتحار والعدمية. فمنذ طفولتها تراودها "رغبة جامحة في العودة من حيث أتت، في الخروج من مجال الجاذبية الأرضية، في أن تصبح بغير جسد له ثقل وله سطح، وله حدود خارجية تفصله عما حوله، رغبة جامحة في الذوبان كذرات الهواء في الكون، والتلاشي الكامل اللانهائي"⁴⁴.

وتراودها أحلام اليقظة بهذا الهاجس أيضاً، حينما تسمع صراخاً وتطل برأسها من الترام، وترى الجسد الممزق فوق القضبان، تحسن أنه جسدها، وهذا الوجه الشاحب هو وجهها. وهذا الدم الأحمر فوق القضبان دمه"⁴⁵.

ويمثل الانتحار اتحاداً لحلول أزمتها الوجودية، فمن جهة هي لا تريد فقط أن تحيا بإرادتها، وإنما تريد أن تموت أيضاً بإرادتها، ومن جهة أخرى فإن الموت والفناء هو الحل الآخر لفلقها الوجودي، لذا فقد كانت تجتاحها "رغبة جارفة ملحة للإحساس بالحياة إلى حد اقتراف جريمة قتل. في أن تقتل جسدها بكامل وعيها وإرادتها. كانت تدرك أنها ليست جريمة، إنما الجريمة هي أن يقتل جسدها بغير إرادتها"⁴⁶.

والرغبة في القتل لا تقف لدى "بهية" عند قتل ذاتها، بل تتجاوزها للتفكير في ارتكاب جريمة قتل في حق الآخرين، تقول الرواية: "كانت قادرة في تلك اللحظة على اقتراف جريمة قتل، بل إن شيئاً لم يكن يخدم النار المتأججة في نفسها إلا جريمة قتل"⁴⁷. والقتل هنا هو وسيلة لإثبات الذات المستقلة، إذ يعرف العدوان في علم النفس على أنه "نوع من الطاقة النفسية التي تساعد الإنسان على أن يميز نفسه كفرد مستقل، بمعنى آخر إنه الدافع وراء رغبة الإنسان في تأكيد ذاته أو الرغبة في القوة أو الرغبة في أن يصبح الإنسان فرداً مستقلاً ومنفصلاً عن الآخرين"⁴⁸.

وما تقدم ذكره يؤكد ما ذهبنا إليه من أن الهم الوحيد الذي كان يورق "بهية شاهين" هو التخلص من أزمتها الوجودية بأي طريقة: التميز والتفرد، أو الفناء والتلاشي، أو كلاهما معاً.

ويُتخذ هذان الحلان الوجوديان في ثلاثة عناصر ظهرت في حياة "بهية شاهين": "سليم إبراهيم" ومكان سكنه في جبل المقطم والتظاهرة الثورية.

يمثل "سليم إبراهيم" الشاب الثوري تجسيدا حقيقياً للوجودية التي تبحث عنها "بهية" إذ إن العمل الثوري الذي يقوم به يمثل سلوكاً وجودياً متمرداً على السائد والمفروض. فتجد فيه "بهية" ذاتها التي تبحث عنها "كانت ترى في عينيه صورة نفسها الحقيقية، وحركتها إليه تؤكد حريتها"⁴⁹. ويصبح لها وجود مادي حقيقي تحت عينية تقول الرواية: "حينما تحركت عيناه أمام عينيها أحسّت أنه يراها، وأنها لأول مرة تصبح مرئية بعيني آخرين غير عينيها"⁵⁰.

واسمها الذي كانت ترفضه باعتباره مفروضاً عليها ولكونه يربطها، ببناء التأنيث فيه، بقطيع الإناث، يصبح له وجود آخر في عالم التفرد والوجودية حين يناديها به "سليم"، تقول الرواية: "لقد أصبح اسمها شديد الخصوصية، ليس كاسم بهية، أية بهية، ولكنها هي بالتحديد، هي دون الآخرين، دون الملايين بكيانها الخاص..."⁵¹. وكذلك أعضاؤها الجنسية التي كانت تكرهها لأنها تربطها بعالم النساء، ولأنها كانت سبباً في تهميط المجتمع لها، هذه الأعضاء التي ألغت "بهية شاهين" وجودها، تظهر فعليا لأول مرة عند "بهية" عقب اللقاء الجنسي الأول "بسليم"، إذ لم تعد هذه الأعضاء سبباً في تهميط الآخرين لها، ولكنها أصبحت وسيلة تحقق بها وجوديتها بالممارسة الجنسية المنبثقة عن وعي وإرادة مع الإنسان الحقيقي في نظرها.

وإذا كان "سليم إبراهيم" النموذج الذي يمثل التميز والتفرد "البهية"، فهو في الوقت ذاته يمثل كينونة للفناء والتلاشي، جاء في الرواية: "قالت بصوت خافت ضمني بكل قوتك حتى... لكنها توقفت ولم تكمل. كانت تريد أن تقول: حتى يتوقف النبض"⁵².

⁴⁴ (El- Saadawi, 1975, pp. 7-8, See: p. 75).

⁴⁵ (El- Saadawi, 1975, p. 20).

⁴⁶ (El- Saadawi, 1975, pp. 49-50).

⁴⁷ (El- Saadawi, 1975, p. 129).

⁴⁸ (El- Saadawi, 1991, p. 98).

⁴⁹ (El- Saadawi, 1975, p. 113).

⁵⁰ (El- Saadawi, 1975, p. 35).

⁵¹ (El- Saadawi, 1975, p. 42).

⁵² (El- Saadawi, 1975, pp. 47-48, See: p. 74).

وأما العنصر الثاني فهو جبل المقطم حيث يسكن "إبراهيم"، فهو من جهة رمز للتفرد والتميز ونلاحظ هذا في الاقتباس التالي: "لم تكن أتت إلى هذا المكان من قبل، ولم تكن مشيت فوق شارع يصعد فوق جبل كما تمشي الآن. كانت حياتها تسير في خط أفقي مستو. بيتها في الدور الأرضي تدخله يصعد أربع درجات، والترام تركبه يصعد درجة أو درجتين. والمشرحة في الدور الأرضي، والمدرج يرتفع عن فناء الكلية بثلاث درجات، وأقصى ما تصعده هو ست درجات لتصعد إلى المعمل"⁵³.

ومن جهة أخرى هو رمز للفناء والزوال، جاء في الرواية: "أصبح الشارع بارزاً من بطن الجبل كذراع طويلة ممدودة، ومن فوقها شريط السماء المحصورة بين الجبل والمباني كالذراع الثابتة، ذراعان ضخمتان كذراعي الإله الخرافي منفرجتان أمامها ككفي القدر، ممدودتان تنتظران استدارة جسدها نحوهما، عن يقين كانت تريد أن تستدير وتلقي نفسها بين الذراعين الممدودتين"⁵⁴.

وأما العنصر الثالث فهو التظاهرة الثورية التي اشتركت بها "بهية شاهين". والمبدأ الثوري الذي تمثله التظاهرة هو مبدأ وجودي. وهنا يأخذ مفهوم القطيع بعداً وجودياً، فانضمامها إلى هذا القطيع لم يكن قسراً بل بمحض إرادتها. وهذا القطيع هو القطيع الوجودي لا القطيع التنميطي الذي كان المجتمع يزج "بهية" فيه. ومن جهة أخرى يحمل هذا العنصر الصورة الأخرى للخلاص من التأزم الوجودي وهو التلاشي والفناء، تقول الرواية واصفة إحساس "بهية" في المظاهرة: "إحساس غريب بالذوبان في الكون الضخم، في الجسد اللانهائي الممتد، في أن يصبح الإنسان جزءاً من كل، وبذوب في كل ما حوله كقطرة ماء في بحر، وذرة هواء في الجو"⁵⁵.

وببقى أن نقول إن "بهية شاهين" الوجودية لم تكن تشن حرباً خارجية فقط بل كانت تصارع امرأة أخرى في داخلها هي "بهية شاهين" المنمطة. تلك التي "دائماً تجد نفسها بين البنات في مدارس البنات، وفي فصول البنات، واسمها في كشوف البنات، التاء المربوطة مضافة على اسمها تربطها بقوائم البنات كاللحم الجلدي"⁵⁶. وهي "طالبة الطب المجدة، حسنة السيرة والسلوك"⁵⁷ ذات الصوت المطيع المؤدب والنظرة الهادئة الوادعة التي لا تنظر إلى الأشياء وإنما تترك الأشياء تنعكس عليها كصفحة ماء"⁵⁸. وهي "الضائعة في بحر التشابه المميت وجهها يصبح كوجه زميلاتها لا فرق بين بهية أو عليّة أو سعاد أو إيفون"⁵⁹. وما إلى ذلك من صفات نمطية.

وأما "بهية شاهين" الوجودية، فهي تلك التي تعرفنا عليها فيما سبق. ويدور صراع طويل بين هاتين الشخصيتين على مدار الرواية، كلّ منهما تسعى إلى إلغاء الأخرى. ونضرب على هذا الصراع بعض الأمثلة، فحين دعا "سليم" "بهية" إلى بيته وفتت على مفترق طرق، طريق يؤدي إلى بيتها وما يعنيه من حياة رتيبة نمطية، وطريق آخر يقود إلى "بيت سليم" في جبل المقطم وما يعنيه من إرادة وحرية وتفرد. يدور الصراع هنا بين الشخصيتين وتنتصر "بهية" النمطية وتقرر العودة إلى البيت. وفي البيت يعود الصراع من جديد وتكون الغلبة "لبهية" الوجودية بإرادتها الحرة لعمل ما تريد دون أي اعتبار آخر فتقرر الذهاب إلى بيت "سليم" وهناك تعود "بهية" النمطية إلى مقاومة "بهية" الأخرى، فترفض ممارسة الجنس مع "سليم" على الرغم من أن كل المؤشرات تدل على أن اللقاء بينهما كان لغاية جنسية، إذ يمر في خيالها ردة فعل والدها وأسرته وأقاربها على هذا الأمر وحجم الفضيحة التي ستلحق بهم لذا "ارتجفت الرجفة ذاتها التي تحدث في الأحلام وأيقنت أنها على استعداد لأن تدفع عمرها كله من أجل أن تدفع عن أبيها هذه الصدمة..."⁶⁰. إلا أن "بهية" الوجودية تقاوم رغبة الشخصية الأخرى وتقيم العلاقة الجنسية مع "سليم" برغبتها وإرادتها الحرة. وتعود "بهية" النمطية إلى الظهور فتغادر ذلك المكان وكأنها قد ارتكبت ذنباً. إلا أن هذا يكون آخر ظهور لها. إذ تشكل تجربة العمل الثوري بكل معطياتها الوجودية الراضة للسائد والمفروض، الضربة القاضية، للجانب النمطي القطيعي في شخصية "بهية". لذا نجد أن "بهية" الوجودية تجيب الشرطي في السجن حين سألتها: أنت بهية شاهين؟ بقولها على الفور: لا"⁶¹.

وبذلك نجد أن الأزمة الوجودية عند "بهية شاهين" تنتهي بإثباتها لذاتها الحرة الوجودية. وكما انتصرت الشخصية الوجودية في "بهية شاهين" في حربها الخارجية، فإنها تنتصر في صراعها الداخلي على أراها المنمطة.

53 (El- Saadawi, 1975, p. 44).

54 (El- Saadawi, 1975, p. 62).

55 (El- Saadawi, 1975, p. 92).

56 (El- Saadawi, 1975, p. 4).

57 (El- Saadawi, 1975, p. 36).

58 (El- Saadawi, 1975, p. 37).

59 (El- Saadawi, 1975, p. 18).

60 (El- Saadawi, 1975, p. 70).

61 (El- Saadawi, 1975, p. 103).

وتجدر الإشارة إلى تعليق جورج طرابيشي اللافت على هذه الرؤيا تجاه الوجودية، حيث إن هذه الوجودية التي تقدمها نوال السعداوي من خلال شخصية "بهية شاهين" هي وجودية مشوهة. فهي أولاً لم تكن هدفاً بمقدار ما كانت وسيلة. ومن جهة أخرى فإنه من الملاحظ أن سلوكيات "بهية شاهين" الوجودية كانت تقوم على مخالفة كل ما هو مفروض ونمطي. ما يعني أنها لم تكن فعلاً وإنما رد فعل على أفعال المجتمع من هنا نجد أن "بهية شاهين" في كلا الحالتين كانت من صناعة المجتمع، فالمجتمع الذي صنع "بهية شاهين" النمطية بصورة مباشرة هو ذاته الذي صنع "بهية شاهين" الوجودية بصورة غير مباشرة⁶².

22. شخصية "فؤادة" في رواية "الغائب"

تمثل "فؤادة" بطلنة رواية "الغائب" نموذجاً آخر للمرأة المأزومة ووجودياً، تلك الأزمة الوجودية التي تعاني منها المرأة حين تسعى إلى إثبات ذاتها في الحياة الواقعية العملية التي طالما أقصيت منها ووضعت على هامشها حين كانت تعيش في كنف الرجل. إن خروجها إلى هذه الحياة أشبه ما يكون بخروج العبد إلى الحرية دون أن يملك أدنى خبرة في حياة الحرية، فيؤثر نار العبودية على جنة الحرية التي لا يعرف التكيف معها.

تبدأ هذه الأزمة الوجودية عند "فؤادة" بخروجها من الحياة في كنف الرجل إلى حياة الاستقلال التي لم تعدها من قبل. فمنذ أن أبصرت "فؤادة" النور كانت تعيش في كنف والدها، وما إن غيبه الموت عن حياتها، حين كانت في الثانوية العامة، حتى دخلت تحت مظلة رجل آخر هو "فريد" الشاب الثوري الذي أحبته في المرحلة الجامعية. كان "فريد" يمثل "لفؤادة" عالمها كله، ولم يكن عندها أي اعتبار لأي شيء خارج هذا العالم، ولم يكن لأزمته الوجودية أي ظهور حين كان موجوداً. كان فريد موجوداً، وكانت حياتها هي حياتها، ولكن فريد كان يجعل كل شيء محتملاً⁶³. إن "فؤادة" في الحقيقة لم تكن موجودة في ظل وجود "فريد" فقد كان يكفيها الألم، ويتجسد فيه حلمها ويمثل لها كل شيء، جاء في الرواية: "كان فريد يمتص آلامها وأحلامها وتصبح معه بغير آلام ولا أحلام. تصبح معه فؤادة أخرى غير التي ولدتها أمها. فؤادة بغير ماض أو مستقبل. فؤادة التي تعيش لحظتها ويصبح هو كل لحظتها"⁶⁴.

وبغياب "فريد" المفاجئ تبدأ رحلة "فؤادة" مع أزمتها الوجودية تلك الأزمة التي ترجع إلى كونها تريد أن تبني وجودها الحقيقي المستقل عن الرجل، إنه ولادة جديدة لها، إلا أنه غير ولادتها الأولى من أمها، إذ عليها أن تتحمل بنفسها آلام المخاض والوضع لتلد نفسها من جديد.

لقد كان على "فؤادة" أن تبني وجودها من الصفر. لكن من أين لها أن تعرف نقطة الصفر في هذا العالم الذي تدخله لأول مرة "إنها لا تعرف شيئاً، إنها لا تعرف أبسط الأشياء. لا تعرف البديهيات ولا تتعلم من التكرار"⁶⁵. لذا نجدها تدخل في حالة من التيه، تتحرك مغمضة العينين هائمة على وجهها بغير هدف ولا غاية، تقول الراوية: "وجدت قدميها تسرعان الخطى كأنها ذاهبة لتلتحق بموعد هام، ولم يكن هناك موعد هام أو غير هام، لم يكن هناك أي شيء، ولم تكن تعرف إلى أين تسرع"⁶⁶. وتقول أيضاً: "وجدت نفسها في شارع الدقي الفسيح، ورأت أتوبيساً على وشك التحرك، فقفزت فيه دون أن تعرف رقمه"⁶⁷. وفي هذا يقول طرابيشي: "لا يمكن لقارئ رواية الغائب إلا أن تسترعي انتباهه كثرة ما يرد فيها من جمل فاعل الفعل فيها هما القدمان "توقفت قدماها عن محطة الأتوبيس" (ص8) "ظلت قدماها تسيران في الشارع" (ص42)، "اقتربت قدماها من باب المطعم" (ص118). ولهذا أيضاً تتكرر بالتواتر نفسه الجمل التي تقع فيها المفعولية على النفس كما في الصيغ التالية: "وجدت فؤادة نفسها تسير في شارع النيل" (ص33) "وجدت فؤادة نفسها في البيت" (ص19)...⁶⁸.

لقد تبين "لفؤادة" أن حياتها بلا هدف ومن ثمة فهي بلا قيمة. إن وجودها أو عدمه سيان "من هي؟ فؤادة خليل سالم، أنثى، من مواليد الصعيد، ورقم البطاقة 3125098 مركز شباط، ماذا يمكن أن يحدث للعالم لو أنها سقطت تحت عجلات الأتوبيس؟ ... لن يحدث شيء"⁶⁹.

⁶² (Tarabichi, 1987, pp. 21-22).

⁶³ (El- Saadawi, 1987, p. 88).

⁶⁴ (El- Saadawi, 1987, p. 8).

⁶⁵ (El- Saadawi, 1987, p. 36, See: pp. 37,49).

⁶⁶ (El- Saadawi, 1987, p. 16).

⁶⁷ (El- Saadawi, 1987, p. 24).

⁶⁸ (Tarabichi, 1984, p. 134).

⁶⁹ (El- Saadawi, 1987, pp. 24-25).

وعلى هذا الأساس، فإنه يتوجب على "فؤادة" إن أرادت أن تجعل لحياتها قيمة وأن تنشئ كيانها المستقل الفريد، أن تتخلص أولاً من العوامل التي تلغي وجودها وتطمس شخصيتها وتقتل طاقاتها. ومن ثم أن تتمسك بعناصر تفردا وتميزها لتؤسس عليها وجودها المستقل المتفرد.

لقد أدركت "فؤادة" أن العامل الأهم الذي يقف حائلاً بينها وبين تميزها هو عملها في وزارة الكيمياء الحيوية، إنها تعمل في هذا المكان منذ ست سنوات كباحثة كيميائية دون أن تنجز بحثاً واحداً. كل ما كانت تعمله هو التوقيع على دفتر الحضور والمغادرة. لقد كان عملها هذا يجعل طاقاتها حبيسة داخلها. فنجدها تصف الوزارة بالأرض الملغمة⁷⁰ وبأنها كالقبر⁷¹.

من هنا كانت الخطوة الأولى في حياة "فؤادة" الجديدة نحو تحقيق ذاتها، هي العمل على التخلص من هذه العقبة. فأخذت تتغيب عن الوزارة وتتهرب من الدوام غير أنها فشلت في اتخاذ قرار حاسم بترك العمل فيها. لقد فشلت في أن تتقيأ هذا الكيان الذي يقتل وجودها⁷².

وبشكل فشلها هذا في التخلص من عنصر التثبيط وطمس الذات المتمثل في عملها بالوزارة، الانتكاسة الأولى التي تصيب "فؤادة" في طريقها نحو تحقيق ذاتها المستقلة المتفردة.

وتنتقل "فؤادة" إلى المرحلة الثانية من سعيها لإثبات تفردا، وذلك بالبحث في حياتها عن أسس تقيم عليها وجودها المتفرد. ولكن أي مقومات للنفرد يمكن أن تجدها "فؤادة" في حياتها السابقة التي لم تكن سوى حياة وهمية في ظل الرجل؟! لذا نجد أنها توهم نفسها بأنها إنسانة متفردة ومميزة. وتبني هذا الوهم على مجموعة من الركائز الواهية التي تعمل على تضخيمها وإقناع نفسها بها وهي تعلم أنها ركائز مهالكة، غير أن الغريق يتعلق بقشه، كما يقال.

أول هذه الركائز هو إحساس والدتها بأنها فتاة عبقرية مثل "مدام كوري"⁷³، وتعويلها عليها بأنها ستخترع اختراعاً عظيماً في الكيمياء، إذ طالما دعت لها قائلة: "ربنا يفتح عليك يا فؤادة يا بنتي وتخترعين اختراعاً عظيماً في الكيمياء..."⁷⁴. ومع أنها كانت تعلم أن هذه الركيزة مهالكة إذ "ماذا كانت تعرف أمها عن الكيمياء؟... ماذا كانت تعرف عن الاختراع؟"⁷⁵ إلا أنها أقتعت نفسها بها.

وثاني هذه الركائز هو إطراء قائلة مدرسة الكيمياء لها في زمن غابر: "فؤادة شيء آخر غير باقي بنات الفصل"⁷⁶. وقد أقتعت فؤادة نفسها بهذا التميز على الرغم مع أنها لا تملك دليلاً واحداً عليه. تقول الراوية: "كان يخيّل إليها أن هذه الثقة كُلّها متجهة إليها هي وحدها دون بنات الفصل، لماذا؟ .. هذا ما لم تكن تعرفه بالضبط، لم تكن هناك دلائل مادية عليه، ولكنها كانت تحسه..."⁷⁷.

ويضاف إلى جانب هذا ظنّها أنّها قد تمكنت في أحد الأيام من اكتشاف غاز جديد، إلا أن مساعد المعمل في المدرسة طردها من المعمل وتخلص من تلك المادة التي كانت تظنها غازاً جديداً، لذا أحست أنها قادرة على الوصول إلى الاختراع العظيم الذي كانت تحلم به أمها، وأنها ستكون مثل المرأة التي اكتشفت غاز الراديوم.

وأخر هذه الركائز، عبارة غزل كان يقولها "فريد" لها: "إنه يرى في عينيها شيئاً ما، وشيئاً لا يراه في عيون الأخريات، شيئاً يميزها عن النساء"⁷⁸. ومع أنها كانت تدرك أن هذه العبارات محض مجاملات، يدل على ذلك قول الراوية: "ونهضت من جوار التليفون وسارت إلى المرأة، ونظرت في عينيها... لم يكن هناك شيء ما، إنها لم تره يطل من شيء، فريد كان يكذب"⁷⁹. مع هذا تقنع نفسها بوهم الفريدة والتميز وأنها "ليست واحدة من الملايين، إنها ليست كتلة بشرية تتحرك، إنها لا يمكن أن تعيش وتموت فلا يحدث للعالم أي تغيير"⁸⁰.

⁷⁰ (El- Saadawi, 1987, p. 11).

⁷¹ (El- Saadawi, 1987, p. 15).

⁷² (El- Saadawi, 1987, pp. 6-7).

⁷³ (El- Saadawi, 1987, p. 25).

⁷⁴ (El- Saadawi, 1987, p. 17).

⁷⁵ (El- Saadawi, 1987, p. 17).

⁷⁶ (El- Saadawi, 1987, p. 28).

⁷⁷ (El- Saadawi, 1987, p. 27).

⁷⁸ (El- Saadawi, 1987, p. 5).

⁷⁹ (El- Saadawi, 1987, p. 6).

⁸⁰ (El- Saadawi, 1987, p. 25).

من هذه الأسس تنطلق "فؤادة" نحو إثبات وجودها المتميز المتفرد. لكنّ هذه الأسس الواهية من شأنها أن تترك أثرها على ما يُبنى عليها. وهذا ما حصل بالضبط. إذ نجد "فؤادة" في بادئ الأمر تسعى إلى إثبات ذاتها من خلال سلوكيات ساذجة ذات قسرة وجودية⁸¹ وتوهم "فؤادة" نفسها بأنها تسير في طريق التفرد والتميز حين تطلّ من شرفة معملها في الطابق الثاني عشر على مدينة القاهرة، فتراها صغيرة دقيقة بكل من فيها من أناس وشوارع وحفلات وتحس "بلدة غريبة إزاء هذا التصغر الواقعي لكل شيء في حياة ما عدا نفسها، فقد كانت هي هي، بحجمها المألوف، ووزنها العاديّ تقف في النافذة، بل لعلّها زادت حجماً ووزناً بالنسبة لما تراه تحتها"⁸².

ويصبح إنشاء المعمل الكيميائي وسيلتها العملية لتحقيق وجودها، فتنشئه وكُلّها أمل أن يشهد هذا المكان اكتشافها العظيم الذي تحلم به.

لقد كانت "فؤادة" مدركة أن ما تقوم به هو ضرب من العبث، وأنها لن تكون الفتاة التي تحلم أن تكون، وأنه ما من موقع أفضل لها من أن تكون تحت عباءة الرجل. لذا نجد "فؤادة" طوال رحلتها هذه نحو تحقيق ذاتها المستقلة الفريدة تنزع بجموح نحو العودة إلى كنف "فريد". فتظل تبحث عنه بطريقة مرضية، ولا يمر يوم دون أن تتصل على هاتفه، وتتردد مراراً وتكراراً على المطعم الذي كانا يلتقيان به دائماً، وتذهب إلى بيته، وتراه في أحلامها، ويبلغ بها الأمر حد الاستئناس بمتعلقاته، فقد كانت تأنس بجرس هاتفه فهو "ينبعث من تلفون فريد، ويرن في بيت فريد ويرطم بمكتب فريد... ويصطدم بالكنبة الكبيرة التي كثيراً ما تمددا فوقها جنباً إلى جنب، ويحرك الهواء الذي تنفساه معاً وزفراه معاً"⁸³. وتتلج رائحة الياسمين صدرها "فرائحة الياسمين كان لها معنى لقائها بفريد"⁸⁴. وتظل "فؤادة" مسكونة بصورة "فريد" تبحث عنها في وجوه المارة وكثيراً ما تصورت بعضهم بأنهم هو حتى "لقد أدمنت تلك العادة الغريبة"⁸⁵.

ومع الوقت يتبين لها فشل مشروعها الوجودي: المعمل الكيميائي الذي لم يكن أكثر من مختبر لتحليل الدم والبول والبراز، فلم يقصده أحد من الزبائن، وأنابيب الاختبار فيه فارغة. ومن جهة أخرى تفشل في الوصول إلى الاختراع العظيم أو الاكتشاف الذي سيغيّر التاريخ. وفي كلّ مرّة ترتدي فيها المربول الأبيض وتتأهب للعمل من أجل الوصول إلى الاختراع العظيم الذي تنوهمه تجد أنها لا تصل إلى شيء⁸⁶. لقد تحوّل هذا المشروع الوجودي إلى مصيدة "يتصيد عجزها، يتصيد جهلها، يتصيد الصمت واللاشيء في رأسها"⁸⁷.

شيئاً فشيئاً تبدأ "فؤادة" توقن بأن تفرداها واستقلالها لم يكونا إلا وهما كبيراً أقنعت به نفسها. فنجدها تعري تلك الدعائم التي خلقت عندها هذا الوهم فتكشفها على حقيقتها بأنها واهية وغير منطقية. جاء في الرواية: "أتكون الكيمياء هي السبب؟ ... ولكن أهي الوحيدة التي درست الكيمياء؟ أأتكون مدام كوري هي السبب؟ ولكن أهي الوحيدة التي سمعت بمدام كوري؟ أأتكون مدرّسة الكيمياء؟ إنها لا تعرف عنها شيئاً. إنها لم تسمع عنها شيئاً منذ تركت المدرسة. أتعلق حياتها على كلمة قالتها امرأة مغمورة؟ أأتكون أمّها؟ ولكن أتعرف أمّها شيئاً عن العالم الواسع خارج جدران البيت؟ ... أأتكون فريد؟ ... ولكن أين هو فريد؟"⁸⁸

غير أن "فؤادة" بنرجسيتها المتضخمة لم تكن لتقبل هذا الفشل بسهولة. فنجدها تُسقط فشلها وخواءها الداخلي على العالم الخارجي من ذلك هذا المشهد من الرواية: "وتلفنت حولها تنظر إلى الناس باستخفاف وهم يهرلون لاهثين وراء الاتوبيسات ويقذفون بأنفسهم داخلها أو خارجها كالعميان ... لماذا يجري كل هؤلاء الجهلة؟ .. هل يعرف أي واحد منهم كيف نام ليلة أمس؟ هل يعلم كل واحد منهم أنه لو سقط تحت العجلات ومات، أو أن الأتوبيس كلّ انقلب به وبكل من فيه وغرق في النيل، هل يعي أن ذلك لا يعني شيئاً للعالم؟..."⁸⁹.

وتأخذ "فؤادة" باللقاء مسؤولية فشلها على غيرها. أولاً على أمّها تقول الرواية: "كانت أمّها هي السبب، ربما لو ولدت بغير أم لعرفت كلّ شيء من تلقاء نفسها"⁹⁰. وثانياً على مساعد معمل الكيمياء في المدرسة، جاء في الرواية: "ورأته وهو يزعم عينيه الضيقتين في

⁸¹ See: (El- Saadawi, 1987, pp. 40-41).

⁸² (El- Saadawi, 1987, p. 44).

⁸³ (El- Saadawi, 1987, p. 78).

⁸⁴ (El- Saadawi, 1987, p. 23).

⁸⁵ (El- Saadawi, 1987, p. 75).

⁸⁶ (El- Saadawi, 1987, p. 86).

⁸⁷ (El- Saadawi, 1987, p. 107).

⁸⁸ (El- Saadawi, 1987, p. 101).

⁸⁹ (El- Saadawi, 1987, p. 38).

⁹⁰ (El- Saadawi, 1987, p. 32, See: p. 68).

نظرة ساخرة فأشاحت بوجهها بعيداً عنه وخرجت تجري من المعمل، وظلت نظرتة الساخرة تطاردها وتعطلها عن اكتشافها فترة طويلة، وكانت تصرفها عن فكرة الاكتشاف الملحة"⁹¹. وثالثاً تلقى بالمسؤولية على عملها بالوزارة "كثيراً ما خطرت لها أفكار، وكثيراً ما اقتربت من الاكتشاف. ولكن كل شيء كان يضيع في تلك الحجرة المغلقة الأبواب والنوافذ ذات المكاتب الكالحة الخاوية والرؤوس الثلاثة المحنطة"⁹².

إلا أن هذه التبريرات لا تجدي نفعاً، وتجد "فؤادة" نفسها أمام حقيقة فشلها فتعترف به وتواجه به نفسها وتصف الرواية حالتها في هذه المرحلة بقولها: "إنه الصمت المطبق في أعماق ذلك الجسد الممدود في عجز تحت الغطاء. الصمت ولا شيء غير الصمت. إنه عاجز أن يقول شيئاً. تلك الكلمات التي تخرج من شفثيه ليست كلماته. إنها أصداً متناثرة لكلمات سمعتها من قبل ... هل عرفت شيئاً من هذا أيها الرأس المصمت؟ ... لم الإصرار على إذن على الوهم؟... ألا تأكل وتشرب وتبول وتنام كالآخرين: لماذا لا تكون كالآخرين وتستقر وتهذاً وتقبل حياتك كما هي" "⁹³.

وقد دفعها إحساسها بالضيق والفشل وجودياً إلى التفكير بالموت كما فعلت "بهية شاهين" في رواية "امراتان في امرأة". جاء في الرواية: "وخبطت الأرض بقدمها: لماذا لا أتلاشى!.. وكتمت أنفاسها ليكيف الهواء عن الدخول والخروج من صدرها، وضغطت بيدها على قلبها ليكيف عن الدق"⁹⁴.

لقد أيقنت "فؤادة" أن الحياة خارج عباءة الرجل قاسية غير محتملة. من هنا نجدتها تدخل في عباءة الرجل الوحيد في حياتها في تلك الفترة وهو "محمد الساعاتي" صاحب العمارة التي تضم معملها. لقد كان "محمد الساعاتي" شخصية منفرة على كل المستويات. فهو كرية الملامح⁹⁵، وسياسي فاسد، وأكاديمي متسلق نشر ثلاثة وسبعين بحثاً من صنع غيره ليحصل على الترقيات، على الرغم من كل هذه الصفات التي تقع على طرف النقيض من صفات "فريد" الشاب الثوري الوسيم الذي أحبته، إلا أنها تجد فيه خلاصاً من تيهها الوجودي.

لقد حاولت "فؤادة" في بادئ الأمر أن تقنع نفسها بأن "محمد الساعاتي" هو قدرها الذي لا مفر منه. تقول الرواية: "إلى أين تذهب! كل مكان أصبح كالمعمل مصيدة للعجز والصمت والصفير.. لا مفر ولا مهرب. المصيدة تفتح فكيفها وهي تدخل بينهما، وسيأتي الساعاتي بعد قليل، سيأتي حتماً إلى المعمل أو إلى أي مكان، فقد عرف كل مكان ... سيأتي حتماً"⁹⁶.

والحقيقة أن "الساعاتي" لم يكن قدرها فقد كانت هي التي تسعى إليه من ذلك ما تقوله الرواية: "كانت قد دخلت المعمل وارتدت الفوطه البيضاء ووقفت وراء النافذة تتأمل الشارع وتراقب العربات كأنما تنتظره. كانت تنتظره فعلاً..."⁹⁷. ونجدتها تسمح له بأن يوصلها إلى بيتها، وتذهب معه إلى الهرم في نزهة، وتقيم معه علاقة في الصحراء.

وحين تفشل كل طموحاتها الوجودية وتموت أمها ولا يظهر "فريد"، تلجأ "فؤادة" إلى "الساعاتي" على الرغم من أنها لا تطيقه، إلا أنه يظل رجلاً وفي كنفه ستعود إلى حياة الاستقرار التي كانت تحياها في كنف أبيها و "فريد". وهنا ويظهر بوضوح أن السعداوي تقدم في رواية "الغائب" نموذجاً سلبياً للمرأة المأزومة وجودياً، بعكس النموذج الذي تقدمه في رواية "امراتان في امرأة".

النتائج

تناولت هذه الدراسة مسألة المرأة المأزومة وجودياً في روايات نوال السعداوي. وقد انطلقت الدراسة من ثلاثة تساؤلات هي: ما هي الوجودية؟ وما صلة الوجودية بقضايا المرأة؟ وما هي النماذج التي قدمتها نوال السعداوي في رواياتها للنساء المأزومات وجودياً. وللإجابة على هذه التساؤلات اعتمدت الورقة البحثية منهج النقد الثقافي، وقسمت الدراسة إلى مبحثين رئيسيين: الأول الوجودية ويقدم تعريفاً عاماً بالوجودية وأبرز أعلامها ومفاهيمها ويناقش أيضاً صلة الوجودية بقضايا المرأة. والثاني: الشخصيات المأزومة وجودياً في روايات نوال السعداوي، ويتضمن دراسة شخصيتين في عمليين روائيين. وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج فيما يلي بيانها.

⁹¹ (El- Saadawi, 1987, p. 27).

⁹² (El- Saadawi, 1987, p. 84).

⁹³ (El- Saadawi, 1987, pp. 102-103, See: p. 88).

⁹⁴ (El- Saadawi, 1987, p. 114).

⁹⁵ See: (El- Saadawi, 1987, pp. 55-57,96,112,126).

⁹⁶ (El- Saadawi, 1987, p. 107).

⁹⁷ (El- Saadawi, 1987, p. 108).

ترجع جذور الفلسفة الوجودية إلى القرن التاسع عشر لدى الفيلسوف الدنماركي كيركيغارد، إلا أن مصطلح الوجودية لم يبصر النور حتى فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية لدى الفيلسوف الفرنسي جان بول سارتر. وتعتبر الوجودية إحدى التيارات الفلسفية التي صبت اهتمامها على الإنسان وانحازت له فعلاً وشعوراً مؤكدة على فردانيته. وعلى الرغم أن التصور العام للوجودية مرتبط بفكرة الحرية من كل القيود المفروضة مسبقاً إلا أن جوهر الوجودية مرتبط بفكرة الأصالة *Authenticity* والأصالة تعني من منظور وجودي أن أفعال الإنسان يجب أن تكون نابعة من معتقداته ومشاعره بغض النظر عن أي اعتبارات خارج الفرد. وتعتبر الأزمة الوجودية أو القلق الوجودي *Existential angst* الركيزة الأساسية للوعي الوجودي. والقلق الوجودي هو ما يصيب الإنسان عندما يواجه العالم بمنظوماته ويشعر بعبثيتها وسيطرتها عليه. ومن هذه النقطة ينطلق الإنسان لتحقيق ذاته ووجوده.

وأما صلة الفلسفة الوجودية بالمرأة، فمنذ أن فرض الرجل سيطرته على المرأة في عصور موعلة في القدم وأصبح هو السيد والأمر والنهي والمشرع.. تحولت المرأة إلى مخلوق سلبي غير فاعل وإنما مستجيب ومنفعل. حيث أخذت الأنظمة الذكورية في رسم مصير المرأة وأنماط حياتها وما ينبغي لها وما لا ينبغي.

فالسواد الأعظم من الأنظمة والمؤسسات التي تكونت عبر التاريخ، إن لم يكن كلها، كانت تدار من قبل الرجل وهو الذي يصنع قوانينها وأسسها. وما كان على المرأة، بصورة عامة، إلا أن تخضع لهذه المؤسسات باعتبارها تابعة ومنفذة لقوانينها. سواء مؤسسة الأسرة أو الدولة أو الدين أو العمل أو التعليم أو الإبداع أو العلوم. وهذا يدل على أن المرأة عبر التاريخ الذكوري لم تكن حاضرة أو موجودة، بل كانت تعيش في واقع ليس من صنعها الخاص. وبناء على هذا ما تقدم فإنه من الضروري أن تحتل القضية الوجودية وإثبات الذات المتفردة المستقلة مكانة مهمة في نظر الحركة النسوية.

وتقدم نوال السعداوي في رواياتها نموذجين مختلفين من الشخصيات النسائية المأزومة وجوديا: النموذج الأول تمثله شخصية "بهية شاهين" في رواية "امراتان في امرأة"، والنموذج الآخر تمثله شخصية "فؤادة" في رواية "الغائب".

تعاني "بهية شاهين" بطلّة رواية "امراتان في امرأة" من أزمة وجودية تتمثل في أنها تعاني من سلب لإرادتها في مختلف مراحل حياتها من قبل الأشخاص المحيطين بها والمجتمع على حدّ سواء. من هنا تسعى "بهية" للتخلص من قلقها الوجودي من خلال سبيلين اثنين: الأول: إثبات ذاتها المتفردة الحرة الوجودية، وذلك برفض كلّ أشكال التمييز المفروضة عليها من الخارج، وكذلك بمحاربة شخصيتها المنمّطة الخاضعة للقوالب المفروضة عليها. والثاني: هو الفناء والتلاشي من الوجود. فيما أن قلقها الوجودي بدأ بانفصالها عن أمها وانتقالها من مرحلة اللاإحساس واللاوجود إلى مرحلة الوعي والإحساس والوجود، لكنه ليس وجوداً حقيقياً بل هو وجود زائف كونها لا تملك إرادة حرة ولا ذاتاً مستقلة متفردة. وهذا يعني أن العودة إلى المرحلة السابقة بالموت أو التلاشي أو العودة إلى الرحم يمثل حلاً لأزمته الوجودية. فقلقها الوجودي هو وسط بين طرفي خلاص الفناء أو التلاشي وتحقيق الذات الحرة المتفردة.

وتتمكن "بهية شاهين" من إثباتات ذاتها الحرة الوجودية وتتخلص من أزمتها وصراعاها. وقد وجدت الدراسة أن التصور الذي تقدمه هذه الشخصية المأزومة وجوديا هو تصور مشوه للوجودية الحقّة؛ فهي أولاً لم تكن هدفاً بمقدار ما كانت وسيلة. ومن جهة أخرى فإنه من الملاحظ أن سلوكيات "بهية شاهين" الوجودية كانت تقوم على مخالفة كلّ ما هو مفروض ومنطقي. ما يعني أنها لم تكن فعلاً وإنما ردّ فعل على أفعال المجتمع من هنا نجد أن "بهية شاهين" في كلا الحالتين كانت من صناعة المجتمع، فالمجتمع الذي صنع "بهية شاهين" النمطية بصورة مباشرة هو ذاته الذي صنع "بهية شاهين" الوجودية بصورة غير مباشرة.

وتتمثل "فؤادة" بطلّة رواية "الغائب" نموذجاً آخر للمرأة المأزومة وجودياً، تلك الأزمة الوجودية التي تعاني منها المرأة حين تسعى إلى إثبات ذاتها في الحياة الواقعية العملية التي طالما أقصيت منها ووضعت على هامشها حين كانت تعيش في كنف الرجل. إن خروجها إلى هذه الحياة أشبه ما يكون بخروج العبد إلى الحرية دون أن يملك أدنى خبرة في حياة الحرية، فيؤثر نار العبودية على جنة الحرية التي لا يعرف التكيف معها. لذا فإن فشل "فؤادة" في التخلص من القيود التي اعتادت عليها يدفعها للعودة إلى العيش في كنف الرجل وعلى هامشه. وبهذا فإن السعداوي تقدم في هذه الشخصية نموذجاً آخر للمرأة المأزومة وجودياً، ولكنه نموذج سلبي خلافاً لشخصية "بهية شاهين" في رواية "امراتان في امرأة".

المصادر والمراجع

Al- Ghatami, Abdullah. (1997). *Almar'ah wa'l- Lughah*. 2nd Ed.. Beirut: Almarkiz Ath- Thaqaft Al-Arabi.

Copleston, F.. (1948) *Existentialism*. Philosophy. Vol. 23/84, 19-37. Cambridge: Cambridge University Press.

- Derrida, Jacques. (2005). *The Politics of Friendship*. Trans. G. Collins. 2nd Ed.. London & New York: Verso.
- Heangliff, Arnold B.. (1982). *Maws'at Al- Mustalah An- Naqdî*. Trans. Abdul Wahid Luluua. 2nd Ed.. Baghdad: Dâr Ar- Rashîd.
- El- Saadawi, Nawal. (1972). *Al- Unthâ hiya Al- Asl*. Beirut: Arab Institute for Research & Publishing.
- El- Saadawi, Nawal. (1975). *'Imra'tân fi 'Imra'ah*. Beirut: Dâr Al- Âdâb.
- El- Saadawi, Nawal. (1986). *Dirâsât 'an Ar- Rajul wa'l- Mar'ah fi'l- Mujtama' Al- 'Arabî*. Beirut: Arab Institute for Research & Publishing.
- El- Saadawi, Nawal. (1987). *Al- Gha'ib*. 4th Ed.. Beirut: Dâr Al- Âdâb.
- El- Saadawi, Nawal. (1991). *Ar- Rajul wa'l- Jins*. 4th Ed.. W. Place: Dar Al- Maarif.
- Flynn, Thomas. (2006). *Existentialism - A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Khatibi, Abdelkebir. (W. date). *An-Naqdu'l- Muzdawaj*. Trans: Adunis & others. Beirut: Dâr Al- 'Awdah.
- Kolmar, Wendy K., Bartkowski, Frances, (2009). *Annathariyya An- Niswiyya*. Trans. Imad Ibrahim. Jordan: Al- Ahliya.
- Kristeva, Julia. (1982). *The Power of Horror*. Trans. Roddy Lion. New York: Colombia University.
- Lowrie, Walter. (1969). *Kierkegaard's attack upon "Christendom"*. Princeton: Princeton University Press.
- Macquarie, John. (1972). *Existentialism*. New York: Penguin Books.
- Marino, Gordon. (2004). *Basic Writings of Existentialism*. New York. Modern Library.
- Rich, Adrienne. (1976). *Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution*. New York: W. W. Norton.
- Solomon, Robert C.. (1974). *Existentialism*. New York: McGraw-Hill.
- Tarabichi, George. (1984). *Unthâ Did Al- Unûtha: Dirâsât fi Adab Nawal As- Sa'dâwî fi Daw' At- Tahlîl An- Nafsî*. Beirut: Dâr At- Talî'a.
- Tarabichi, George. (1987). *Al- Adab min Ad- Dâkhil*. Beirut: Dâr At- Talî'a.
- Watts, Michael. (2003). *Kierkegaard*. London: Oneworld.
- Ziyadeh, May. (1982). *Almu'allfât Al- Kâmilah*. Ed. Salma Al- Haffar Al- Kuzbari. Beirut: Mu'ssat Nofal.

خالد سعود الزيد؛ حياته، شخصيته الأدبية، وأعماله

Leyla YAKUPOĞLU BORAN¹

APA: Yakupoğlu Boran, L. (2020). Hâlid Su'ûd Ez-Zeyd, hayatı, edebi kişiliği ve eserleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 521-533. DOI: 10.29000/rumelide.808768.

المخلص

يعد خالد سعود الزيد أحد أهم الشخصيات التي أسهمت في نهضة دولة الكويت في المجالين الأدبي والثقافي. فقد نال مكانة مهمة في الأدب الكويتي الحديث كواحد من أكثر الأسماء نشاطاً. لقد عيّن خالد سعود الزيد الذي كان أحد الأعضاء المؤسسين لرابطة الأدباء الكويتيين التي لعبت دوراً مهماً في تشكيل الحياة الأدبية في الكويت. كما شغل منصب مدير تحرير مجلة **البيان الكويتية** التي أصدرتها (رابطة الأدباء). نال العديد من الجوائز عن أعماله في مجال الأدب الحديث كـ (أفضل كاتب عربي) في ١٩٨٢ وذلك عن كتابه (أدباء الكويت في قرنين) كما حصل على جائزة (أفضل كتاب) عن كتابه (فهد الدويري شيخ القصاصين الكويتيين). لم يلتزم الشاعر بالصمت حيال القضايا السياسية في الكويت والعالم العربي، وعبر عن أفكاره ومشاعره المتعلقة بحرب الخليج والقضية الفلسطينية والأوضاع السياسية في اليمن والجزائر ومصر وسوريا في قصائد مختلفة. ويبدو في أشعاره أنه تناول الموضوعات المتعلقة بالحب الإنساني والروحي والصوفي بشكل مكثف. إذا نظرنا إلى أعمال خالد سعود الزيد النثرية يتبين لنا أن أسلوبه واضح وسلس، فهو يكتب بأسلوب تعليمي يهدف من خلاله إلى تعليم قارئه ويستخدم في معظم أعماله المشاهدة والتوثيق والتحليل بشكل منهجي. خالد سعود الزيد الذي عاش حياة زاخرة بالإنتاج وترك عشرات من الأعمال القيمة، توفي في الكويت في عام 2001. في هذه المقالة سيتم تناول خالد سعود الزيد ككاتب وشاعر، والتطرق إلى حياته الأدبية مع الإشارة إلى أشعاره ومؤلفاته. ذلك، القارئ والباحث ومتخصص الأدب سوف يتم بهذه الوسيلة البحثية على التوغل في الحياة الأدبية للشاعر الكويتي.

الكلمات المفتاحية: خالد سعود الزيد، الأدب الحديث، الكويت، الشعر، النثر

Hâlid Su'ûd Ez-Zeyd, hayatı, edebi kişiliği ve eserleri

Öz

Hem yazar ve şair hem de araştırmacı ve tarihçi kimliğine sahip olan Hâlid Su'ûd ez-Zeyd, Kuveyt Devleti'nin edebî ve kültürel alanda kalkınmasına hizmet eden en önemli şahsiyetlerden biridir. Modern Kuveyt toplumunun tesisinde ve bu sürecin işleyişinde etkin ve önemli bir rol oynayan ez-Zeyd gerek kültürel gerekse edebî alanda pek çok faaliyet gerçekleştirmiştir. Bunlardan en önemlisi ve ilki Râbitatu'l-udebâi'l-Kuveytiyyîn (Kuveytli Edebiyatçılar Derneği)'in kuruluşunda öncü isimlerden biri olmasıdır. Râbitatu'l-udebâ tarafından çıkartılan *el-Beyânu'l-Kuveytiyye* adlı derginin yazı işleri müdürlüğü görevini de üstlenmiştir. Ayrıca derneğin düzenlemiş olduğu çok sayıda kültür ve edebiyat toplantısına öncülük ve ev sahipliği yapmış, bu toplantılarda sunmuş olduğu bildirilerle edebiyatın gelişimine önemli katkılar sağlamıştır. Genel anlamda Arap edebiyatı, özellikle de Kuveyt edebiyatı alanında yapmış olduğu çalışmalarla birçok ödüle layık görülmüştür. ez-Zeyd, şair kimliğiyle Kuveyt'te ve Arap dünyasında yaşanan siyasî sorunlara da sessiz kalmamış; I. Körfez Savaşı, Filistin meselesi, Yemen, Cezayir, Mısır ve Suriye'nin siyasî durumlarına dair düşüncelerini ve hissettiklerini çeşitli şiirlerinde dile getirmiştir. Yazar kimliğiyle Hâlid Su'ûd ez-Zeyd'in mensûr eserlerine bakıldığında ise üslubunun sade ve akıcı olduğu, karşındakini eğitme amacı güderek bir öğretmen edasıyla yazılarını kaleme aldığı görülmektedir. Bu çalışmada da Arap Körfezi'nin özellikle edebi ve kültürel alanda kalkınması için zamanının şartlarını zorlayarak çalışan ve çok yönlü bir şahsiyet olan Hâlid Su'ûd ez-Zeyd'in edebi hayatı, eserlerinden referanslar gösterilerek ele alınacaktır.

¹ Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Arap Dili ve Edebiyatı ABD (İstanbul, Türkiye), leyla.yakupoglu@istanbul.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1236-2888 [Makale kayıt tarihi: 11.08.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808768]

Anahtar kelimeler: Hâlid Su'ûd ez-Zeyd, Kuveyt, modern edebiyat, şiir, nesir

Khalid Saud Al-Zaid: The life, literary personality and the works

Abstract

Khalid Saud al-Zaid is one of the most important writer, poet, and literature historian of Kuwait who played an important role to improve of Kuwaiti literature and culture. He also is considered as a pioneer of modern term in Kuwait. In addition to this, he was one of the founders of *Association of Writers in Kuwait* which helped development of modern Kuwaiti literature. When *Association of Writers in Kuwait* started to publish to *al-Majalah al-Bayan al-Kuwaiti* al-Zaid claimed responsibility of its chief-editorship and directed literary activities in Kuwait. He won a lot of awards thanks to his Works about modern Kuwaiti literature as 'The Best Arab Writer' with his book named *Udaba al-Kuwait fi Karnain* in 1982, 'The Best Book' thanks to his book named '*Fahd al-Duwairi: Sheikh al-Qassaseen in Kuwait*' etc. As a poet, al-Zaid composed his poems about patriotism, problems of Arab nations such as Palestin, Yemen, Egypt, Syria and Algeria. Also, divine love and human love form his poem's issues. While mentioning about divine love, it is possible to see impression of Islamic mysticism in his poems. As a writer, his wording is unsophisticated and fluent. He wrote his books and articles by the aim of teaching people. In his books which are about problems of literature and culture, al-Zaid follows a method occurring from observation, documentation and analysis. In this article, it will be mentioned about Kuwaiti writer and poet Khalid Saud al-Zaid and his literary life by referring to his poets and books. Thus, Kuwait's modern term intellectual will be tried to be introduced to literature readers, researchers and academicians.

Keywords: Khalid Saud al-Zaid, Kuwait, modern literature, poet, prose

مدخل

دخلت دولة الكويت منذ بداية القرن العشرين في عملية تحديث سياسي واقتصادي واجتماعي وثقافي، ومن أجل تسريع وتيرة هذه العملية تم الانتقال في المؤسسات التعليمية إلى نظام تعليمي حديث، وإرسال الطلاب إلى الدراسة في الخارج، وأعقب تلك الخطوات الأولى إنشاء النوادي الاجتماعية في مختلف المجالات، وجلب المجلات الأدبية والاجتماعية والصحف من الخارج، وإيصالها إلى القراء الكويتيين، كما بدأت نشاطات طباعة هذا النوع من المنشورات في الكويت، لقد كانت تلك من الأنشطة المؤسسة للكويت الحديثة ذات البنية السكانية الشابة. ولقد قام بعض المثقفين المحترمين في المجتمع بأعمال كبيرة كيلا يتخذ الشعب موقفاً سلبياً تماماً تجاه المعايير التي جلبتها عملية التغيير هذه تدريجياً، خاصة تلك الناشئة عن التغيير الاجتماعي والثقافي. في هذا السياق أول ما يتبادر إلى ذهن من أسماء هؤلاء المثقفين؛ عبد العزيز الرشيد (ت 1938)، ويوسف بن عيسى القناعي (ت 1973)، وعبد العزيز الحسين (ت 1996) وخالد سعود الزيد (ت 2001).

بالرغم من أن المصادر تذكر أن تاريخ دخول الكويت عملية التحديث هو أوائل القرن العشرين، إلا أنه من المستحيل بالطبع أن نقول: إن هذا الشعب الخليجي الذي يُعرف بأنه مجتمع "مغلق على نفسه"، خاض عملية التحديث فجأة في كل المجالات؛ إذ لوحظ أن حركات التحديث التي بدأت في أوائل القرن العشرين تسارعت بشكل خاص بعد اكتشاف النفط في المنطقة؛ لأن تفاعل المجتمع الكويتي مع العالم الخارجي بالمعنى الحقيقي قد تحقق مع التطور الذي حدث في المجال الاقتصادي.

إن الكويت التي انفتحت على العالم تدريجياً مع شركة النفط التي تم تأسيسها بالشراكة مع المملكة المتحدة عام 1934 ومع بدء الناس حياة أكثر ازدهاراً بفضل عائدات النفط بات من المحتم أن تشهد تغييرات في المجالات الاجتماعية والثقافية، وانتشار وسائل الإعلام - صحف ومجلات انبثقت عن الرغبة في مشاهدة العالم عن كثب- سرع بشكل طبيعي عملية التعرف إلى ثقافات جديدة. بطبيعة الحال فإن جهود الطلاب الذين أرسلوا إلى الخارج في فترة مبكرة، وعادوا إلى بلدانهم بعد إتمام تعليمهم، وأعمالهم في تكيف مجتمعهم مع تجاربهم، وما شاهدوه في (العالم الجديد)، جذبت انتباه أولئك الذين لديهم فضول حول (الجديد) بطبيعة الحال. ومع ذلك فإن عملية التحديث في الكويت تلك الدولة ذات المجتمع التقليدي بشكل عام تبدو عملية مخاض.

إن خالد سعيد زيد الذي لعب دوراً نشطاً وهاماً في تأسيس المجتمع الكويتي الحديث وعملية التحديث هذه، قام بالعديد من الأنشطة والفعاليات في المجالين الثقافي والأدبي. وأهمها وأولها مشاركته في إنشاء رابطة الأدباء الكويتية، ودور هذه الرابطة في التطور الأدبي مهم بما يكفي ليكون موضوعاً لدراسة منفصلة، في هذه الدراسة سنتناول الأنشطة والأعمال التي قام بها خالد سعود الزيد في المجال الأدبي.

١ - حياته

يعد خالد سعود الزيد أحد أهم الشخصيات التي أسهمت في نهضة دولة الكويت في المجالين الأدبي والثقافي. ولد الكاتب والشاعر والباحث والمؤرخ خالد سعود الزيد في 27 يناير 1937، في حي القبلة بمدينة الكويت. بعد الانتهاء من تعليمه الابتدائي والمتوسط في المدرسة القبلية، واصل دراسته الثانوية في المدرسة المباركية عام 1951، إلا أنه ترك تعليمه؛ لأنه اضطر للعمل بسبب الظروف المعيشية الصعبة². لكن تركه للتعليم لا يعني أن دراساته وأعماله في مجالي الأدب والثقافة قد توقفت، بل على العكس من ذلك، فقد نال مكانة مهمة في الأدب الكويتي الحديث كواحد من أكثر الأسماء نشاطاً. بعد العمل في مصنع للقرميد لفترة قصيرة لكسب الرزق، عمل خالد سعود الزيد في قسم البريد والبرق الكويتي، حيث تقاعد منه في عام 1986.³

نشأ خالد سعود في بيئة لها صلة بالعلوم والأدب، فقد كانت في منزل والده مجموعة كبيرة من الكتب. قام الزيد من خلال تلك الكتب بإثراء عالمه الثقافي، بسبب اهتمامه بالقراءة والأدب أنشأ مكتبة منفصلة خاصة به. وكانت مكتبته تحتوي على أكثر من اثني عشر ألف كتاب مطبوع في مجالات مختلفة؛ في الفلسفة والتصوف والأدب واللغة العربية والثقافة وتفسير القرآن الكريم. بالإضافة إلى تلك الكتب كانت تضم مجموعة كبيرة من المخطوطات. بيد أنه أثناء غزو العراق لدولة الكويت استولى الجنود العراقيون على هذه الكتب والمخطوطات⁴. لقد عيّن خالد سعود الزيد الذي كان أحد الأعضاء المؤسسين لرابطة الأدباء الكويتيين التي لعبت دوراً مهماً في تشكيل الحياة الأدبية في الكويت، أميناً عاماً لهذه الرابطة في نفس العام (1966). كما شغل منصب مدير تحرير مجلة البيان الكويتية التي أصدرتها (رابطة الأدباء). بالإضافة إلى ذلك كان رائداً في العديد من اللقاءات الثقافية والأدبية التي نظمتها الرابطة واستضافها، وقام بإسهامات مهمة في تطوير الأدب من خلال الأوراق التي تقدم بها في تلك الاجتماعات واللقاءات.

في عام 1977 تولى مهام مهمة في العديد من إدارات وزارة الاتصالات في الحكومة الكويتية، وتم اختياره عضواً في المجلس الاستشاري الأعلى لهذه الوزارة بين عامي 1991-1993. وقام بإعداد وتقديم البرنامج الإذاعي (قِصص أدبية) فترة من الزمن. وحضر العديد من اللقاءات العلمية والأكاديمية التي عقدت في الكويت وخارجها، وقدم خدمات مهمة للغاية لدنيا الأدب. خالد سعود الزيد الذي عاش حياة زاخرة بالإنتاج وترك عشرات من الأعمال القيمة، توفي في الكويت في عام 2001.

نال العديد من الجوائز عن أعماله في مجال الأدب العربي بشكل عام، والأدب الكويتي على وجه الخصوص. ومن تلك الجوائز⁵:

- حصل على جائزة (أفضل كاتب عربي) في معرض الكويت للكتاب في دورته السابعة عام 1982، وذلك عن كتابه (أدباء الكويت في قرنين) المكوّن من ثلاثة مجلدات.

- حصل على جائزة (أفضل كتاب) عن كتابه (فهد الدويري شيخ القصاصين الكويتيين) وذلك في معرض الكتاب الأول الذي نظّمته رابطة الأدباء عام 1984.

- مُنح وسام تقدير في مهرجان الثقافة والفنون الذي نظّمته المملكة الأردنية الهاشمية عام 1985 م، وذلك تقديراً لأعماله في مجال الأدب.

- رُشِّح لجائزة الملك فيصل من قبل جامعة الكويت عام 1994.

- حصل على وسام التقدير من دولة الكويت لجهوده في المجال الثقافي عام 2001.

- بعد وفاته عام 2001، تم اختياره (شخصية العام الثقافية) من قبل دولة الإمارات العربية المتحدة.

٢ - شخصيته الأدبية

إن خالد سعود الزيد الذي قال عنه المؤرخ الأدبي شفيع أحمد هاشم الندوي: "أديب، وشاعر، ومؤرخ، وباحث، وعلم من أعلام الثقافة العربية في الكويت، ورائد من الرواد الذين قدموا عصارة عقولهم وتجاربهم لنمو الأدب الكويتي وتدوين تاريخه الموثق". على الرغم من أنه معروف بأعماله النثرية، إلا أنه في الواقع واحد من أهم شعراء الكويت، ويشير الزيد الذي قدم النماذج الأولى للشعر الحديث الخارج عن خط الشعر التقليدي، إلى أول اتصال له بالأدب في إحدى المقابلات التي أجريت معه على النحو الآتي:

² (Cuneydi Muhammed, Habîb, 2014, pp.252).

³ <https://www.pressreader.com/kuwait/arab-times/20170801/282570198186340> (Online: 22.02.2020).

⁴ (en-Nedevî, 2011, pp.101).

⁵ (Sâlih, 1996, pp.101).

"ولدت عام ١٩٣٧، وفي بيتنا مكتبة تُعدُّ من المكتبات الأثيرة. كان والدي مثقفاً عبر عن عصره، في هذا الجو نشأت وترعرعت، وكانت مكتبة والدي معينا ثرا أنهل منه، وكانت بداياتي الأولى حينما قرأت سيرة وملحمة عنتره العبيسي، أنا وإحدى أخواتي، كنا نقرأ هذه السيرة ليليا حتى أنهيناها على سراج خافت الضوء، وقد علمتني السيرة الشعبية كثيرا من الأشياء، لقد قرأت فيها لغة رغم السجع الذي فيها ورغم ركافة هذا السجع، إلا أنها لغة كانت تفوق ما كنت أسمع من لهجة عامية. فهي لهجة عربية رصينة، هذه اللغة السجعية خلقت في ذاتي رغبة في مجاراتها... كما أن السيرة الشعبية بما كان فيها من حماسة كنت أتلذ لهذه الأبيات الحماسية المبنوثة في هذه الملحمة الشعبية، وملحمة الزير سالم. وكنت أحفظ من هذه السير الشعبية ما أحفظ وأخرج على أترابي وأصحابي في الحارة والشارع وألاعبهم كأني كنت متخذاً من أشعار عنتره لمحاربتهم ولمصارعتهم."⁶

وأشار خالد سعود الزيد الذي قال إنه كتب قصيدته الأولى على صفحات ديوان عنتره، إلى أنه بقي في أشعاره تحت تأثير الشعر الجاهلي، وخاصة أشعار عنتره (ت 614)، النابغة (ت 604) وامرئ القيس (ت 540)، كما أشار إلى أنه يمكن العثور على تأثير لقصة الزير سالم وقصص ألف ليلة وليلة التي أعجب بها حينما قرأها في أعماله النثرية، وقال بأن الكامل في التاريخ لابن الأثير والبداية والنهاية لابن كثير (ت 630) وأيام العرب هي الكتب القريبة منه. ويقول: إنه تابع أعمال نجيب الكيلاني (ت 1995) المؤلفة والمترجمة، وتابع أعمال شكسبير (ت 1616) من الآداب العالمية.

يصف خالد سعود الزيد الذي ظهرت موهبته في كتابة الشعر خلال سنوات دراسته الثانوية، أول تجربة شعرية له على النحو الآتي:

"(...) كنت في السنة الأولى ثانوي، قد حاولت أن أكتب مقالا نثريا وفعلا كتبت عن المثنى بن حارثة الشيباني. ولكن معلّم اللغة العربية في تلك السنة، لم يدرك موهبتي في النثر، بل ظنّ أنّي قد سرفت المقالة من إحدى الصحف والمجلات القديمة... وقد سألتني من أين جئت بهذه المقالة؟! قلت: إنني كتبتها وأحفظها عن ظهر قلب، وحين لم ينشر لي هذه المقالة أصبت بشيء من الإحباط. فتوجهت للشعر... وكان هناك الأستاذ المرحوم عبد العظيم بدوي من البعثة المصرية هو الذي تعهدني وحاول أن يقوم ما أعوج من أشعاري... نظمت بعض الأشعار ونُشرت في مجلة اليقظة المدرسية (في الثانوية المباركية) ثم انتقلت إلى ثانوية الشويخ، وأذكر أن أول قصيدة خدمتني وأشاعت لي صيتاً بين الطلاب - وفي الكويت- قصيدة قلّتها في المولد النبوي... نظمتها في مدح الرسول عليه الصلاة والسلام. وكانت ألفاظها جاهلية."⁷

ومطلع القصيدة المذكورة هو:

نورٌ بمكّة قد أضاء وأشرقاً	وأبأن للأناس الهداية والنّقى
ومحاً رسوم الجاهلية كلّها	وأبأن عدلاً في البرية مطلقاً
لله ما أنجبت يا ابنة تغرب	صلةً كريماً بالسعادة مشرقاً
فبيوم مولده تقاصر قيصر	إذا قالت الكهان حسبك ما بقي
واهترأ إيوان الأعاجم مغللاً	بالانتهاء إلى اللّقاء إلى اللّقاء ⁸

بيد أن الشاعر لم يضع هذه القصيدة التي نالت إعجاب المستمعين في ديوانه الشعري الأول (صلوات في معبد مهجور)؛ لأنه رأى أنها أضعف من بقية شعره من الناحية الفنية.⁹ ويرى النقاد أن خالد سعود الزيد لم ينشر قصائده الأولى في أي مكان؛ لأنه كتبها مقلا للشعر العربي القديم. إن عثور عباس يوسف الحداد بعد وفاة الشاعر على بعض القصائد التي كتبها في الفترة الأولى، ولم ترد في ديوانه يدعم هذا الرأي.¹⁰

٣- شعره:

يمكن بشكل عام تقسيم قصائد خالد سعود الزيد من حيث المحتوى إلى قسمين؛ أي يمكن ذكر توجهين أساسيين سائدين في شعره، وهما "القصائد القومية" و"القصائد الصوفية". إن القصائد التي كتبها في الفترات الأولى هي في الغالب قصائد مكتوبة بمشاعر قومية. يبدو أن حب الوطن¹¹ كان له مكانة مهمة في قصائده، وأنه في الفترة التي كان فيها خارج الكويت لسبب ما، ولو كانت قصيرة كان يتحدث عن شوقه للكويت. وقصيدة (طابت أوقاتك يا وطني) إحدى القصائد التي تحدث فيها عن حبه لوطنه وتغانيه فيه:

طَابَ الصَّبَاخُ وَطَابَ لِي أَبَدًا مَسَاوُكُ
وَطَنِي فَدَيْتُكَ وَالْجَمِيعُ هُنَا فِدَاؤُكَ

⁶ (Atvân, 1996, pp.67-68).

⁷ (Atvân, 1996, pp. 69).

⁸ (el-Haddâd, 2012, pp.29).

⁹ (el-Haddâd, 2012, pp.30).

¹⁰ أسماء القصائد التي قد كتبها ولم ينشرها: "كلنا عنك يا كويت الغداء"، "مهلا بني البعث"، "حديثي". ألقى الزيد "كلنا عنك يا كويت الغداء" عبر تلفزيون الكويت بعد مرور عام من الاستقلال (١٩٦٢). وعباس يوسف الحداد عثر على هذه القصيدة ولا يعرف إن كان نشرها أم لا، لكن يعرف الحداد هذه المعلومة المذكورة بأنه رأى على القصيدة ملاحظة مخطوطة بخط يد الزيد. أما القصيدة الثانية (مهلا بني البعث) فالحداد عثر عليها ضمن قصاصة من صحيفة لا يعرف اسمها ولم يهتد إلى تاريخها، ولا يعرف إن كانت صحيفة محلية أم عربية. ولكنه يجزم من حيث محتواها أن هذه القصيدة نشرت في أعقاب انفصال الوحدة بين القطرين (مصر وسوريا) أي في العام ١٩٦١م وما بعدها. أما قصيدة "حديثي" فهي نشرت في صحيفة الهدف في ١٩٦٦ في العدد ٢٦٢ السنة السادسة. نشرت هذه القصائد الثلاثة في نهاية مقال يوسف الحداد الذي نشره في مجلة البيان الكويتية (٢٠١٢، العدد: ٥٠٧) باسم "البدايات الشعرية للشاعر خالد سعود الزيد".

¹¹ قصيدتنا "الكويت وطن القلب" و"طابت أوقاتك يا وطني" من قصائده التي يتناول فيها الموضوع هذا.

وطني ردائي يوم يثملني ردائك
يا وجة كاطمة وفي هذا قصاؤك
رفع اللواء على مشارفها لواءك
ما حررت أرجلها لولا رجائك

لم يلتزم الشاعر بالصمت حيال القضايا السياسية في الكويت والعالم العربي، وعبر عن أفكاره ومشاعره المتعلقة بحرب الخليج والقضية الفلسطينية والأوضاع السياسية في اليمن والجزائر ومصر وسوريا في قصائد مختلفة. عبر في قصيدته التي تحمل عنوان (الخميس الأسود) عن الألم الذي شعر به بسبب قتل النساء والأطفال والشيوخ وإراقة دماء الأبرياء نتيجة الهجمات الوحشية عند غزو العراق للكويت:

يا سائلاً - وقيت من شرّ الفتن -
عمّا جرى على الكويت من محن
وما أصيبت الكويت فيه
من خائن العزاق أو بنييه
كم قتلوا طفلاً وكم أباحوا
دماءنا، وعرضنا استباحوا
فنهّبوا وأقتروا الأثامنا
ولم يرأعوا الله في التئامنا

إن أثر الفكر الصوفي يتبدى في أعماله النثرية والشعرية، ومن اللافت للانتباه استخدامه للمصطلحات الصوفية. كما أشار إلى تأثيره الكبير بأسلوب الإمام النفري (354هـ) في كتابه (المواقف والمخاطبات)، والشيخ عبد الوهاب الشعراني (973 هـ) في كتابه (الطبقات الصوفية)، وصرح بأن القرآن الكريم أهم مصدر ومرشد أنار دربه¹². وعندما سئل عن المعنى الصوفي والدوافع التي دفعت به إلى الفكر الصوفي عبر عن أفكاره على هذا النحو:

"كنت أجوب الطرقات بحثاً عن الحقيقة، ما وصف لي طريق إلا وسلكته، ولا قيل لي عن قمة إلا وحاولت أن أدركها، ثم وجدت أخيراً أنّ الحقيقة ليست خارجة عن ذات الإنسان، هي فيه، وله ومنه. لذلك قال الفلاسفة قديماً: اعرف نفسك، وجاء الصوفيون وأضافوا عبارة زادت بها وضوحاً: اعرف نفسك تعرف ربك"¹³

ومع ذلك فإن القصائد الصوفية لخالد سعود الزيد بعيدة عن الخط الصوفي التقليدي للحلاج وأبي حامد الغزالي وابن سبعين. حيث نجد في القصائد التي كتبها تحت تأثير الصوفية (حقيقة معاشة)، وهي تأثر قصائده بالأحداث السياسية في عصره. وفي هذا السياق تعد القصائد التي كتبها عن الجنود الكويتيين الذين استشهدوا خلال حرب الخليج الأولى من الأمثلة البارزة، من حيث كونها صوفية وسياسية في آن معاً.

إن اللغة الصوفية والتصورات المشابهة لتلك الموجودة في القرآن الكريم، والعبارات المتعلقة بالمعتقدات الروحية، كانت تشكل أسس شعره الصوفي. فالشهيد عنده ليس مجرد جسد، بل هو روح تعيش في علباء الخالق، تسجد تحت العرش، فوق رأسه نور ونار¹⁴.

توسد اليمنى وفي رأسه
تعبان كالشمعة نور ونار

ومن الممكن أن يكون قد تحقق لقاء الزيد بالصوفية نتيجة لإحساسه بالعزلة والاعتراب في عالمه الروحي؛ البيئة التي يعيش فيها. ومهما كانت الأرض متسعة إلا أنه كان يشعر بضيق هذا العالم. لن يحقق الشاعر الخلاص الحقيقي إلا عندما يتخلص من هذا العالم المؤلم. إن الشاعر الذي كان يسعى دائماً للتخلص من المتاعب والقلق والشكوك إلى أن وجد الطمأنينة والأمان في التصوف، يعبر عن تلك الحال في قصيدته المسماة (غريب) في الأبيات الآتية:

رب رحماك ضاقت الأرض فيه
لا ممين على البلاء حفي
ماله من وجوده غير جسم
وسبيضي إلى الفضاء بعيداً
لَمْ تَسْغُهُ جِبَالُهَا وَالسُّهُولُ
لَا رَفِيقٌ وَلَا صَدِيقٌ خَلِيلُ
سَيَّارِيهِ بَغْدَةُ الْمُجْهُولُ
رُبَّمَا كَانَ فِي الْفَضَاءِ الْخُلُولُ
وَأَفْتَحَ لِقَابِ كُلِّ غَرِيبٍ

¹² (Atvân, 1996, pp.70).

¹³ (Sermini, 2008, pp.50).

¹⁴ (Sermini, 2008, pp.51).

وَلَيْكُنْ فِي السَّمَاءِ مَا قَدْ تَمَنَّى
إِنَّ هَذَا رَجَاؤُهُ الْمَأْمُولُ¹⁵

استمرت رحلة الزيد في البحث عن الحقيقة لفترة طويلة، وكانت بالنسبة له رحلة شاقة وطريقها صعباً ومليئاً بالألم والأحزان. عندما أدرك الشاعر الحقيقة نسي آلامه وجراحه التي أصيب بها خلال رحلته على هذا الطريق، أدرك أن هناك شراكة ووحدة بينه وبين جميع المخلوقات، ويقول في قصيدته عود إلى بدء.

وَسِرْتُ بِغَايَةِ ظُلْمَاءٍ لَمْ أَبْصُرْ سِوَى أَشْأَاءٍ أَخْلَامِ
وَرَانِي مِنْ خَلِيطِ اللَّيْلِ أَشْبَاحُ تُرْوَعْنِي، وَقُدَّامِي
شُجُونٌ مِنْ شُجُونِ الْأُمْسِ مَلَأَى مِنْ جَرَاحَاتِي
وَمَاءٌ مِلُّ رَاحَاتِي وَأَقْدَامِي
لِأَشْوَالِكِ الْأَسَى وَالْيَتِيمِ مُزْبِلَةً، وَأَهَاتِي
يُضِيقُ بِهَا الْمَدَى الْمَسْغُورُ، أَهَاتِي
وَلَا مِنْ نُقْطَةٍ تَصِلُ
كَأَنِّي لِلرَّذَى مَثَلُ
صَلْبِي يَا مُنَى سَفَرِي
بِأَيِّ غَدٍ بِأَيِّ يَدٍ
بِشَيْءٍ مَا لِيُوصِلَنِي
وَيُرْبِطُ أُمْسِي الْمَحْزُونِ بِأَلَاتِي
لَعَلِّي بَعْدَهَا أَصِلُ
(.....)
وَأَذْرُكْتُ الْإِذِي قَدْ فَاتَ وَالْآتِي
عَرَفْتُ وَلَمْ أَكُنْ أَدْرِي الْإِذِي قَدْ كَانَ يَحْدُونِي،
يُعَلِّمُنِي وَيَغْدُونِي
يُضِيءُ كَأَنَّهُ شَمْسُ
وَطَوْرًا إِنَّهُ قَمَرُ
وَيُبْهِرُنِي شِعَاعُ مِثْلِهِ فِي ذَاتِي يُلَامِسُنِي
فَأَحْسِبُ أَنَّهُ الْقَدَرُ
يُعَلِّمُنِي وَيَغْدُونِي
وَلَكِنْ لَا أَرَى شَيْئًا سِوَى لَا شَيْءٍ يَغْمُرُنِي
وَعُدْتُ إِلَى سَمَوَاتِي¹⁶

يقول الناقد الدكتور سليمان الشطي إن قصائد خالد سعود الزيد هي نتاج تراكم ثقافي راسخ، وإن هذه الثقافة نهلت من أصفى منابعها النقية والعميقة، وأنه خاطبنا بأصفي أشكال اللغة. ووفقاً للشطي فإن للشاعر صوتاً فريداً ولد من رحم الشعر العربي التقليدي، كما أن شعره مزين بالعناصر الدينية¹⁷.

ويبدو في أشعاره أنه تناول الموضوعات المتعلقة بالحب الإنساني والروحي والصوفي بشكل مكثف. وقصيدة (الحب الحزين) من القصائد التي تناولت هذه الموضوعات الثلاثة مجتمعة:

فَيَا نَجْوَايَ هَاتِي كَفْكَ الْخَانِي
خُذِي دَمْعِي، خُذِي أَهَاتِ الْجَانِي
فَإِنِّي لَسْتُ أَنْسَاها
أَقَاصِيصًا نَسَجْنَاهَا

¹⁵ (İsâ, 1989, pp.92-93).

¹⁶ <https://www.almoajam.org/lists/inner/2312> (Online: 22.02.2020).

¹⁷ (eş-Şattî, 2004, pp.20-30).

فَجَاءَتْ دَمْعُهُ الْمَحْنُ
لِتَبْقَى فِي يَدِ الزَّمَنِ
تُعْزِرُ عَنْ أَغَانِيْنَا
تُحَدِّثُ عَنْ مَآسِيْنَا
وَأَنَّ بِهَا إِخْوَتْنَا
سَبَقَتْ رُمُزَ وَحَدِيثْنَا
وَذَلِكَ بِهَا يُعْزِرُنَا¹⁸

عبر الناقد المصري الدكتور إبراهيم عبد الرحمن محمد عن رأيه في خالد سعود الزيد على النحو الآتي: "إن شهرة خالد سعود الزيد في الكتابة أوسع من شهرته في قول الشعر، إنه مؤلف قيل أن يكون شاعراً، وآية ذلك أن له بعض الكتابات في أدب الكويت وتاريخ شعرانه، تعدد على رغم من قيمتها العلمية المحدودة. رائدة في هذا الجانب من التأليف في تاريخ الحركة الأدبية في الكويت، وله كتاب في تفسير (الأمثال العامية) يدل على معرفته بالعربية في نصوصها القديمة."¹⁹

٤- نشره

إذا نظرنا إلى أعمال خالد سعود الزيد النثرية يتبين لنا أن أسلوبه واضح وسلس، فهو يكتب بأسلوب تعليمي يهدف من خلاله إلى تعليم قارئه، فغالباً ما كان يحتاج إلى تكرار ما يهدف إلى نقله إلى القارئ من أجل التأكيد عليه، وتقويمه القارئ أهميته، وترسيخه في الأذهان. وكما يقول الناقد: إنه إلى جانب فصاحة أسلوبه وتمكنه من استخدام اللغة بشكل جيد للغاية، كان يكتب بأسلوب سلس ومفهوم للناس الذين ينتمون إلى مختلف الطبقات دون إسفاف، وكان يظهر اهتماماً بقرائه كاهتمام المعلم بطلابه والشيخ بمريده.²⁰

يلاحظ أن خالد سعود الزيد استخدم في جميع أعماله التي تناول بها القضايا الثقافية والأدبية، والكتب المتعلقة بتاريخ الكويت المشاهدة والتوثيق والتحليل بشكل منهجي²¹. وخاصة في كتابه أدباء الكويت في قرنين (3 مجلدات)، والكتب التي كتبها عن شعراء الكويت وكتابتها، وهي: خالد الفرج حياته وأثاره، وشيخ القصاصيين الكويتيين فهد الدويري حياته وأشعاره، ديوان خالد الفرج (تقديم وتحقيق)، الشاعر محمد ملا حسين حياته وشعره. في أعماله تلك رغم أنه لم يكن أكاديمياً أعطى أهمية للعناصر المذكورة.

وأخيراً في إطار أعماله النثرية من المناسب أن نذكر المقالات التي نشرها في البيان الكويتية ومجلة العربي.

إن تلك المقالات التي تناول فيها الأدب الكويتي بشكل عام، وخاصة تطور الشعر الحديث والمسرح في الكويت، لها أهمية كبيرة بالنسبة للأكاديميين والباحثين العاملين في الأدب الكويتي اليوم. بالإضافة إلى ذلك فإن مقالات الزيد التي تناول فيها مضامين وتحليل شعر الشعراء الكويتيين من مثل عبد الجليل الطبطبائي، وصقر الشبيب، وعلي السبتي، وخالد الفرج، وفاضل خلف، وأحمد السقايف، وعبد الله سنان، وغيرهم، تحتوي على معلومات مهمة للغاية من حيث طبيعة الشعر التقليدي والحديث. وإلى جانب ذلك نشر خالد الزيد سلسلة مقالات في مجلة البيان الكويتية تحت عنوان (المقابس في اللغة والنحو الأدب)، عددها إحدى وعشرون مقالة، اقتبس فيها ما رآه مهما مما قرأه من الكتب عن قضايا الأدب واللغة والقضايا النحوية.

٥- مؤلفاته

(١) من الأمثال العامية: هذا العمل الذي نشر عام 1961 مهم من ناحية نقل ثقافة الشعب الكويتي إلى الأجيال القادمة ومن ناحية الأدب الكويتي أيضاً؛ لأن هذا الكتاب يحتوي على أمثال تتناولها الألسن، تعكس هوية الشعب الكويتي، ونظرته إلى العالم، ونمط حياته، وتنقل تجارب المجتمع. إن هذه الأمثال التي يمكن تعريفها بأنها نتاج للذاكرة المشتركة للمجتمع الكويتي مكتوبة باللهجة الكويتية، وهي أول عمل للزيد. في الكتاب يشرح المؤلف أيضاً معاني الأمثال التي أدرجها في عمله. يبرر الزيد سبب كتابة مثل هذه الدراسة بوجوب إنقاذ أمثال الكويت من الاختفاء والنسيان، وهذا ممكن فقط إذا تم جمعها وتدوينها. لهذا السبب في عام 1958 شرع في عمله في جمع ما سمعه من الأمثال من ألسنة الناس والروائيين، ومن مدونات عدد قليل من الكتاب التي تناولت هذا التراث الأدبي. في عمله هذا أشار إلى الحالات التي تستخدم فيها تلك الأمثال في أثناء شرحها²².

بدأ الزيد كتابه بمقدمة تحدث فيها عن المراحل التي مرت بها الأمثال العربية التي يمكن اعتبارها انحرافاً عن اللغة الفصحى، منذ العصر الجاهلي إلى العصر الذي شاعت فيه اللهجات. إن هذا الكتاب يضم 812 مثلاً مرتبة ترتيباً أبجدياً، بالإضافة إلى ذلك كان يشير أثناء تعليقه على الأمثال العامية وشرحها إلى إذا ما كان لها مقابل في القرآن الكريم، والحديث الشريف، ودواوين الشعر، وفي العالم العربي.

¹⁸ (ez-Zeyd, 1966, pp.79).

¹⁹ (Muhammed, Egypt, pp.225).

²⁰ (Hızr, 2004, pp.80).

²¹ (Hızr, 2004, pp.80).

²² (er-Rumeydî, 2012, pp. 54).

الانتقاد الذي وجهه لهذه الدراسة من فاضل خلف هو عدم ذكر مصادر تلك الأمثال، وعدم احتواء الكتاب على فهرس.²³

(ب) أدباء الكويت في قرنين: هذه الدراسة التي نشرت بين 1967-1982، تتكون من ثلاثة مجلدات. يبدأ المجلد الأول من الكتاب بمقدمة بعنوان "تاريخ الحركة الفكرية في الكويت". بعدها قدم ترجمة لكل من عبد الجليل الطبطبائي، خالد بن عبد الله العدساني، عبد الله الفرج، عبد الله خلف الدحيان، زين العابدين، يوسف بن عيسى، عبد العزيز الرشيد، أحمد خالد المشاري، سيد مساعد الرفاعي، صقر الشبيب، خالد الفرج، راشد السيف، محمود شوقي الأيوبي، عبد الله الصانع، حجي بن جاسم، وعبد الله النوري وعبد اللطيف النصف، وخالد سليمان العدساني، وأحمد البشر وداود الجراح. أشار فيها إلى شخصياتهم الأدبية وقدم نماذج من أعمالهم. ولم يهمل الزيد وضع صورة للشاعر أو الكاتب في نهاية ترجمته. إن السمة المشتركة بين تلك الشخصيات التي أوردها في المجلد الأول من الكتاب هي أن كل واحد منهم رائد له جهود في تطوير الأدب والثقافة في الكويت. وذكر المؤلف في نهاية المجلد الأول المصادر التي استفاد منها، وكذلك صنع فهرساً له.

ويبدأ المجلد الثاني من كتاب خالد سعود الزيد بعنوان "ما قيل عن المجلد الأول" يضم المقالات والكتابات المنشورة في المجالات الأدبية المختلفة التي كتبها كل من: عيسى الناعوري، ومحمد العربي المساري، وأحمد عطية أبو مطر، و خليل الهنداوي، وإسماعيل فهد إسماعيل، وخليفة الوقيان، وعبروا فيها عن آرائهم وأفكارهم حول الكتاب. بعدها قدم ترجمة لكل من: عيسى مطر، حمد الحبيب، فهد صالح العسكر، إبراهيم سليمان الجراح، محمد ملا حسين، عبد الله خالد الحاتم، عبد الله سنان، أحمد السقاف، أحمد السيد عمر، عبد الرزاق البصير، عبد العزيز حسين، جاسم عيسى النصر، عبد الله زكريا الأنصاري، عبد الله الجوعان، وأحمد العدوان، وتتضمن هذه الترجمات التي تناول فيها الشخصية الأدبية لكل أديب مختارات من شعره وأعماله النثرية. وكما فعل في المجلد الأول أنهى هذا الجزء بذكر أسماء المصادر التي استفاد منها، وأثبت فهرساً للكتاب.

في الصفحات الأولى من المجلد الثالث من الكتاب، كما فعل في المجلد الثاني قام بعرض بعض المقالات والكتابات التي كتبها الأدباء والنقاد وبيّنوا فيها آراءهم المتعلقة بالمجلد الثاني من الكتاب، بدأ الزيد هذا المجلد بترجمة لحمد عيسى الرجيب وأضاف إليها المقالات والنصوص المسرحية التي كتبها الرجيب. ثم قدم ترجمة على التوالي لكل من: محمد الفوزان، وعبد الله حسين، وعبد العزيز الغريلي، وعبد الله حسين، وفاضل خلف، وعبد الرزاق العدوان، وجاسم القطامي، وعبد العزيز الصرعاوي، وسليمان الجار الله، ومحمد أحمد النشمي. ذكر فيها مساهماتهم في الأدب، كما قام بتقديم نماذج من أعمالهم.

على الرغم من أن عمل الزيد هذا ليس دراسة أكاديمية بالمعنى الدقيق، إلا أنه يعتبر مورداً مهماً جداً للعاملين في هذا المجال. لأنه قبل هذه الدراسة لم يكن هناك عمل شامل في مجال تاريخ الأدب الكويتي.

(ت) الكويت في دليل الخليج (السفر التاريخي) (السفر الجغرافي): هذه الدراسة هي عبارة عن ترجمة للقسم المتعلق بتاريخ الكويت وجغرافيتها من كتاب المستشرق الإنجليزي جون جوردون لوريير (Gazetteer of The Persian Gulf)²⁴ الذي يتضمن معلومات مهمة عن الخليج العربي ووسط شبه الجزيرة العربية وشرقها. صُنّف هذا الكتاب من قِبَل خالد سعود الزيد، ونُشر في مجلدين موسّعاً بالحواشي عام 1981م.

نُشر المجلد الأول منه الذي يتناول تاريخ الكويت تحت عنوان **الكويت في دليل الخليج السفر التاريخي**. بدأ الزيد هذا العمل بمقدمة تحدث فيها عن أسباب تأليف كتاب (Gazetteer of The Persian Gulf) ومراحل تأليفه، والمصادر التي استفاد منها المؤلف أثناء إنشاء هذه الموسوعة، وكبار الشخصيات التي استشارها أثناء جمع المعلومات عن المنطقة. بعد نقل هذه المعلومات ذكر الزيد المنهج الذي اتبعه هو أثناء تصنيف كتابه **الكويت في دليل الخليج**.

تناول الزيد في هذا المجلد التاريخ السياسي للكويت في خمسة عناوين رئيسية ملتزماً بتصنيف لوريير، وهو:

- الفترة الأولى: 1716-1795

- الفترة الثانية: 1795-1866

- الفترة الثالثة: 1866-1892

- الفترة الرابعة: 1892-1896

- الفترة الخامسة: 1896-1905

جمع الزيد الكتابات المتعلقة بتاريخ الكويت من أجزاء مختلفة من الموسوعة، وأضاف بعد كل عنوان رئيسي عنوان (ملحق الفترة الأولى). وضمن هذه العناوين أضاف عناوين فرعية وفقاً للتسلسل الزمني للأحداث التي وصفها لوريير والوقائع، وأثرى هذه الأقسام الجديدة بالحواشي.

الفترة الأولى وملحق الفترة الأولى تناول تاريخ الكويت القديم، في القسم الذي بدأ بتأسيس مدينة الكويت في قبل قبيلة العتوب، تناول العديد من القضايا السياسية من قبيل: القبائل التي تعيش في الكويت، علاقات الهولنديين والبريطانيين مع شيخ الكويت، هجمات الوهابيين على الكويت،

²³ (Halef, 1995, *el-Emsâl*, pp. 74-75).

²⁴ أن القسم الذي يحتوي المعلومات عن تاريخ الكويت موجود في المجلد الثالث لـ (Gazetteer of The Persian Gulf) بين 1001-1070.

الأنشطة التجارية في الخليج، استيطان قبيلة العتوب في الزبارة، غزو إيران الزبارة، استيطان قبيلة العتوب في البحرين وقطر والعلاقات مع الدولة العثمانية.

في الفترة الثانية وملحق الفترة الثانية تناول علاقات الكويت مع كل من البحرين والوهابيين والدولة العثمانية والجزيرة العربية والإنكليز. ثم تحدث عن استيلاء مصر على الأحساء، واستعادة العثمانيين للأحساء من مصر، وارتباط الكويت سياسياً بالدولة العثمانية، والعملية السياسية التي تلت ذلك.

الفترة الثالثة تبدأ مع وصول الشيخ عبد الله الصباح إلى منصب المشيخة في الكويت. تعد علاقات الكويت مع الباب العالي والبريطانيين، وقتل السفير التركي في البحرين عام 1871 من بين الموضوعات الرئيسية التي يتناولها هذا القسم.

الفترة الرابعة تتناول وصول الشيخ محمد بن صباح إلى منصب المشيخة في الكويت في عام 1892 ومقتله على يد أخويه الشيخ مبارك والشيخ جراح.

الفترة الخامسة وملحق الفترة الخامسة؛ تناول انتقال إدارة الكويت في عام 1896 إلى الشيخ مبارك، وعلاقة مبارك بالدولة العثمانية، والتوقيع على معاهدة الحماية البريطانية بشكل سري عن الدولة العثمانية والعديد من القضايا الدبلوماسية الناشئة عن هذا الاتفاق.

يحتوي المجلد الثاني من الكتاب المنشور تحت عنوان **الكويت في دليل الخليج (السفر الجغرافي)** على المعلومات الجغرافية المتعلقة بالكويت في كتاب (Gazetteer of The Persian Gulf). ويتألف هذا الكتاب من أربعة فصول، تناول الفصل الأول منه أصل كلمة الكويت، والموقع الجغرافي لمدينة الكويت، وجيرانها، ومناخها، وعدد سكانها، وصيد الأسماك واللؤلؤ الذي كانت مصدر عيش الناس، والمنتجات الزراعية وتربية الحيوانات.

وأما الفصل الثاني فهو مخصص للمناطق الجغرافية في الكويت والجزر والخلجان التابعة لها.

والفصل الثالث تناول حالة الأرصاد الجوية في الكويت، وقدم معلومات عن الرياح التي تهب فيها، ودرجات الحرارة على مدار فصول السنة، وأنواع هطولات الأمطار والرطوبة. الفصل الرابع مخصص للأنشطة التجارية في الخليج العربي والكويت. وفي هذا الفصل يقدم بعض المعلومات عن الأماكن المناسبة لصيد اللؤلؤ في الخليج، وعن زراعة اللؤلؤ وتجارته، وعن الحياة الاجتماعية والعادات والملابس في المناطق التي تتم فيها هذه التجارة.

ث) خالد الفرج حياته وآثاره: صدرت الطبعة الأولى من هذا الكتاب في عام 1969، والطبعة الثانية في 1980 أما الطبعة الثالثة فقد صدرت في 2020 بعد أربعين عاماً من الطبعة الثانية، وهو أول عمل مستقل عن خالد الفرج. قام خالد سعود الزيد الذي بدأ هذا العمل بترجمة للفرج، بوضع أعمال الشاعر والأديب خالد الفرج تحت عناوين: الشعر والنثر. قام بتصنيف أعماله الشعرية تحت العناوين التالية: *باب السياسات، والاجتماعيات، والثناء، والتاريخيات، والدينيات، والمتفرقات* المكتوبة حول مواضيع مختلفة. أما بالنسبة للقسم المخصص لأعماله النثرية فيتضمن الرسالة التي كتبها خالد الفرج بعنوان (علاج الأمية في تبسيط الحروف العربية) المؤلفة بغرض تعليم اللغة العربية واللغات الأجنبية، ومقاتلي (الشيخ قاسم بن ثاني مؤسس إمارة قطر) و(ابن لعبون: منتبني النبط) اللتين أدهما للنشر في *مجلة البعثة* تحت عنوان (رجال الخليج)، بيد أنهما لم تنشرا في تلك المجلة. وأخيراً نشر قصتي (منيرة) و(المسدس) اللتين تعتبران أولى قصص الأدب الكويتي الحديث²⁵.

ج) عبد الله سنان دراسة ومختارات: يتضمن هذا الكتيب الذي أعده خالد سعود الزيد بالتعاون مع الدكتور عبد الله محمد العتيبي ونشر في عام 1980 حياة عبد الله سنان أحد أهم شعراء الكويت وشخصيته الأدبية، وقسماً من أشعاره. بعد أن قام المؤلفان بتقييم عام لقصائد عبد الله سنان من الناحية الأدبية، فقاما أمثلة من أشعاره ذات المحتوى الاجتماعي والقومي والذاتي²⁶.

ح) قصص يتيمة في الصحافة الكويتية: بدأ خالد سعود الزيد كتابه هذا بإيضاح اسم المجموعة القصصية التي نشرها عام 1982. في عمله الذي جمع فيه قصصاً من الفترة الحديثة المبكرة للكويت، بعد أن ذكر معنى كلمة (اليتيم) الاصطلاحي والمعجمي أشار إلى أنه استخدم صفة (اليتيم) خارج تلك المعاني. والمقصود بالقصص اليتيمة الأعمال الوحيدة التي كتبها مؤلفها في هذا النوع الأدبي، بالإضافة إلى أن هذه القصص لم يتم تضمينها في أي مجموعة قصصية بعد نشرها في المجلات لأول مرة، ولم يتم نشرها في كتاب بعد ذلك. وفي مقدمة الكتاب أشار الكاتب إلى محتوى هذا العمل قائلاً: *"في هذا الكتاب لا يسجل بدايات القصّة وبواكيرها في الكويت فحسب، بل هو صورة الأرض التي نما عليها أدب القصّة في الكويت متفاعلاً وفعلاً معطياً حقيقة قديمة وقائمة وقادمة أن الأدب العربي كلّ لا يتجزأ يؤثر بعضه في بعض وأن الإنسان العربي كلّ لا يتجزأ يتأثر بعضه من بعض."*²⁷

هذا الكتاب الذي يتضمن القصص الأولى لكتّاب كويتيين وعرب آخرين نُشر في دوريات الكويت بين عامي 1929-1955 يتألف من ستة أقسام:

يقدم الكاتب في القسم الأول معلومات عن تشكل القصة القصيرة في الكويت تحت عنوان (القصة في الكويت: نظرة تاريخية مختصرة). أما القسم الثاني فيحتوي على قصص كتبها كتّاب كويتيون. ويشمل على ما مجموعه أربع وخمسون قصة قصيرة تعود إلى مؤلفين مختلفين من مثل: قصة

²⁵ (See: ez-Zeyd, 1980).

²⁶ (Halef, 1995, *Muğanni'-ş-şebâb...*, pp. 233).

²⁷ (ez-Zeyd, 1982, *Mesrahiyyât...*, pp. 5).

(منيرة) لخالد محمد الفرج، وقصة (بين الماء والشمس) لخالد خلف وقصة (أبو شلاخ) لأحمد العدوانى، و(مذكرات خرافة) ليوسف محمد الشايجي، وقصة (جناية أب) لخالد الغربالي، وقصة (نزهة ليلي وفريد) لضياء هاشم البدر، وقصة (الانتقام الرهيب) لهيفاء هاشم. رتبت هذه القصص وفقاً لتواريخ نشرها في المجلات الكويتية.

في القسم الثالث عرض القصص التي كتبها مؤلفون من دول عربية مختلفة، وهذا القسم يحتوي على اثنتين وعشرين قصة مختلفة تنتمي إلى عدد من الكتاب العرب منها: قصة (مشاهد الحي اللاتيني) ليوسف بحري، وقصة (الراهب) ليوسف يعقوب حداد، وقصة (من مآسي الحياة) ليوسف قصرأوي، وقصة (ليلة وحيدة) لأحمد الشرباصي، وقصة (الشراع الأبيض) لعبد العزيز آل محمد الخليفة.

أما الفصل الرابع فمخصص للقصص التي ترجمها كتاب كويتيون من لغات أجنبية إلى اللغة العربية. والقصص المنشورة في هذا القسم هي قصة (بسرعة البرق) لكونلن هورد (Colleen Hord) التي قام بترجمتها يعقوب الحمد، و(وصفة الطبيب) لميخائيل هرفي (Michael Herfy) التي ترجمها بدر أحمد الحداد، إلى جانب قصة (الوردة البيضاء) وقصة (وفاة دوفين) لـ (Alfonse Doudet) التي لا يعرف مترجمها.

ويحتوي الفصل الخامس على القصص القصيرة التي ترجمها مترجمون عرب. في هذا القسم عشر قصص مترجمة من الإنجليزية والفرنسية، لم يذكر مترجموها أسماء القصص الأصلية وأسماء مؤلفيها. والعمل الوحيد الذي ذكر اسمه الأصلي واسم مؤلفه هو قصة (الشيطان) التي كتبها Guy de Maupassant، وترجمها يوسف الصالحاني.

وفي القسم الأخير، أدرج الزيد مقالة بعنوان (حول أول قصة خليجية) لسليمان الشطي، التي تناول فيها أول نماذج القصة القصيرة في دول الخليج العربي.

(خ) مسرحيات يتيمة في الصحافة الكويتية: جمع المؤلف في هذا الكتاب نصوصاً مسرحية نشرت في الصحف الكويتية بين عامي 1947-1954. والنصوص التي اختارها الزيد أثناء إعداد هذا الكتاب هي أعمال مسرحية كتبها مؤلفوها في مرحلة مبكرة، أو أعمال لم يتم تضمينها في أي كتاب أو مجموعة بعد نشرها في الصحف.²⁸ فضل الزيد وصف هذه النصوص المسرحية الوحيدة التي ضمنها كتابه بكلمة (اليتيمة) التي استعملها سابقاً في كتابه **قصص يتيمة**، ورتب هذه النصوص وفقاً لتواريخ نشرها في الصحف الكويتية.

يذكر المؤلف في مقدمة الكتاب أن هذه النصوص المسرحية لم يتم جمعها في هذا الكتاب لقيمتها الفنية، أو الأيدولوجيا التي تضمنتها، أو لتأثيرها في حياة الإنسان اليوم أو في الماضي؛ بل جمعت هنا لتوثيق كتابة النصوص المسرحية الكويتية في الفترة التي يمكن اعتبارها فترة حديثة مبكرة بالنسبة للكويت، ولإفادة الباحثين والمؤرخين في الأدب.²⁹ ومن الواضح أيضاً أن هذه النصوص التي تعود إلى تلك الفترة المبكرة مهمة، لكونها تعكس المغامرة التاريخية للمسرح الكويتي.

إن الكاتب الذي بدأ كتابه بمسرحية (من الجاني؟) لحمد الرجيب يضم أحد عشر نصاً مسرحياً مثل: مسرحية (خروف نيام نيام) لحمد الرجيب، مسرحية (مهزلة في مهزلة) التي كتبها الكاتب السابق بالاشتراك مع أحمد العدوانى، ومسرحية (التمن الفادح) ليوسف الشايجي، ومسرحية (لو زدت لزاد السقا) لعبد العزيز الدوسري.

(د) مقالات ووثائق في المسرح الكويتي: تناول المؤلف في هذا العمل الذي نشر عام 1983 عملية تطور الأنشطة والفعاليات المسرحية في الكويت ودول الخليج. تحدث بالتفصيل عن المغامرة التاريخية للأنشطة المسرحية التي بدأت بافتتاح المدرسة الأحمدية في الكويت عام 1921، وتطورت مع تشكيل الفرق المسرحية، وذلك حتى ثمانينيات القرن الماضي. والموضوعات الرئيسية في هذه الدراسة هي: رواد المسرح في الكويت، والفرق المسرحية التي أسست، والاختلافات بين هذه الفرق، وتأثيرات الأعمال المسرحية الممثلة في الكويت على الحياة الاجتماعية.

(ذ) سير وتراجم خليجية في المجلات الكويتية: ضمن خالد سعود الزيد كتابه هذا سير وتراجم للشخصيات الهامة والمؤثرة في دول الخليج. يذكر الكاتب في المقدمة أن الأسماء التي ترجم لها في كتابه لا تنتمي إلى مجموعة مهنية معينة، بل اختار تلك الشخصيات من الشخصيات المؤثرة في مجالات التجارة والإدارة والتاريخ والأدب والبحرية. وذكر أنه قام بهذه الدراسة لأنه أراد أن تتعرف الأجيال القادمة على تلك الشخصيات، وأن يتم التعرف بشكل جيد في الحاضر على الجوانب المختلفة للحضارة العربية القديمة التي أوصلت الإنسان الخليجي إلى مستوى الحضارات الحديثة.³⁰

ولقد نشرت مقالات حول الشخصيات التي وردت في الكتاب من قبل مؤلفين مختلفين في الأعداد الأولى من أقدم المجلات الكويتية مثل **مجلة الكويت** و**مجلة البعثة** و**مجلة الكويت والعراق** و**مجلة البيان**.³¹

أدرج في هذه الدراسة ثلاثة وعشرين اسماً من مثل: عبد الله آل فرج، الشيخ قاسم بن ثاني، الشيخ محمد بن فارس، الشيخ عبد الله بن سالم آل الصباح، الشيخ يوسف بن عيسى القناعي، والشيخ عبد الله الخلف الدحيان، صقر الشبيب، وعبد العزيز الرشيد، وفرحان الفهد الخالد، وعبد الجليل الطبطبائي.

²⁸ (ez-Zeyd, 1983, *Mesrahıyyât...* pp.7).

²⁹ (ez-Zeyd, 1983, *Siyer ve terâcim...*, pp. 7).

³⁰ (ez-Zeyd, 1983, *Siyer ve Terâcim*, pp.7).

³¹ (ez-Zeyd, 1983, *Siyer ve Terâcim*, pp.7).

(ر) **شيخ القصاصين الكويتيين فهد الدويري حياته وآثاره:** يتضمن هذا العمل الذي نشره الزيد عام 1984 السيرة الذاتية لفهد الدويري الذي يعتبر رائد القصة الحديثة في الكويت، وأعماله. بدأ الكاتب كتابه بتقديم معلومات عن عائلة الدويري، ثم تحدث عن البيئة التي نشأ فيها، وعن تعليمه. في نهاية الفصل الأول من كتابه قام الزيد بتقييم القصص التي كتبها الدويري من منظور عام. في الجزء الثاني من هذه الدراسة جمع أعمال الدويري تحت ثلاثة عناوين رئيسية: المقالات والرحلة والقصص.

(ز) **عمانيات:** بدأ الزيد هذا الكتاب الصادر عام 2001 بترجمة لعب الأشر أحد أبرز شعراء عمان في العصر الأموي، ونماذج من شعره. ثم عرّف بالشاعرين العمانيين الإمام ناصر بن مرشد، ونور الدين عبد الله بن حميد السالمي، وأورد بعضاً من أشعارهما وأنهى عمله بقصيدتي (عُمان) و(النزوى).

(س) **فهرس المخطوطات العربية الأصلية في مكتبة خالد سعود الزيد:** وهو فهرس أعدّه خالد سعود الزيد للمخطوطات الموجودة في مكتبته الشخصية. في مقدمة هذه الدراسة المنشورة في عام 1990، يقول الزيد: إنه أعدّ فهرساً يحتوي على أسماء المخطوطات، ومؤلفيها، وتواريخ وفياتهم، وأسماء نساخها، وتاريخ النسخ، وعدد صفحات المخطوط، وعدد الأسطر في كل صفحة.

وصنّف المخطوطات تحت ستة عناوين رئيسية: علوم القرآن الكريم، المعارف الإسلامية، الفقه (مخطوطات الفقه الحنفي والحنبلي)، العقائد، علم اللغة (النحو والصرف والعروض والأدب)، آداب البحث والمناظرة (الفلسفة - المنطق).³²

(ش) **دواوينه:** للشاعر خالد سعود الزيد أربعة دواوين شعرية منشورة. أولها بعنوان **صلوات في معبد مهجور** نشر عام 1970. وثانيها بعنوان **كلمات من ألواح**، نشر في عام 1985، والثالث هو بعنوان **بين واديك والقرى** نشر في عام 1992، والرابع بعنوان **صلوات من كاظمة** نشر في عام 1993 في دار سعاد الصباح. وهناك كتاب شعري آخر للشاعر بعنوان **وجل**، لم ينشر بعد.³³

(ص) **ديوان خالد الفرج تقديم وتحقيق:** بدأ الزيد كتابه هذا المكوّن من مجلدين والمنشور عام 1989م قبل التقديم بوضع صور لبعض القصائد التي كتبها خالد الفرج بخط يده. ثم ذكر في التقديم سبب كتابة هذا العمل، في قسم التحقيق شرّح الطريقة التي استخدمها. وبدأ الجزء الأول من الكتاب بمقال تمهيدي تحدث فيه عن السيرة الذاتية لخالد الفرج، والبلدان التي سافر إليها، ومواعيد سفره وغرضه من السفر. يلي ذلك المقال الجزء الأول من الديوان. وهذا القسم عبارة عن القصائد التي نشرها خالد الفرج عام 1954، أضافه الزيد إلى عمله دون أن يضيف إليه أي شيء. هنا صنّفت قصائد خالد الفرج وقُدِّمت للقارئ حسب موضوعاتها. فقد وضعت الأشعار تحت عنوان رئيسي (في التاريخ والسياسة)، وصنفت في عدة عناوين فرعية حسب موضوعاتها، وهي: السيرة النبوية، وتاريخ آل سعود، ومناسبات ومراسلات، شخصيات، شؤون دولية وعربية.

وبدأ الزيد الجزء الثاني من الديوان بمقدمة أيضاً. وصنّف الأشعار في هذا الجزء تحت عناوين، وهذه العناوين هي: الرثاء، شخصيات ومناسبات، شعر وغزل، في فن التاريخ، المتفرقات.³⁴

(ض) **الشاعر محمد ملا حسين حياته وشعره:** كتب الشاعر محمد ملا حسين الذي عاش بين عامي 1912-1997، في مجلة البعثة مقالات موقعة باسم مستعار هو (الشرقاوي)، بالإضافة إلى سير ذاتية لشخصيات مهمة في الأدب الكويتي. تناول ملا حسين المعروف بهويته الشعرية، في معظم قصائده القضايا السياسية والاجتماعية، وقد برز في فن النظار. تحدث الزيد في كتابه المنشور عام 1998 عن حياة محمد ملا حسين، وشخصيته الأدبية، وإسهاماته في عالم الأدب، وجمع كل قصائده.

لخالد سعود الزيد كتابان آخران إضافة إلى الكتب المذكورة أعلاه. واحد منهما هو **أدب الرحلة في المجلة الكويتية**، نشر في عام 1998. ونشر الزيد كتاب محمد بن أسعد الجواني **الشجرة المحمدية** بعد أن قام بإضافة الحواشي له، وكتابة تقديم له، وذلك في الكويت في عام 1996.

بعد وفاة خالد سعيد زيد قام الدكتور عباس الحداد عام 2003 بجمع الكلمات التي ألقاها في الاجتماعات واللقاءات المختلفة، والمقالات التي نشرها في الصحف والمجلات أو التي لم ينشرها في أي مكان، ونشرها في كتاب بعنوان **إطالة على سيف كاظمة**، كما جمع كل من الدكتور عباس الحداد وعلي عاشور كل أشعار خالد سعود الزيد ونشروها عام 2006 في كتاب بعنوان **خالد سعيد الزيد: الأعمال الشعرية الكاملة**.

خاتمة

إن تفاعل المجتمعات بعضها مع بعض في المجالات الاجتماعية والثقافية أمر لا مفر منه، بدأت على وجه الخصوص التبادلات في دول الخليج التي بدأت الحصول على استقلالها في القرن العشرين مع المجتمعات الأخرى في الزيادة بشكل كبير، بالتزامن مع حركات التنمية التي شهدتها تلك البلدان في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وأعقبت التقدم في المجال الاقتصادي الذي بدأ باكتشاف النفط في الكويت في ثلاثينيات القرن الماضي، ابتكارات في المجال الثقافي ارتبطت بزيادة مستوى رفاهية المجتمع في الخمسينات. ومع حصول الكويت على استقلالها في عام 1961 اكتسبت حركة التحديث زخماً وتسارعت خطواتها. وبالتوازي مع ذلك في المرحلة الأولى بدأ المجتمع الكويتي الموصوف بأنه مجتمع تقليدي حذراً ومتردداً في قبول وتبني أي تغيير غريب عليه. وتعود المجتمع على الجديد كما هو الحال في المجتمعات الأخرى تحقق من

³² (er-Reyyân, 1993, pp.58-61).

³³ http://www.almoajam.org/poet_details.php?id=2312 (Online:04.02.2020).

³⁴ (ez-Zeyd, 1989, pp.197).

خلال المثقفين إلى حد كبير. وخالد سعود الزيد موضوع هذه الدراسة، كان أحد الأسماء الرائدة التي عملت على تعريف المجتمع بالعالم الخارجي وتكيفه مع الجديد.

أصبح خالد الزيد الذي أعد المجتمع نفسياً لمعايير جديدة وذلك من خلال الفعاليات التي قام بها في تشكيل الأدب الكويتي الحديث وتحديث الأدب بشكل عام، بأعماله النثرية دليل الباحثين في مجال الأدب. وبهذه الطريقة تنبع النقاد والباحثون في مجال الأدب السمات المميزة للنماذج الأولى من الشعر الكويتي الحديث من خلال قصائده؛ واستطاعوا الحصول على معلومات عن مراحل الأدب الكويتي التقليدي والحديث من خلال مؤلفاته الموسوعية، وكتبه التي ألفها عن عدد من المؤلفين.

المصادر والمراجع

- Atvân, H., (1996), "Fî likâ' me'a Hâlid Su'ûd ez-Zeyd-Hivâr", *el-Beyânu'l-Kuveytiyye*, Vol. 306, Kuwait: Râbitatu'l-udebâi'l-Kuveytiyyîn, pp.67-72.
- Cuneydî Muhammed, Ş.- Habîb F. F., (2014), *Talâ'î'u'l-kuttâbi'l-kıssatî'l-kasîra*, Kuwait: Dâru's-Sabâh li'n-neşr ve't-tevzî.
- el-Haddâd, A. Y., (2012), "el-Bidâyâtü's-şî'riyye li's-şâir Hâlid Su'ûd ez-Zeyd", *el-Beyânu'l-Kuveytiyye*, Vol. 507, Kuwait: Râbitatu'l-udebâi'l-Kuveytiyyîn pp.29-30.
- Halef, F., (1995), "el-Emsâlu'l-âmmiyye fi'l-Kuveyt", *Dirâsât Kuveytiyye*, Kuwait: Vizâratu'l-a'lâm matba'atu hukûmeti'l-Kuveyt, pp.72-75.
- Halef, F., (1995), "Abdullah Sinân: Muğanni's-şebâb", *Dirâsât Kuveytiyye*, pp.231-241.
- Hızır, H., (2004), "Şurfe mutille alâ Seyf kâzime: Makâlât ve dirâsât edebîyye li'r-râhil Hâlid Su'ûd ez-Zeyd", *el-Beyânu'l-Kuveytiyye*, Vol. 402, Kuwait: Râbitatu'l-udebâi'l-Kuveytiyyîn, Kuwait: Vizâratu'l-a'lâm matba'atu hukûmeti'l-Kuveyt, pp.78-86.
- Îsâ, F., (1979), "er-Romansiyyetu's-sûfiyye fî şî'ri Hâlid Su'ûd ez-Zeyd", *el-Beyânu'l-Kuveytiyye*, Vol. 282, Kuwait: Râbitatu'l-udebâi'l-Kuveytiyyîn, pp. 91-103.
- Muhammed, I.A., (----), *Beyne'l-kadîm ve'l-cedîd/Dirâsât fî'l-edeb ve'n-nakd*, Egypt: Mektebetu's-şebâb.
- en-Nedevî, Ş. A. H., (2012), *Ishâmâtü'l-Kuveyt fî's-sekâfeti'l-Arabiyye (1950-2000)*, Kuwait: Merkezu'l-buhûs ve'd-dirâsâtî'l-Kuveytiyye.
- er-Reyyân, H., (1993), "Fihrisu'l-mahtûtâtî'l-Arabiyyeti'l-asliyye fî mektebeti Hâlid Su'ûd ez-Zeyd", *Âfâku's-sekâfe ve't-turâs*, Vol. 1, Abu Dhabi: Juma al-Majid Centre for culture and heritage, pp. 58-61.
- er-Rumeydî, S. T., (2012), "Hâlid Su'ûd ez-Zeyd: Râidu'l-emsâli'l-Kuveytiyye", *el-Beyânu'l-Kuveyt*, Vol. 507, Kuwait: Râbitatu'l-udebâi'l-Kuveytiyyîn, pp. 54-55.
- Sâlih, L. M., (1996), *Udebâ ve Edîbâtü'l-Kuveyt*, Kuwait: Râbitatu'l-udebâi'l-Kuveytiyyîn.
- Sermînî, M. B., (2008), "Hâlid Su'ûd ez-Zeyd el-feylesof fî mihrâbi't-tasavvuf", *el-Beyânu'l-Kuveytiyye*, Vol. 459, Kuwait: Râbitatu'l-udebâi'l-Kuveytiyyîn, pp.40-53.
- eş-Şattî, S., (2004), "Me'a Hâlid Su'ûd ez-Zeyd, Kırâ'a mucâvira li-rihle îmâniyyefi'l-hayât ve's-şî'r", *el-Beyânu'l-Kuveytiyye*, Vol. 402, Kuwait: Râbitatu'l-udebâi'l-Kuveytiyyîn, pp.20-30.
- ez-Zeyd, H. S., (1966), "el-Hubbü'l-hazîn", *Mecelletu'l-Arabî*, Vol. 97, pp.76-79.
- ez-Zeyd, H. S., (1980), *Hâlid el-Ferec hayâtuhu ve âsâruhu*, Kuwait: Şeriketu'r-rebî'ân li'n-neşr ve't-tevzî.
- ez-Zeyd, H. S., (1982), *Kasas yetîme fî'l-mecellâtî'l-Kuveytiyye (1929-1955)*, Kuwait: Şeriketu'r-rebî'ân li'n-neşr ve't-tevzî.
- ez-Zeyd, H. S., (1983), *Mesrahiyyât yetîme fî's-sahâfeti'l-Kuveytiyye*, Kuwait: Şeriketu'r-rebî'ân li'n-neşr ve't-tevzî.
- ez-Zeyd, H. S., (1983), *Siyer ve Terâcim Halîciyye fî'l-mecellâtî'l-Kuveytiyye*, Kuwait: Şeriketu'r-rebî'ân li'n-neşr ve't-tevzî.

ez-Zeyd, H. S., (1989), *Dîvân Hâlid el-Ferec: el-Cuz'u'l-evvel ve's-sânî (takdîm ve tahkîk)*.

المصادر الإلكترونية

<https://www.pressreader.com/kuwait/arab-times/20170801/282570198186340> (Online:22.02.2020).

<https://www.almoajam.org/lists/inner/2312> (Online:22.02.2020).

<https://www.almoajam.org/lists/inner/2312> (Online:22.02.2020).

Annie Ernaux’da “Ruhun Tutkuları” ya da “Tutkunun Ruhü”¹**Fatma KABA²****APA:** Kaba, F. (2020). Annie Ernaux’da “Ruhun Tutkuları” ya da “Tutkunun Ruhü”. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 534-540. DOI: 10.29000/rumelide.808770.**Öz**

XXI. yüzyıl Fransız Edebiyatının en büyük kadın yazarlarından Annie Ernaux kadın kimliği ve psikolojisi alanında çok sayıda eser vermiştir. Eserlerinde kendi içsel yolculuğunun ve bunun toplumsal karşılıklarının peşine düşmüş, bazen bir kişiyi, bazen de bir duyguyu konu almıştır. İçeriği başlığıyla uyum gösteren ve Türkçeye de “*Yalın Tutku*” adıyla çevrilmiş olan romanında da, yazar evli bir erkekle yaşadığı duygusal ilişkiyi bütün açıklığıyla, cesurca ortaya koymaktadır. Gençlik yıllarından itibaren, yazar için bir var olma biçimi olan tutku, bu romanda farklı bileşenleriyle kaleme alınmıştır. Kadının beklentileri üzerine kurulu bu ilişkide, sevgiliyle her bir buluşma kadın için bir yaşam kaynağı haline gelir. Kadının bedenini, ruhunu, zihnini ele geçiren ve şiddetli ve yıkıcı bir saplantıya dönüşen tutku onda tüm yaratıcı yetilerini harekete geçiren karşı konmaz bir güçtür. Ernaux bu yönüyle insan iradesini hiçliğe indirgeyip körleştiren; kendi “yasa”larının dışında, içinde başka hiçbir şeyi barındırmayan klasik “tutku-aşk”ın “fatal” boyutunu aşarak, tutkusunda sınırsız bir özgürlük tanıyor kendisine. Tutku, yazar olarak yaratıcılığını besliyor, tetikliyor; onu bir dize ruhsal çözümlemelerin içine itiyor. Bu incelemede, tutkuyu bir ruhsal “anomalie” olarak değil, insanın iç dünyasını tanımak için önemli bir “yüzleşme deneyimi” olarak gören Descartes’ın “*Ruhun Tutkuları*” adlı eseri kuramsal çerçeve olarak benimsenecektir.

Anahtar kelimeler: Annie Ernaux, yalın tutku, Descartes, ruhun ihtirasları**“Passions of the Soul” or “Soul of the Passion” in Annie Ernaux****Abstract**

Annie Ernaux, who is one of the greatest woman writers of the 19 century French literature, wrote numerous works in the field of woman identity and psychology. In her works, she pursues her own inner journey and its social responses, and deals sometimes with a person, sometimes with a feeling. In her novel, the title of which is in accordance with its content and which was translated into turkish as " *Yalın Tutku* ", the writer reveals explicitly and bravely her emotional relationship with a married man. The passion which had been a form of existence since her childhood period was written with its different components in this novel. In the relationship which depends upon the expectations of the woman, each meeting with her lover becomes a source of life for the woman. The Passion which imprisons the woman's body, her soul and mind and which is transformed into violent and destructive obsession, is the irresistible force which triggers all her creative faculties. Ernaux who degrades human will into nothingness and makes it blind, by going beyond the fatal extent of classical passion-love which does not include anything inside with the exception of its own laws gives unlimited freedom to herself. The Passion as an author promotes, triggers her creativity and pushes her into a group of spiritual analyses. In this study, Descartes' work “the Passions of the

¹ XIV. Ulusal Frankofoni sempozyumunda sunulmuş bildirinin genişletilmiş halidir.² Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü (Denizli, Türkiye), fkaba@pau.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7217-2675 [Makale kayıt tarihi: 19.08.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808770]

Soul" which accepts the passion as an important "encountering experience" not as a spiritual anomalie to learn man's inner world will be taken as an theoretical framework.

Keywords: Annie Ernaux, simple passion, Descartes, ambitions of soul.

İradede de Tutku Oyunları

Evli bir erkeğe karşı takıntıya dönüşen tutkulu bir aşkı anlatan *Yalın Tutku* 1992'de yayımlanmıştır. Cinsellik temelinde kurulan bu ilişkinin heyecanını, hep bir sonraki görüşmeye yönelik alınan bir telefon konuşması belirlemektedir. "Geçen yılın eylül ayından bu yana artık bir erkeği beklemekten başka bir şey yapmadım: Bana bir telefon etsin, evime gelsin istedim"(Ernaux, 1992: 11). Her telefon görüşmesinin ardından gelen birliktelik, onu beraber olduğu erkeğe daha bağımlı hale getirmiştir.

Tıpkı Descartes'ın, "tüm tutkuların insanlardaki başlıca etkisi, onların ruhunu, bu tutkuların daha önce bedenlerini hazırladığı şeyleri istemeye teşvik etmesi ve elverişli kılmasıdır" (Descartes, 2016: 41-42) dediği gibi kadın da aslında öğrenilmiş bir hazzın tekrarını yaşamaya kendini hazırlamış; her görüşme öncesi buna yoğunlaşmıştır. Bu saplantıyı "cinsel doyuma ulaşabilir miyim" (Ernaux, 1992: 13) diye kendi kendine soracak kadar ileriye taşımıştır. Annie Ernaux'nun tüm eserleri gerçekte kadınlıktan, özellikle *Yalın Tutku* (1992) dan itibaren, kadının cinselliğinden söz eder (Dugast-Portes, 2008: 15).³

Anlatıcı yaşadıklarını büyük bir cesaretle kaleme alır. "Yalın Tutku şifre çözücüsü olmayan bir televizyon kanalındaki, porno filminin bir sahnesinin aktarılmasıyla başlar" (Dugast-Portes, 2008: 65).

Yazar okuru bir romanda tanık olabileceği en uç şeylerle karşı karşıya getirir. Geçmişte izlenmesi utanç nedeni olarak görülmüş, ancak şimdi sıradanlaşmış bir şeyin benzerinin yazı yoluyla edebiyatta gerçekleştirilmesinin gerekliliğini vurgular (Ernaux, 1992: 10). Pek çok kadın için ciddi bir utanç kaynağı olacak söz konusu sahne, yazar için bir cesaret örneği, kendini ortaya serme girişimidir. Bu cesaret, dahası cüretkârlık Descartes'ın, "bazı insanlarda korkuya sebep olan bir izlenim başkalarında bir cesaret ve atılganlık uyandırabilir" (Descartes, 2016: 41) sözleriyle de uyumludur. Ernaux'yu pek çok kadından, belki de pek çok yazardan ayrıcalıklı kılan da bu yönüdür demek şaşırtıcı olmaz. Bu sahnenin, edebiyatta ahlaki değerlerin askıya alınmasının gerekliliğini cesurca ilan eden bir girişim olduğu söylenebilir. Böylesine törensel ve sınırsızca yaşanan aşk, yazma tutkusunun aracına dönüşmüştür aslında. "Çoğu zaman bu tutkuyu bir kitap yazıyormuşçasına yaşadığımı sanıyordum: ... bu tutkunun sonuna kadar gidip, "sonuna" sözcüğüne belirli bir anlam vermeksizin, bunu yazmayı birkaç ay sonra bitince ölebilirmişim gibi, ölmek benim için fark etmez düşüncesine bile kapılıyordum" diyecektir (Ernaux, 1992: 18) "Yalın Tutku da, geçmişe yönelik olayların sunulduğu çizgisel biçimde bir anlatıdır"(Savéan, 1994: 24).

Bu birliktelik anlatıcının kendi kedisıyla yüzleşmesi için bir fırsat olur. Öyle ki, hayatını ilişkiye başladığı dönem öncesi ve sonrası olarak ikiye ayırır. İlişki öncesi dönemi sıradandır, diğer kadınlarınki gibidir. Bunu da şöyle dile getirir: "Başka kadınlar arasında olduğum zamanlar, bir süpermarketin kasasında, bir bankada, onların kafasında acaba benimki gibi bir erkek var mı, yok ise böyle yaşamayı- yani benim daha önceki yaşantım-, sadece hafta sonlarını, bir restorana gitmeyi, bir jimnastik seansını ya da çocuklarının sınav sonuçlarını bekleyerek yaşamayı nasıl sürdürüyorlar diye

³ Bu çalışmadaki çeviriler tarafımızdan yapılmıştır.

kendi kendime soruyordum. Bunlar benim için şimdi yorucu ya da güç şeylerdi” (Ernaux, 1992: 19). Günlük işler, sıradan işler, yani kafasında bir erkeğin varlığıyla özdeşleşmeyen işler artık onun için katlanılabilir bir şey değildir. “Sıkıntı duygusu, takıntı, adlandıramadığı bu korku, tutkulu kadını günlük yaşama karşı ilgisiz bırakır, alışagelmış sorumluluklarını yerine getiremez hale getirir” (Schaffner, 2014: 268).

İlişki içerisinde olduğu süreçteki hayatını da iki şekilde betimler anlatıcı. Birincisi iradesinin dışında gelişen günlük yaşamıdır. Bunu ödev kâğıtlarına bakmak, alış veriş yapmak, eş dostla görüşmek, konuşmak gibi geçmişten gelen (yani sevgilisi olmadan önceki dönemden gelen) yaşam alışkanlıklarının da kolaylaştırdığı zorlama eylemler oluştururken; ikincisini de tüm iradesiyle, birlikte olduğu erkekle bağlantı içine soktuğu ya da sokmaya çalıştığı yaşamı oluşturur (Ernaux, 1992: 11). Bir başka deyişle, bir tarafta iradesi dışında zorlayarak yürüttüğü günlük yaşamı, diğer tarafta ise, tüm iradesiyle sevdiği adamla ilişkilendirdiği yaşamı yer alır. İçinde bulunduğu ve yürütmek zorunda olduğu yaşamını irade dışı olarak betimlerken, sevdiği erkeği içinde kurguladığı yaşamı da irade ve isteğine bağlı olarak betimler.

Tutkularına kilitlendiğini düşündüğümüz bu kadın, aslında özgür iradesinin dile geldiği bir roman üzerinden bilinçli bir yaşam kurar. Bu ilişkiye dair ne istediğinin fazlasıyla farkındadır. Aldatılmış ya da kolayca baştan çıkarılmış bir kadın değildir. Özgür iradesiyle yaşadığı ilişkinin tüm aşamaları bunun en önemli kanıtıdır. Descartes’ın, “irade doğası gereği öyle özgürdür ki asla zorlanamaz” (Descartes, 2016: 42) sözü de bu yöndedir. Çünkü iradeli olmak özgürlüğü gerekli kılmaktadır, nitekim anlatıcı da romanda, “bunu yaşamak için sahip olduğum zaman ve özgürlüktür” (Ernaux, 1992: 24) diyerek temel gerekliliklerin kendindeki mevcudiyetini ortaya koyar. İlişkiye dair iradesini kullanamadığı tek nokta ilişkinin sonlanmasıyla ilintilidir; çünkü o hiçbir zaman bu ilişkinin bitmesini istememektedir; kaldı ki, ilişkinin bitmesi sevdiği erkeğin özgür iradesine bağlıdır aslında: “Bu son besbelli, benim iradem dışında, o gittiğinde ya da beni bıraktığında bir gün gelecekti” (Ernaux, 1992: 34) diyerek, gerçekte içinde yaşadığı ana odaklandığının, sadece onu denetleyebildiğinin, geleceğe dair gerçeklikleri değiştiremeyeceğinin, iradesinin de sınırları olduğunun, sadece kendi arzularını gerçekleştirme yönünde kullanabileceğinin farkındadır. “Umut yok iken, umut vermeye yardımcı tüm yolları kullanmaya devam ediyordum: İskambil falları açıyor, Aubert’de bir dilencinin çanağına on frank koyup, “yeniden telefon etsin, geri gelsin” türünden dileklerde bulunuyordum. (Belki de aslında yazmak bu yollardan biridir)” (Ernaux, 1992: 46-47). Tüm arzusunu dilek boyutunda kalmakla sınırlar. Kendisini terk etmek isteyen bir erkeğin kararı üzerinde iradesinin bir etkisinin olamayacağı fikri onu erkeğin özgür iradesinin sınırlarına saygı göstermeye zorlar. Bu farkındalık, onu tutkulu aşklar yaşayan diğer kadın kahramanlardan, örneğin Madame Bovary, Phèdre gibi, farklı kılar. Çünkü onlar kendi iradelerinin sınırlarını bilmezler ve bu gücü başkalarının iradesi üzerinde zorlayarak kullanmak isterler.

İrade konusunda ayrıntılı bir çalışma yapan Descartes’e göre, ruhun güçlü veya zayıflığı, irade ve tutku arasındaki çatışmayla anlaşılır. Ona göre, “iradeleri doğal olarak tutkuları en kolayca yenebilenler ve eşlik eden beden hareketlerini durdurabilenler kuşkusuz en güçlü ruhlara sahip olanlardır. Ama güçlerini sinayamayan ruhlar vardır; çünkü iradelerini kendi silahlarıyla savaştırmak yerine, iradeyi bazı tutkuların ona başka tutkulara direnmek için sağladığı çarpışmaya sokarlar. Ruhun kendi silahları olarak adlandırdıklarım, iyinin ve kötünün bilgisine ilişkin sağlam ve kararlı yargılar ve iradenin yaşamdaki eylemlerini bunlara göre yürütmeye karar vermiş olmasıdır. Ve bütün ruhlar içinde en zayıf olanlar, iradesi belli yargıları böyle izlemeye karar vermeyip, sürekli çoğu kez birbirine zıt olan mevcut tutkulara kapılıp sürüklenenlerdir... ruhu köle ve mutsuz kılarlar” (Descartes, 2016: 49).

Descartes'in ruhun gücüne ilişkin yaptığı bu üç tespit incelendiğinde, birinci tespit ve üçüncü tespit anlatıcının ruhuyla çok özdeşleşmediğini görüyoruz. Çünkü ilk tespitteki irade, tutkuları engelleyen, baskılayan bir iradedir ki, bu tutkularını yaşamayı hedefleyen anlatıcıyla pek örtüşmüyor, üçüncü tespit incelendiğinde zıt tutkuların peşinden koşan bir ruh tanımlanıyor; oysa ki anlatıcı ne istediğinin fazlasıyla farkındadır; o halde, geriye bir tek şey kalıyor: gücünü sınamayan ruh... yani iradesini tutkularıyla savaştırmayan bir ruh söz konusu. İradesini, tutkular arasındaki mücadelesinde, tercihinin lehinde bir araç, bir "silah" olarak kullanıyor anlatıcı. Onun iradesi ve tutkuları arasında herhangi bir çatışma yaşanmıyor. İyinin, kötünün ne olduğuna ilişkin kararlı yargıları var ve iradesi, eylemleri bu yönde şekilleniyor; iradesi tutkularının gerçekleştirilmesi yönünde destek verip, kendi doğruları, kendi değer duyguları doğrultusunda tutkularını besliyor. Korkmak yerine ya da tutkularını susturmak, bastırmak yerine onları yaşamayı, deneyimlemeyi tercih ediyor. İrade, tutkuların istenilen kıvamda biçimlenmesini sağlıyor, çünkü "tutkular ruhu, doğanın bize yararlı olduklarını kabul ettirdiği şeyleri istemeye ve bu iradeyi sürdürmeye elverişli kılar" (Descartes, 2016: 56).

Romanda anlatıcı da, bu tutkuyu yaşama ve anlatma kaygısı içinde olduğunu sıklıkla dile getirir. Ancak, bunu dile getirirken de, amacının bu tutkuyu açıklamak değil, sadece sergilemek olduğunu vurgular. "Tutkumu açıklamak değil- bu, onu bir yanılgı ya da bir kargaşa gibi düşünmek olur ki bundan klanmak gerekir-sadece sergilemek istiyorum" der (Ernaux, 1992: 24). Gerçekte "Yalın Tutku maddi (fiziksel) göstergeleri üzerinden bir tutkunun ne olduğunun araştırılmasıdır" (Thumerel, 2004: 247). Onun için önemli olan, tutkunun kökenlerini ve gerekçelerini ortaya koymak değil, nasıl yaşandığını göstermektir. Çünkü kökene inmeye çalışmanın, salt yaşamaya odaklanmış bir durumu daha da karmaşık hale getireceğini düşünür ki, bu durum da, tüm eklentilerinden ve tüm kuşatılmışlıklarından sıyrılmış, kendi "Yalın Tutku" sunu yaşamaya adanmış ve romana da adını veren bir yaşam ilkesinin doğasına ters düşecektir.

Böylesine cüretkâr bir biçimde cinselliğini sergilerken de yaptığı şeyin bilincindedir aslında. Bunu yaptığı için kendini bir teşhirciden farklı görmektedir ve bunun açıklamasını da şöyle yapmaktadır. "Bunları yazmakla doğal olarak hiçbir utanç duymuyorum, çünkü bunların yazıldıkları, bunları görenin sadece ben olduğum an ile başkaları tarafından okunacakları an arasında geçecek süreyi düşündüm:...çünkü teşhircinin bir tek isteği vardır o da kendini göstermek ve aynı anda görülmektir" (Ernaux, 1992: 31). Romanını kaleme aldığı sırada zaten ilişkisi bitmiş, tutkunun alevi sönmüştür. "Yazı yazma zamanının tutkunun zamanı ile hiçbir ilişkisi yok" (Ernaux, 1992: 45) diyerek roman içinde bunu belirtmiştir. "başlığıyla "passé simple"⁴ ile bir kelime oyunu yapan roman, arzusun kendinde neler uyandırdığını, tutanaklarıyla ayrıntılı bir biçimde inceleyerek, yokluğunun gidişatını üzerinde ısrarlı bir biçimde durarak anlatır" (Dugast-Portes, 2008: 74). Romanı kaleme almış olduğu dönem gerçekte, üzgün olduğu, bitmesini istemediği bir ilişkinin, bir ayrılış gerçekliğinin dile getirildiği dönemdir. "İlk satırlardan başlayarak iradem dışında kullandığım hikâye zamanı, bitmesini istemediğim bir sürenin "o zamanda yaşam daha güzeldi" tümcesinin, sonu gelemeyecek bir yinelemenin zamanıydı" (Ernaux, 1992: 46) der. Burada, anlatıcı bir kez daha kendi iradesinin sınırlarının tükendiği noktaya gelmiş, bu durumu kabul etmiş ve geçmişe ait bir dönemden kalan tutkunun kırıntılarını kaleme almıştır. Birliktelik sürecine dair güzel olan her şeyin geçmişe ait olduğunu; artık, bu güzel beraberliğin bittiğini, yazı dilinde de geçmiş zamanın kullanımının zorunluluğun farkındadır. Duygusal açıdan birlikte olmak için delicesine beklediği bir erkeğin varlığını kaybetmiş olmak onu çok yaralasa da, romanına dair gerçekliği yansıtmada, istemeyerek de olsa (iradesinin dışında) geçmişe ait bir anı olarak onu yansıtmaya mecbur hisseder kendisini. "ben sadece

4 Le Passé Simple, geçmiş zaman.

onun yaşamının bana verdiği şeyleri, kuşkusuz okumayacağı, ona yönelik olmayan sözcüklere döktüm. Bir tür, bağış yapana geri verilen bağış gibi” (Ernaux, 1992: 57) der.

Bachole–Boskovic’e göre “Ernaux’nun yazıları “bağış yapana bağış”tan geçer “Babasına (la Place), annesine (Une Femme), sevgilisine (Passion Simple), kız kardeşine (L’Autre Fille)’i bağışlar, yalın bir bağış, kendinden, deneyimlerinden, travmalarından ve isteklerinden bir bağış”dır (Bachole–Boskovic, 2011: 168) der.

Tutkunun Ruhtaki Oyunları

Descartes, “tutkuları saymak için, sadece sırayla duyularımızın nesneleri tarafından... kaç değişik şekilde hareket ettirebildiklerini incelemek” (Descartes, 2016: 56) gerektiğini söyler. O halde “tutkular”ın harekete geçmesi için bir nesnenin varlığı temel gerekliliktir. Bu romanda kadının tutkusunu açığa çıkaran, duygularını harekete geçiren, “beklenilen-istenilen” erkeğin varlığıdır. Descartes’e göre yalnız altı temel tutku vardır “hayranlık, sevgi, öfke, arzu, neşe ve keder ve tüm diğerleri bu altısından bazılarının karışımı ya da bir türüdür” (Descartes, 2016: 64). Descartes’ın, “tüm tutkuların ilki”dir (Descartes, 2016: 57) dediği hayranlığın romanda önemli bir yer tutmuş olması diğer tutkularında doğuşu için itici kuvvet olmuştur. Descartes bu tutkuyu şu şekilde tanımlamaktadır; “Hayranlık ruhun ani bir şaşkınlığıdır (surprise); bu da onu, kendisine nadir ve olağanüstüymüş gibi gelen nesneleri dikkatle irdelemeye götürür” (Descartes, 2016: 65). Anlatıcımızın da tutkusunun kökeninde “âşık” olduğu erkeğe karşı duyduğu derin bir hayranlık yatar. Descartes’ın tanımıyla tam olarak örtüşen, farklı olanın kişiyi daha çok etkilediğinin ortaya konduğu şu söylemle verilmektedir. “Sonunda donukluk ve şaşkınlık içinde keşfedilen bir şeyi başlangıcından bu yana aralıksız, tam bilincine vararak yaşama şansım olmuştu: Sevilen erkek bir yabancıdır” (Ernaux, 1992: 27). Erkeğin başka bir ülkeden oluşu, Fransızca’yı farklı konuşuyor olması, onu hayatına giren diğer pek çok erkekten daha ayrıcalıklı, nadir ve olağanüstü kılmış en önemli özelliklerden biri olmuştur. “Hayranlığın kuvveti iki şeye dayanır; yeniliğe ve neden olduğu hareketin ta başından beri güçlü olmasına” (Descartes, 2016: 66) diyen Descartes’ın sözünü ettiği iki bileşenin ikisi de bu anlatıcının ilişkisinde mevcuttur.

Daha gençlik yıllarının başında ilk cinsel deneyimini yaşamış bir kadının, adını vermek istemediği, eser içinde (A) harfiyle nitelediği erkeğe tüm bir romanı adanmış olması da hayranlığının hiç kuşkusuz büyük bir örneğidir. “İşi, Fransa’daki görevi bana tüm kadınların hayranlığını çekebilecek gibi, çok yüksek görünüyordu” (Ernaux, 1992: 32) diyerek, erkeğe duyduğu hayranlığı kendi hayranlığının ötesinde bütün kadınlarla da ilişkilendirmesi bir itirafın ötesinde bir şeydir. Erkeği böylesine çekici bulması, onu yüceltmesi, onunla ilişkili olan her durumu abartılı bir şekilde yaşamasına sebep olmuştur zaten. Schaffner anlatıcının nesnesi ile olan bağını şu şekilde yorumlar. “Tutku her zaman nesnenin idealleştirilmesine sebep olur. Tutkulu kişi, nesnesine büyük bir saygı duyar, ona alışılmamış bir güzellik katar” (Schaffner, 2014: 269). Yine Bachole–Boskovic Yalın Tutku’daki sevgili bir idol figürdür, hayranlık duyulan bir nesnedir” (Bachole –Bosković, 2011: 150) demektedir. Ancak bir kişiyi böylesine yüceltmek, kendisini onunla bir mukayese içine sokması durumunda, kişinin kendi öz benliğine ilişkin aynı gücü uyandırmamakta, aksine onun kendisini hor görmesine sebep olmaktadır. “Ben ise, tersine, onu yanımda alıkoyacak hiçbir özelliğim olmadığını düşünerek kendimi küçümsüyordum” (Ernaux, 1992: 32). Bu durum kişinin kendinde hissettiği eksiklik duygusunu tamamlarken, kendisiyle yüzleşmesi için de bir araç olmuştur. “Yalın Tutku kuşkusuz, bireysel kimliğin, içe dönük düşünceyle ve yaşanılanların nesnel bir incelemesiyle aranıdır” (Savéan, 1994: 143).

Tutku dolu bu ilişkide "arzu" duygusu da önemli bir yer tutmaktadır. Descartes' e göre "arzu tutkusu, ruhta can ruhlarının⁵ neden olduğu bir çalkalanmadır/hareketlilik (agitation), öyle ki can ruhları, ruhu uygun olduklarını tasavvur ettiği şeyleri gelecekte istemek için hazırlarlar. Böylece sadece şimdi mevcut olmayan iyiliğin mevcut olması değil, aynı zamanda muhafaza edilmesini de arzularız" (Descartes, 2016: 76) der. Yani arzu, ruhun uygun gördüğü şeyleri gelecekte istemek için de kendini hazırlar. Ernaux'nun romanında görüşme arzusu bir araya gelme arzusu üzerine kurulmuştur. Bu bekleyişi de anlatıcı tam bir odaklanma halinde yapmaktadır. "Beklemekten başka yapacak bir şeyim olamamasını istiyordum... Bir bakıma A'yı beklemekten başka bir şeye vermek istemiyordum aklımı" (Ernaux, 1992: 14) ... "benim için bir tek gelecek vardı, o da bir randevu saptamak üzere hep bir sonraki telefonun çalmasıydı" (Ernaux, 1992: 13). Bir araya gelme arzusu üzerine kendini adadığı bu bekleyiş, hayatının tek anlamı haline gelir.

Yanında olmadığında derin bir özlem içindeyken, her görüşme sonrası gidişiyle de derin bir boşluğun içine düşer. Bu da onun mevcut durumu muhafaza etme arzusundan kaynaklanmaktadır. "Her şey, sevişmek için birlikte olduğumuz anlar dışında, sonu gelmeyen bir eksiklik" (Ernaux, 1992: 33) diyerek, yokluğunun ne derece yoğun bir boşluk yarattığını ortaya koyar. Zaman akışı da arzusunun gerçekleştiği ana sabitlenmiş gibidir. "Bu ilişkide benim için kronoloji yoktu; sadece varlığı ya da yokluğu biliyordum" (Ernaux, 1992: 23) diyerek, gerçeklik algısını erkeğin varlığıyla özdeşleştirir.

Bir erkeği böylesine arzulayarak istemek, aslında beraberinde aşkı da getirir. Descartes, "diğerlerinde gördüklerimizden daha fazla hoşla giden bir şey fark ettiğimizde, bu ruhu, doğanın bize sahip olunabilecek en büyük nimet olarak gösterdiği nimeti aramak için verdiği bütün eğilimi yalnızca o kişi için hissetmek yönünde belirler. Ve işte bu şekilde hoşluktan/cazibeden doğan bu eğilim ya da arzu, ...sevgi tutkusundan daha çok sevgi/aşk diye adlandırılır" (Descartes, 2016: 79- 80) der ki, romanda anlatıcının da bütün duygu yoğunluğu sevilen kişiye yönlendirilir; öyle ki, içinde bu duyguyla "eşdeşlik" barındırmayan ne varsa değersizleşmiştir: Anlatıcının, "aşka yararı dokunmayacaksa istemenin âlemi var mıydı" (Ernaux, 1992: 41). "Sanat yapıtlarının benim için sadece tutku bakımından değeri vardı" (Ernaux, 1992: 36). "Müzelerde aşkı anlatan şeylere bakıyordum" (Ernaux, 1992: 37) sözleriyle romanda aşkla ilişkili olgular önemsenmiş, kutsallaştırılmış, diğerleri ise, dışlanmış. Dışlama bazen nefret boyutuna kadar taşınır. Aşkın ve arzusun böylesine uç noktada yaşandığı romanda kaçınılmaz olarak nefret duygusu da bütünleyici bir öge olarak ortaya çıkmaktadır. Descartes, sevgi ve nefretin nesnelerin doğurdukları sonuçlar bakımından birbirlerine zıt olduklarını söyler. Ona göre, "bir nesne bize kendi bakımımızdan iyi olarak, yani bize uygun/faydalı bir nesne olarak sunulduğunda, bu bizim onun için sevgi duymamıza neden olur; ve bize kötü olarak ya da bizim için zararlı olarak sunulduğunda ise, bu bizde nefret uyandırır" (Descartes, 2016: 58). Bu zıtlığı, anlatıcı ayrılık sonrası yaşadığı mutsuzluğunda şöyle betimler: "Akşamları, A'nın öğleden sonrayı evimde geçirdiği zamanlarda olduğu gibi, bitkin düşüyordum, her yanım uyuyordu. Ama bu, bana başka bir bedeni anımsatmayan, nefret ettiğim boşuna bir yorgunluktu" (Ernaux, 1992: 45). Farklı durumlarda yaşadığı "bitkinlik" hali, farklı iki duyguyu ortaya çıkarmaktadır. Eğer bu bitkinlik halinde sevdiği erkeğin izine rastlanmıyorsa, bu onda nefret uyandıran bir duyguya sebep olmaktadır. Roman içinde sevgiliyle ilişkilendirilmeyen pek çok şey nefret gerekçesi olabilmektedir. Örneğin, evinde sabırsızlıkla erkeğin telefonla aramasını beklerken "O olmadığını anlayınca, telefondaki kişiden nefret edecek kadar düş kırıklığına uğruyordum. A'nın sesini duyar duymaz ise... önce çıldırıp sonra yeniden normal duruma geldiğimi sanıyordum" (Ernaux, 1992: 13) der. Bir telefon görüşmesi, arayan kişiye bağlı olarak, kimi sefer bir mutluluğun göstergesiye, kimi zaman da bir nefretin temsili olabiliyor.

⁵ Can ruhları diye adlandırdıklarım aslında yalnızca cisimciklerdir...bedeni hareket edebildiği bütün değişik şekillerde hareket ettirirler (Descartes, 2016: 17).

Sevdiği nesneyle bağlantılı olmayan bir dünyaya nefret duyan bir kadın için, böylesine bağlı olduğu bu nesnenin kaybı da doğal olarak onda derin bir boşluk duygusu doğuracaktır. Descartes’ın, “üzülme de bir tür kederdir; daima umutsuzluğa ve hoşumuza giden bir şeyin verdiği keyfin hatırasına bağlı olması bakımından özel bir acı verir, zira sadece zevk aldığımız nimetlerin ardından üzülürüz, bunlar öyle yitip gitmiştirler ki, onlar için üzüldüğümüz sırada ve tarzda onlara yeniden kavuşma umudumuz hiç yoktur” (Descartes, 2016: 161) sözleri, A’nın Fransa’yı terk edip gittikten sonra anlatıcının yaşadıklarıyla bire bir örtüşür. Şöyle der anlatıcı: “Altı ay önce Fransa’dan ayrılıp ülkesine döndü. Kuşkusuz onu bir daha görmeyeceğim. Önceleri, sabahın ikisinde uyandığım zamanlar benim için yaşamın ya da ölmenin farkı yoktu. Tüm bedenim ağrıyordu. Acıyı koparıp atmak isterdim ama her yanıma sarmıştı. Bir hırsızın odama girerek beni öldürmesini diliyordum” (Ernaux, 1992: 39). Anlatıcının A’ya kavuşma umudunun bittiği an, en derin acıyı yaşadığı andır. Hayat bir anda anlamını yitirmiş, tüm renklerini kaybetmiştir, Artık ne beklenti içine girilecek bir telefon görüşmesi, ne buluşma hazırlıkları için yapılacak alışverişin (viski, badem vs), ne de bir erkeğe çekici görünmeye yönelik giyilecek kıyafetlerin bir anlamı kalmıştır... (Ernaux, 1992: 41).

Sonuç

Arzu, tutku dolu bir yaşam kesitinin tamamlayıcısı artık acı, özlem ve hatıralar olmuştur. Descartes’ın yüzyıllar önce ortaya koyduğu Ruhun tutkularından geriye sadece “Tutku’nun Ruhı” kalmıştır. Anlatıcı, çoğu zaman bir kitap yazıyormuşçasına yaşadığı bu tutkuyla aşk tutkusu ile yazma tutkusu arasında ilginç bir koşutluk kurmaktadır. Geçen tüm bu zamanda tutkusunu romansı bir biçimde yaşıyor izlenimindeyken, şimdi onu hangi biçimde yazdığını bilmemektedir. Anlatıcının duyguları bir yazı kaynağı olarak gördüğüne kuşku yok. Nitekim duygularını, tutkusunu ne denli hakıyla yaşarsa, yazınsal planda manevi doyuma o oranda ulaşacağını düşünür. Tutkunun varlığını, tutkunun yaşanıyor olmasını, yazma tutkusunun gerçekleşmesinin bir gerekliliği olarak algılar. Descartes’ın, bir “anomalı”den çok, insanın kendi kendisiyle ciddi bir “yüzleşme deneyimi” olarak gördüğü “tutku” anlatıcı kadının kendi derinliklerinin keşfinin de bir aracı olmuştur. Bu sayede kendisini başka kadınlardan ayıran sınıra yaklaşmış, kimi zaman da bu sınırı aşmıştır. Tutkuya verilen anlam ne olursa olsun, yaşamın anlamının ruhun derinliklerine inmekten geçtiğine kuşku yoktur.

Kaynakça

- Bacholle- Boţković, M.(2011). *Annie Ernaux De la perte au corps glorieux*. Universitaires de Rennes
- Descartes, R. (2016). *Ruhun Tutkuları*. Murat Erşen (Çev.). İstanbul: Say
- Ernaux, A. (1992). *Yahn Tutku*. Yaşar Avunç (Çev.). İstanbul: Cem
- Francines, D. P (2008). *Annie Ernaux, Études de l’œuvre*, Paris, Bordas
- Savéan, M. F. (1994). *La Place et une femme d’Annie Ernaux*, Paris: Gallimard
- Schaffner, A. (2014). *Le Temps et la passion dans Passion simple et Se perdre*. Francine Best, Bruno Blanckeman, Francine Dugast-portes avec la participation d’Annie Ernaux (Ed.), Annie Ernaux: *Le Temps et la Mémoire*, (s. 265-279) Paris : Stock.
- Thumerel, F. (Ed.) (2004). *Annie Ernaux: Une œuvre de l’entre-deux études réunies par Fabrice Thumerel*. Arras Cedex Artois.

Yabancı dil Fransızca öğretimi ders kitabı “Le Nouveau Taxi 1”de A 1 düzeyi kültürel öğelerin sunumu

Deniz DEMİRKAN¹

APA: Demirkan, D. (2020). Yabancı dil Fransızca öğretimi ders kitabı “Le Nouveau Taxi 1”de A 1 düzeyi kültürel öğelerin sunumu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 541-556. DOI: 10.29000/rumelide.811027.

Öz

Yabancı dil öğretmek/öğrenmek demek sadece dil bilgisi, kelime ve dil becerilerini öğretmek/öğrenmek demek değil, aynı zamanda o dilin kültürel öğelerini de öğretmek/öğrenmek demektir. Gerçek anlamda yabancı bir dili öğretmek, o dilini şekillendiren kültürünü öğretmekle mümkündür. Bu nedenle yabancı dili öğreten öğretmen aynı zamanda kültür öğretmenliği de yapar. Öte yandan, kültürü oluşturan unsurların çeşitli olması sebebiyle yabancı dil kültürünü oluşturan bütün öğelerin ders sırasında ve ders araçlarıyla aktarılması mümkün değildir. Kuşkusuz kültür aktarımının en önemli materyallerinden biri ders kitaplarıdır çünkü o dili konuşan toplum kaynaklıdır ve o dile ait kültürün taşıyıcılığını yapmaktadır. Kültürlerarası karşılaşma alanı olan yabancı dil öğretiminin verimli bir kültür iletimi aracı olabilmesi için de ders kitaplarındaki metinlerin bilinçli bir şekilde seçilmiş olması gerekmektedir. Nitekim dil öğretiminin başlıca amaçlarından biri de Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme)’ne göre kültürel beceri kazanımı olarak yer almaktadır. Bu çalışmada yabancı dil olarak Fransızca öğretimi derslerinde kullanılan “Le Nouveau Taxi” setinin “Le Nouveau Taxi 1 Méthode de Français” ders kitabındaki kültürel öğelerin Ortak Başvuru Metni ölçütlerinden hareketle öğrenenlere nasıl aktarıldığı doküman incelemesi yöntemiyle ele alınmıştır. Çalışmanın eğitsel içeriğine serpiştirilen ve diyaloglara eşlik eden sosyokültürel öğeler, öğrenenlerin A 1 düzeyi öğrenme hedeflerine uygun biçimde tasarlanmış ve eğitsel içeriğin, hedef kültürün aktarımını gerçekleştirmede yeterli olduğu düşüncesine ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Ders kitabı, kültür, kültür aktarımı, kültürel öğeler, yabancı dil öğretimi

Presentation of cultural items in French A 1 language level in foreign language French teaching coursebook “Le nouveau Taxi 1 methode de Français”

Abstract

Teaching / learning a foreign language means not only teaching / learning grammar, vocabulary and language skills, but also teaching / learning the cultural elements of that language. Teaching a foreign language in a literal manner is possible by teaching the culture that shapes that language. For this reason, the teacher who teaches a foreign language is also a cultural teacher. Due to the diversity of the elements that make up the culture, it is not possible to transfer all the items that make up the foreign language culture during the course and with the course tools. Undoubtedly, one of the most important materials of cultural transfer is coursebooks as those are originated from the society that speaks that language and carries the culture of that language. For foreign language teaching, the texts in the coursebooks must be consciously selected; which is an efficient means of cultural transmission in the area of cross-cultural encounters. As a matter of fact, one of the main

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü (Mersin, Türkiye), ddemirkan@mersin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1115-3411 [Makale kayıt tarihi: 28.07.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.811027]

objectives of language teaching is cultural skill acquisition according to the Common European Framework (CEF) of Reference for Languages (Learning-Teaching-Evaluation). In this study, how the cultural elements in the “Le Nouveau Taxi 1 Méthode de Français” textbook used in the teaching of French as a foreign language was transferred to the learners based on the criteria of the Common Application Text was examined. The sociocultural elements, which are interspersed with the educational content of the study and accompany the dialogues, have been designed in accordance with the A 1 level learning objectives of the learners and it has been thought that the educational content is sufficient to carry out the transfer of the target culture.

Keywords: Coursebook, culture, cultural transfer, cultural elements, foreign language teaching

Giriş

Ülkeler arasında sınırların kalktığı, rekabetin hızlandığı, iletişim araçlarıyla anında her noktasına ulaşılan dünyamızda yabancı dil öğrenmenin gerekliliği ve zorunluluğu yadsınamaz. Bu bağlamda, Avrupa Birliği’nin öngördüğü çok dillilik konusunu hayata geçirmek oldukça yerinde bir karar olmuştur çünkü bilgi, çok dilli bir biçimde çağın imkânları sayesinde çok hızlı yayılmaktadır. Yani hızla gelişen bilgi teknolojileri sayesinde bilgi, dünyanın her köşesine kolayca ulaşabilmekte ve oturduğumuz yerden teknolojik araçları kullanarak dünyanın öbür ucundaki bir bilgiyi kolayca elde edebilmekteyiz (Kuşçu ve Karan, 2017:1-2). Küresel düzeyde ortaya çıkan bu teknolojik gelişmeler hızlı bir şekilde toplumları etkilemekte ve bu sayede bir toplumda ortaya çıkan değişiklik diğer uluslara kolaylıkla aktarılabilmektedir. Bu süreç sadece bilginin akışını kolaylaştırmakla kalmayıp, kültür ve iletişim kalıplarının da toplumlar arasında transferini hızlandırmaktadır. Böylece küreselleşen dünyada yabancı dil öğrenmenin ve öğretmenin önemi tartışılmaz bir gerçeklik olmakla birlikte her türlü iletişim ve bilgi edinme süreçlerinde yabancı dil bilmek zaruriyet arz etmektedir. Bu konuda birçok ülkenin milli eğitim sisteminde birden fazla dil bilmek amaçlanırken ülkemizde de ilköğretim düzeyinde birinci yabancı dil, ortaöğretim aşamasında da seçmeli ikinci yabancı dilin öğretilmektedir. Ancak yabancı dili kullanmayı bir araç olarak görmek dil öğretiminin en önemli noktalarından biridir. Çünkü milleti oluşturan kültürel değerlerin bir arada tutulmasına yarayan dil, ulusların gelişip, tarihten aldıkları tecrübeleri ve medeniyetleri gelecek nesillere aktarıp egemenliklerini sağlamaya ve sürdürmeye yarayan bir araçtır.

Dil ve kültür

Çalışmayı daha iyi bir biçimde şekillendirmek için bazı kavramları iyice tanımlamak gerekmektedir. Buna göre, alan yazında dil ve kültür üzerine söylenmiş onlarca tanım mevcuttur. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğe göre: “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban; bir çağa, bir gruba, bir yazara özgü söz dağarcığı ve söz dizimi; belli mesleklere özgü dil; düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı. (<http://www.tdk.gov.tr>) olarak tanımlanmaktadır. Benzer bir biçimde “Dil nedir?” diye sorulduğunda Uygur’un verdiği yanıt oldukça anlamlıdır. “Kimse bana sormayınca biliyorum. Birine açıklamaya kalkınca da, bilmiyorum” (Uygur, 1994:11) diyerek dil sözcüğünü açıklamıştır.

Uluslar dillerini ve kültürlerini yüzyıllardır süregelen tecrübeleri sonucunda yoğurmuşlardır. Bu esnada dil ve kültür, akan bir nehir gibi, içinden geçtiği her topraktan bazı unsurları bünyesine katarak zenginleşmiştir. Hatta her uygar ulusun konuşma ve yazı dili, karşılaştığı diğer uygarlıklardan ödünç

alınan kültürel özellikler, kelimeler, deyimler, vb. öğelerle doludur. Bu bakımdan her ulusun dili, o ulusun çağlar boyunca yaşadığı tarihin adeta özetidir (Kaplan, 1982:187-188).

Aksan’a (2003) göre dil düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizgedir (55).

Batılı kaynaklarda da dille ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Saussure’ün bu konudaki görüşlerine göre, “Dil, varlığını yalnızca, topluluk üyeleri arasında yapılmış bir tür sözleşmeye borçludur. Dil o denli apayrı bir şeydir. Sözden ayrı olan dil ondan bağımsız biçimde incelenebilecek bir konudur. Bir göstergeler dizgesidir. Dil de söz gibi somut niteliklidir. Toplumun onayladığı ve tümü dili oluşturan birleştirmeler, özeği beyinde yer alan gerçekliklerdir” (çev. Vardar, 1998: 44-45). Sonuç olarak dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan mucizevi bir güce sahiptir. Çünkü insan yapıp ettiklerini, düşündüklerini, duygularını kısacası kendini bir şekilde ifade etmek ister. Bu, insan olmanın özelliğidir. Ayrıca toplumsal olarak da ele alındığında, bir ulusu oluşturan en önemli unsurlardan biridir. Bu yönüyle de toplumların kültürü, örf ve adetlerinde ve yaşam biçimlerinde dillerinin etkisi damgasını vurur.

Benzer bir biçimde alan yazında kültür kavramıyla ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu konuda Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükte “kültür” kavramıyla ilgili tanımlardan birkaçı şöyledir:

Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin; bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü; muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi; bireyin kazandığı bilgilerdir.

Etimolojik olarak kültür sözcüğü, Latince “cultura” sözcüğünden dilimize geçmiştir. Bu kelime toprağı ekip biçmek, sürmek, tarım anlamlarına gelmektedir. (...) Fransızca’da “culture” sözcüğünün uygarlık karşılığında “Academie Française” sözlüğüne geçmesi ancak 1932’de gerçekleşen bir durumdur. Ayrıca Güvenç (1972) kültür sözcüğü dört biçimde ifade etmiştir. Buna göre kültür, bilim alanında uygarlık; beşeri alanda eğitim sürecinin ürünü; estetik alanda güzel sanatlar ve maddi (teknolojik) ve biyolojik alanda üreme, tarım, ekin, çoğaltma ve yetiştirme.” olarak belirtilmiştir (96). Öte yandan kültür kavramını, insan zekâsının oluşumu, gelişimi, geliştirilmesi ve yüceltilmesi anlamında ilk kez kullanan kişi ünlü Fransız düşünür Voltaire’dir (Kasır,1993: 16-17; Güvenç,1972: 96-99).

Benzer bir biçimde UNESCO’da kültür kavramını şöyle tanımlanmaktadır: Bir insan topluluğunun kendi tarihi gelişim süreci konusunda sahip olduğu bilinç demektir. İnsanoğlu, söz konusu bu tarihi gelişim bilincinin ışığında varlığını devam ettirme azmini gösterir ve gelişmesini sağlar (Arpacı, 1985’den akt. Yıldız, 2005:4)

Günümüzde küreselleşen dünyada bireylerin yaşam tarzları ve kültürel öğeleri, ülkelerin sınırlarını aşmakta, çok uzak ülkelerde bile benzerlikler göstermektedir. Bu konuda Wolfgang Welsh’in tespiti oldukça önemlidir. Ona göre bir ekonomist, bir akademisyen ya da bir gazeteci bundan böyle Alman, Fransız ya da Türk değildir, belki Avrupalı ya da tüm dünyalıdır (akt. Ünalın, 2002:77).

Tüm bu tanımlardan ve açıklamalardan hareketle, gerek yabancı dil öğretiminde gerekse yabancı dil öğreniminde kültür, dil için inanılmaz bir kaynak; dil de kültür için vazgeçilmez bir araçtır (Göçer, 2012:57).

Kuramsal çerçeve

Çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kullanılan “Le nouveau Taxi 1 Méthode de Français” ders kitabındaki kültürel öğelerin dil öğretimine ne kadar katkı sağladığı tespit etmek ve bu öğelerin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM) ölçütlerine göre hazırlanıp hazırlanmadığını belirlemektir. Bu bağlamda OBM’de de ifade edildiği gibi:

“Dil öğrenmeyi de içine alan dil kullanımı, hem genel anlamda yetenekler hem de özel olarak iletişimsel dil yetenekleri geliştiren bireyler ve sosyal aktörler olarak şahıslar tarafından gerçekleştirilen eylemleri kapsar. İnsanlar, görevleri yerine getirmek için en uygun görünen stratejileri harekete geçirerek, çok özel alanlardaki temalarla ilgili metin üretme ve/veya almaya yönelik dil süreçlerini içeren dil etkinliklerine katılmak için çeşitli bağlamlarda ve şartlarda ve çeşitli sınırlamalar altında ellerindeki yeteneklere başvururlar. Katılımcıların bu eylemleri yönetmeleri sonucunda yetenekleri ya pekiştirilmiş olur ya da değişikliğe uğrar.” İlkesine bağlı olarak tasarlanmıştır. (Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, 2000:7).

Çalışmamızın temel ögesi olan “Le Nouveau Taxi 1” seti, Fransızca’yı yabancı dil olarak yeni öğrenmeye başlayan yetişkinlere ve daha büyük ergenlere hitap edecek bir biçimde tasarlanmıştır. Dil öğrenme düzeyi olarak, başvuru metninde belirtilen üç düzeyden ilki olan A1 Düzeyine (Giriş ya da Keşif – Breakthrough) göre içerik oluşturulmuştur. Ayrıca eğitsel içerik, öğrenenlerin DILF A1 ve DELF A1 sınavlarına hazırlanmalarına olanak sağlar biçimdedir. Kitap 90 ders saati içinde öğrenenlerin 4 temel dil becerilerini (dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, sözlü anlatım ve yazılı anlatım) edinebilmelerini hedeflemektedir.

“Le nouveau Taxi 1 Méthode de Français” serisi, 144 sayfalık öğrenci ders kitabı, 224 sayfalık öğretmen kılavuz kitabı, 96 sayfalık öğrenci alıştırmaya kitabı, DVD-ROM ve ses kayıtları için olan 2 tane CD’den oluşmaktadır. Materyal Fransız uzmanlar Guy Capelle ve Robert Menand tarafından yazılmış ve 2009 tarihinde Hachette Livre tarafından basılmıştır.

Kitabın eğitsel içeriği, eylem odaklı yaklaşım (approche actionnelle) doğrultusunda şekillendirilmiş temalardan oluşmaktadır. Toplamda 9 üniteden oluşan kitapta; her bir ünite de 4 ders olmak üzere toplam 36 ders, 3 çeşit DELF ve DILF değerlendirme etkinlikleri bulunmaktadır. Her bir dersin içeriğinde; tematik kelime listesi, dinleme kayıt dökümü (transkripsiyon), dil bilgisi özeti ile fonetik alfabe, fiil çekim tablosu, çok dilli bir sözlük, Fransızca konuşulan dünya haritası ile Fransa’nın turizm haritası yer almaktadır. Ayrıca öğretmen kitabında 9 ünitenin her bir ünitesi için 2 tekrar formu ve cevap anahtarı olmak üzere toplamda 27 tane çoğaltılabilir formla birlikte her bir ünite için toplamda 9 yetenek testi bulunmaktadır.

Yöntem

Çalışmanın içeriği, doküman incelemesi tekniğiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olay veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:217). Çalışmada, “Le nouveau Taxi 1 Méthode de Français” kitabının Fransızca’yı öğretirken kültürel öğelere ne kadar yer verdiği üzerinde durulmuştur. Söz konusu kültürel öğeler, OBM’de yer alan “Sosyokültürel Bilgi” alt başlığında betimlenmiş olan maddelere göre yorumlanmış ve değerlendirmeler yapılmıştır. Buna göre, öncelikle Avrupa Konseyi tarafından oluşturulmuş Ortak Başvuru Metni incelenmiş, metnin “Genel Yetenekler” Bölümü, “Bildirimsel Bilgi” alt başlığındaki “Sosyokültürel Bilgi” bölümünde bulunan liste temel alınarak “Le nouveau Taxi 1 Méthode de Français” ders kitabı incelenmiştir (OBM, 2000:97-98). OBM’de yer alan ve kültürel öğelerin öğretimini gösteren liste şöyledir:

1. Günlük yaşamdan örnekler,

- Yiyecek-içecekler, yemek zamanları, sofrada
- Ulusal bayramlar,
- Çalışma saatleri ve uygulamaları,
- Boş zaman etkinlikleri (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya)

2. Yaşam biçimlerinden örnekler,

- Yaşam standartları (bölgesel, sınıfsal ve etnik farklılıklar),
- Barınma olanakları,
- Sosyal yardım düzenlemeleri

3. Kişiler arası ilişkilerden (güç ve çıkar ilişkileri dâhil) örnekler,

- Toplumdaki sınıf yapısı ve sınıflar arası ilişkiler,
- Cinsler arası ilişkiler,
- Aile yapısı ve aile bireyleri arasındaki ilişkiler,
- Nesiller arası ilişkiler,
- İş ortamındaki ilişkiler,
- Toplum ile polis ve resmî görevliler arasındaki ilişkiler,
- Irk ve toplum ilişkileri,
- Siyasi ve dini gruplar arasındaki ilişkiler,

4. Değerler, inanışlar ve tutumlar, vb. konularla ilgili örnekler,

- Sosyal sınıf,
- Meslek grubu (akademik, yönetici, sosyal hizmet, usta ve el emekçisi),
- Sağlık (kazanılmış ve kalıtsal)
- Bölgesel kültür,
- Güvenlik,
- Kurumlar,
- Gelenek ve sosyal değişim,
- Tarih; özellikle ikonlaşmış tarihi kişi ve olaylar,
- Azınlıklar (etnik ve dini),
- Ulusal kimlik,
- İdeolojiler,
- Yabancı üniversiteler, yabancı kişiler,
- Sanat (müzik, görsel sanatlar, edebiyat, drama, popüler müzik)
- Mizah (gülmece)

5. Beden diline ilişkin (OBM bölüm 4.4.5) öğeler. Bilindiği gibi beden diline hükmeden örf ve âdetlerin bilgisi kullanıcının/öğrencinin sosyokültürel yeteneğinin bir bölümünü oluşturur. Bu

bağlamda bu bölümdeki dil etkinlikleri genellikle yüz-yüze sözlü iletişim biçimlerine eşlik eden pratik hareketlerle beden dili kullanımlarını içerir.

6. Misafirlik vb. gibi durumlardaki gelenek görenekler,

- Dakiklik
- Hediye
- Giyecek
- Yiyecek ve içecekler
- Davranış ve söyleyiş âdetleri
- Kalış (ziyaret) süresi
- Vedalaşma

7. Törensel öğeler,

- Dini tören ve ayinler
- Doğum, evlilik, ölüm
- Halka açık gösteri ve törenlerde dinleyici ve seyirci davranışları (tavırları)
- Kutlamalar, festivaller, danslar, disko, vb.

Bulgular ve yorumlar

“Le nouveau Taxi 1 Méthode de Français” ders kitabındaki kültürel öğelerin öğrenenlere nasıl aktarıldığını incelemek için OBM’ye göre sıralanmış bu ölçütler, ders kitabı içeriğinde taranmış ve tabloya dökülmüştür. Her bir öge ait olduğu alanda gruplandırılmıştır. Çözümlenen verilerden elde edilen bulgular sayısal olarak Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. “Le nouveau Taxi 1” kitabındaki kültürel içerik ve hangi sosyokültürel amacı karşıladığı.

	Sosyokültürel İçerik	Sosyokültürel Bilgi No.:
Ünite 1 Ders 1-4	Karşılaşma ve tanışma Dünyada Frankofoni	1, 2, 3,4,6
DVD	Video Röportaj: Paris Şehri: -Karşılaşma ve tanışma -Paris’ i keşfetmek	1, 2, 3, 4, 5,6
Ünite 2 Ders 5-8	Konut (koşulları) Alışveriş Sanat ve Sinema: birkaç Fransız sanatçı	1, 3, 4, 6
DVD	Video Röportaj: Çiçekler: -Mağazadan ve internet üzerinde alışverişler -Çiçek ticareti dünyası	1, 3, 4, 5, 6
Ünite 3 Ders 9-12	Fransızların çevresi Bir Fransız şehri olan Marsilya’da turistik keşif ve Fransa’nın denizaşırı illerinden biri olan Martinik keşfi	1, 3, 4
DVD	Video Röportaj: Réunion Adası: -Ulaşım araçları: Paris Metro’su	1, 3, 4, 5

Ünite 4 Ders 13-16	Günlük Hayat Spor	1, 2, 3, 4
DVD	Video Röportaj: Aveyron şehri: -Turizm acentesinde karşılama ve hizmet bedelleri -Spor, eğlence merkezleri ve spor tesisler	1, 2, 3, 4, 5
Ünite 5 Ders 17-20	Kıyafet, gıda ve içecek alışverişler alışkanlıkları Fransa’da resmi ve dini kutlamalar (tatiller)	1, 3, 4, 6, 7
DVD	Video Röportaj: Resmi ve dini kutlama dekorasyonları: -Noel kutlaması dekorasyonları (şehirlerde ve büyük mağazalarda) -Noel arifesi yemeği -Akşam yemeği hazırlığı ve arkadaşları karşılama	1, 3, 4, 5, 6, 7
Ünite 6 Ders 21-24	Ritüel (günlük ve alışkanlık olan) davranışlar İş hayatı	1, 3, 4, 6, 7
DVD	Video Röportaj: İş arama: -İş dünyası -İş görüşmesi (mülakatı)	1, 3, 4, 5, 6, 7
Ünite 7 Ders 25-28	Hayat standardı, yaşam ortamı Zevkler ve tatiller	1, 2, 3, 4, 6
DVD	Video Röportaj: Languedoc-Roussillon Bölgesi: -Fransızların tatil alışkanlıkları -Fransız bir ailenin tatile çıkmadan önceki son hazırlıkları - Fransa’nın güneyinde bulunan bir bölge olan Languedoc-Roussillon’da turistik, kültürel ve sportif keşfi -Farklı spor aktivitelerin tanıtımı	1, 2, 3, 4, 5, 6
Ünite 8 Ders 29-32	Sosyokültürel ilişkiler Fransa’nın sembolleri	1, 2, 3, 4, 6, 7
DVD	Video Röportaj: 1950’li yıllarda: -Hatıralar -Yeni başlayan bir aşkın hikâyesi -1950’li yıllarda Paris’te yaşam	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Ünite 9 Ders 33-36	Gelecek Projeler	1, 2, 3, 4, 6
DVD	Video Röportaj: Küçük işler: -Gençlerin kaygıları: Bakalorya sınavı, ehliyet sınavı, iş, vb. -Mevsimlik/küçük bir yaz işi arayışı	1, 2, 3, 4, 5, 6

Avrupa Konseyi tarafından 7 başlık altında belirlenmiş olan sosyokültürel öğeler, Tablo 1’de de görüldüğü gibi yetişkinlere yönelik tasarlanan A1 seviyesindeki “Le NouveauTaxi1 Méthode de Français” ders kitabının içeriğine yoğun şekilde serpiştirilmiştir. Örneğin kitabın birinci resmi sanatçı Carla Bruni’nin Fransız “Madame” dergisine (Le NouveauTaxi 1, 2009: 12) verdiği bir pozla başlamaktadır. Hemen yan sayfadaki dördüncü resimde ise, dünyaca ünlü Edith Piaf’ın hayat hikâyesini anlatan “Minik Serçe” (La vie en rose) filminden tanıdığımız başrol oyuncusu Marion Cotillard resmi yer almaktadır. Kitabın birinci dersinde yer alan dört diyalogda, “sen” ve “siz” kalıplarının öğretilmesi amaçlanmıştır. “Kişiler arası ilişkiler” kısmında belirtilen amaca uygun olarak oluşturulmuş diyaloglarda, öğrenenin sosyal bir çevrede kişilere nasıl hitap etmesi gerektiği bilgisi verilmiştir. Diğer derslerde ise dünyada hangi ülkelerin Fransızca konuştuğu, başka bir deyişle

“Frankofoni” dediğimiz kavram ele alınmıştır. Fransızca öğrenen ve farklı kültürlerle sahip kişilerin, önceden “mektup arkadaşlığı”, günümüzde ise “elektronik posta” aracılığıyla internet ortamında iletişim kurabilecekleri vurgulanmıştır. Örneklerde de olduğu gibi çalışmada oldukça fazla sayıda kültürel öğeye yer verilmiştir. Öte yandan çok fazla görüntü ya da kültürel öğeyi incelemek yerine her bir ünite, alanla ilgili belirgin özelliklerin gösteren örnek görüntülere de yer verilmiştir. Örneğin, “günlük yaşam”, “yaşam şartları”, “kişiler arası ilişkiler”, “değerler, inanışlar ve tutumlar” ve “sosyal adetler” gibi özelliklerin özeti olabilecek dördüncü dersin sayfa görüntüsü şu şekildedir (Görüntü 1).



Görüntü 1. “Correspondance.com” durağı (Le Nouveau Taxi 1, 2009:20-21).

İkinci ünitenin ilk dersinde, Mélanie’nin odası resmedilmiştir. “Değerler, inanışlar ve tutumlar” da yer alan “kurumlar” ise jandarma karakolunda geçen bir diyalogla örneklendirilmiştir. Daha sonraki derste ise, günlük hayatımızda ve her kültürde önemli bir yere sahip olan “alışveriş” konusuna üzerinde durulmuştur. Mağazadan veya internet üzerinden alışveriş yapma ile ilgili diyaloglar yer almaktadır. Son derste, “Sanatçılar Köşesi”nde Fransız yaşamının önemli bir özelliği olan sanata ağırlık verilmiştir. Edith Piaf’ın hayat hikâyesini anlatan “Minik Serçe” (La vie en rose) filminden kareler yer almaktadır. Bu derste yer alan alıştırmada, özellikle değişik sanat dallarındaki önemli isimler ve meslekler vurgulanmıştır. Örneğin, 20. yüzyılın en önemli ressamlarından Henri Matisse ve Fransız heykeltıraş Camille Claudel, 20. yüzyılın en önemli Fransız bestecilerinden Claude Debussy, Fransız romancı Colette, İtalyan asıllı Fransız şair, yazar ve sanat eleştirmeni olan Guillaume Apollinaire bunlardan sadece birkaçıdır. Son olarak ise Fransız şair ve senarist Jacques Prévert’in şiir derlemesindeki kelime oyunları ile büyük yankı bulan Paroles’den « Alicante » adlı şiiri yer almaktadır (Görüntü 2). Görüldüğü gibi içerikte kullanılan tüm kültürel öğeler yetişkin öğrenenlere hitap edecek nitelikte içerikte sunulmuştur.



Görüntü 2. “Sanatçılar Köşesi” Durağı (Le Nouveau Taxi 1, 2009: 30-31)

Üçüncü ünite de gazete veya internet ilanlarına yer verilmiştir. Bu çerçevede ev kiralama ilanı örnek resimlerle anlatılmaya çalışılmıştır. Şehir hayatının tanıtılması amacıyla “Louvre Müzesi”ne ziyaret edecek birine bir planla birlikte bir diyalog eşlik etmektedir. Diyalogda ve planda Paris’te bulunan önemli tarihi yapıt isimleri ve sokak isimleri yer almaktadır (“Louvre Müzesi”, “Opera Binası”, “Concorde Meydanı”, Catherine de Medici tarafından 1564’te Tuileries Sarayı’nın bahçesi olarak yaratılan ve bir kamu bahçesi olan “Tuileries Bahçesi”, “Piramit”, vb., Opera caddesi, Rivoli Sokağı, Richelieu sokağı, Vendome meydanı, özgürlük caddesi, vb.). Hatta Fransızların günlük yaşamlarında önemli yere sahip olan (metro, tren ve bisiklet (Vélib: kiralık bisikletler) ulaşım araçları da bu konuda işlenmiştir. Ünitein son dersinde ise öğrenci ve turizm kenti olan Fransa’nın ikinci büyük kenti Marsilya işlenmiştir (Görüntü 3).



Görüntü 3. "Marseille" Durağı (Le Nouveau Taxi 1, 2009: 40-41).

Dördüncü ünite Fransızların günlük hayatında önemli bir yere sahip olan yüksek hızlı tren (TGV) ile ilgili bir rezervasyon diyalogu ve Paris Kuzey Garı resmine yer verilmiştir. 15. Derste günlük yaşam içerisinde yapılan boş vakit etkinlikleri, spor ve günlük yaşam etkinliklerinden bahsedilmiştir. Örneğin ev süpürmek, kahvaltı hazırlamak, alışveriş yapmak, televizyon seyretmek, koşu yapmak, arkadaşlarla dışarı çıkmak, vb. Son derste ise olimpiyat, dünya ve Avrupa şampiyonu olan Fransız yüzücü Laure Manaudou'nun bir günü içerisinde neler yaptığından bahsettiği röportaj yer almaktadır.



Görüntü 4. "Laure Manaudou'nun bir günü" Durağı (Le Nouveau Taxi 1, 2009: 52-53).

Beşinci ünite de kültürel öğeler yanı sıra dini öğelere de yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda beşinci ünite, "Mardi Gras" ve krep yapımı diyaloguyla başlamaktadır. İsa Mesih'in sunum ziyafeti ve Kutsal Bakire Meryem'in arıtılması ziyafeti olarak da bilinen "Chandeleur" gününü, (İsa'nın Tapınak'taki sunumunu anan gün) tanıtan etkinliğe yer verilmiştir. 18. derste kıyafet, gıda ve içecek alışveriş alışkanlıkları içerikli diyaloglar birbirini takip etmektedir. "Değerler, inanışlar ve tutumlar" da yer alan "kurumlar" temasında ise bir polis memurun aldığı ifade (un alibi) içerikli bir diyalog bulunmaktadır. 19. derste İtalya'da tatil yapan bir Fransız'ın arkadaşına yazdığı kart postal göze çarpmaktadır. Ayrıca etkinliğin detaylarında öğrenenlerin kendi kültürlerinde yer alan turistik yerleri ve yapıları tanıtmaları istenmektedir. 20. derste Fransız Devriminin kutlandığı 14 Temmuz, Sevgililer günü, 1 Mayıs İşçi ve Emekçiler Bayramı, Noel, Fransız Müzik Bayramı, yılbaşı, vb. resmi ve dini bayramlardan bahsedilmektedir (Görüntü 3).



Görüntü 5. "Kutlamalar" Durağı (Le Nouveau Taxi 1, 2009: 62-63).

Altıncı ünite de restoranda, otelde ve trende nezaket kuralları açısından kişinin ne yapıp ne yapamayacağına değinen diyaloglara yer verilmiştir. 23. derste her kültürde önemli bir yere sahip olan doğum günü hazırlığı ve kutlaması, misafir karşılama, davetin nazik bir biçimde nasıl reddedilebileceği konuları işlenmiştir. Son derste ise, iş görüşmesinde ideal bir aday nasıl olunur konusuna değinilmiştir. Bu derste görgü kuralları üzerinde durulmuştur. Örneğin bir davete nasıl ve ne zaman gidileceği, arkadaşlarla yapılacak kutlama partisinin başarılı olabilmesi için yapılacaklar, yurt dışında başarılı bir tatilin nasıl gerçekleştirileceği gibi etkilere yer verilmiştir (Görüntü 6).



Görüntü 6. “İdeal aday” Durağı (Le Nouveau Taxi 1, 2009: 72-73).

Yedinci ünite günlük yaşam içerisinde gerçekleşen alışkanlıklar, spor, arkadaşlarla veya aileyle dışarı çıkma, sevilen aktiviteler, tercihler işlenmiştir. Zevkler ve tercihleri ifade etme bolca örneklerle tanıtılmıştır. Paris dışında kırsal hayat yaşam şartları bir diyalog yardımıyla ele alınmıştır. Şehirde ya da kırsal ortamında yaşamak, yalnız ya da arkadaşlarla yaşamak, pazardan ya da mağazadan alışveriş yapmak, vb. gibi konuların avantajları ve dezavantajları verilmiştir. Fransızların tatil alışkanlıkları, bir ailenin tatile çıkmadan önceki son hazırlıkları ve farklı spor aktivitelerinin tanıtımı yapılmıştır.



Görüntü 7. “Fransızlar tatilde” Durağı (Le Nouveau Taxi 1, 2009: 84-85).

Sekizinci ünite sahne adı “Grand Corps Malade” olarak bilinen Fransız slam şair ve söz yazarı “Fabien Marsaud” ile yapılan röportaja yer verilmiştir. Aynı zamanda görsel destekleyici olarak da albüm kapağı resmi yer almaktadır. 30. derste otobanda meydana gelen bir kaza röportajı ve hava durumundan bahsedilmiştir. 31. Derste Fransız heykeltıraş François-Auguste Rodin’in kısa hayat hikâyesi ve Camille Claudel ile 1898 yılına kadar sürmüş olan aşkı anlatılmaktadır. Son derste Fransa’nın sembollerine yer verilmiştir. Örneğin kruvasan, Le Coq Sportif (1948’de Émile Camuset tarafından kurulan, ayakkabı, şort ve tişört başta olmak üzere çeşitli spor malzemeleri üreten şirket, Fransa’nın ulusal sembollerinden biri olan Galya horozundan gelen), Marianne Büstü, şampanya, Fransız moda haftasını temsilen “La Haute Couture”, Paris, Fransa Bisiklet Turu, dünyaca bilinen Fransız ekmeği baget ve Fransız peyniri Camembert, TGV (Yüksek Hızlı Tren), Eyfel Kulesi ve tarihçesi, Citroën firmasının arabası (Görüntü 8) bunlardan birkaçıdır. Ayrıca Citroën’in ilk arabasının tarihçesini konu edinen açıklama görsellerle desteklenmiştir.



Görüntü 8. “Bir şemsiye altında dört teker... iki beygirlik Citroën” Durağı (Le Nouveau Taxi 1 2009: 94-95).

Dokuzuncu ünite, Fransa haritasındaki çeşitli kentlerdeki hava durumunu işleyen bir diyalog bulunmaktadır. Diyalogun içeriğinde günlük konuşma sırasında öngörü, tahmin, olasılık ve kesinlik bildiren cümle kalıpları işlenmiştir. Randevu alma, iptal etme, kendisi ya da başka bir kişinin haftalık programını oluşturma, günlük, haftalık, aylık ya da yıllık programlar oluşturma üzerine diyaloglara yer verilmiştir. 34. derste, Fransız lise bitirme sınavı olan Bakalorya sınavı ele alınmıştır. Sosyal gelenekler içinde önemli yere sahip olan arkadaşlarla akşam yemeği programı yapma veya iptal etme konuları da yer almaktadır. 35. deste ev değiştirme, ev içi dekorasyon tercihleri, ev satın alma, vb. konuların geçtiği diyalog bulunmaktadır. Nezaket kurallarına uyararak bir teklifi reddetme cümle kalıpları ve son olarak ise Fransız ekmek çeşitleri ve mevsimlik/küçük yaz işleri arayışı konuları işlenmiştir.



Görüntü 9. “Ekmekten yiyiniz” Durağı (Le Nouveau Taxi 1, 2009: 104-105).

Bilindiği gibi Fransız Mutfağı, dünya mutfakları içinde ilk üç mutfak arasında gösterilir ve geçmişten günümüze köklü bir kültürel değere sahip olan mutfaklardan biridir. Burada her kültürde önemli bir yere sahip olan “yiyecek alışkanlıkları” üzerinde durulmuştur. Hatta “baget ekmeği ve camembert peyniri” Fransız sofrası kültürünün vazgeçilmezidir ve bu öğelere içerikte bolca değinilmeye çalışılmıştır. Görüntü 9’da Fransız Kültürünün dünyaca ünlü olan bu üçlüsünün ilki olan ekmekle giriş yapılmıştır.

Sonuç olarak, ders kitabı içeriğinde tüm kültürel öğeler yetişkin öğrenenlerin dil öğrenirken öğrenmelerine katkı sağlayacak biçimde olduğu görülmektedir. Ayrıca bu öğeler OBM’de de değinildiği gibi öğrenenlerin Fransızca öğrenmelerine olumlu katkı sağlayacak bir biçimde öğrenenlere sunulmuştur.

Sonuç

Kuşkusuzdur ki her dil, o dili konuşan toplum tarihinin ve kültürünün taşıyıcısıdır. Dillerin gelişmesi, insanları, varlıklarını daha iyi duyacakları entelektüel bir konuma getirince, bu gelişmenin aracı olan diller, öyle bir karakter kazanırlar ki, milletlerin karakteri onlarda, geleneklerde, törelerde ve olgularda olduğundan daha iyi anlaşılabilir (Akarsu, 1998:59). Dolayısıyla dil ve kültür kavramlarını birbirinden ayıramayız. Böylece, yabancı bir dil öğretiminde ya da öğreniminde, hedef dilin konuşulduğu toplumun kültürel öğelerini, tarihini, coğrafyasını, toplumsal davranış biçimlerini, olaylar karşısındaki tutumlarını kısacası dünyayı algılama biçimlerini öğrenmek şarttır. Bu çerçevede yabancı dil olarak öğretiminde başvurulmuş ders materyallerinden en önemlisi olan kitapların Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ilkelerine bağlı olarak tasarlanmış olanlar arasında seçim yapması kaçınılmazdır.

Bu çalışmada, “Le nouveau Taxi 1 Méthode de Français” kitabı, Avrupa Konseyi tarafından oluşturulmuş Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni “Sosyokültürel Bilgi” bölümünde betimlenmiş olan liste kapsamında incelenmiştir ve çalışmanın içeriğinde de ifade edildiği gibi, hedef kültür

aktarımı etkin ve yeterli bir düzeyde gerçekleştirilmiştir. Üstelik kitabın sosyokültürel öğeleri resim, diyalog ve otantik belgelerle desteklenerek öğrenenlere sunulmuştur. Ayrıca gerek diyaloglarla gerekse metinlerle, kültürel öğelerin hangi bağlamda, hangi şartlarda kullanılması gerektiği de vurgulanmıştır. Bununla birlikte kitabın DVD-ROM’unda yer alan ek diyalog örnekleri yardımıyla Fransız toplumunda yer alan günlük yaşam biçimleri ve davranışları, çeşitli sosyal alışkanlıkları, kişiler arası ilişkileri, önemli tarihi ve kültürel öğeleri, törensel davranışları öğrenmeyi pekiştirecek nitelikte verilmiştir. Sonuç olarak, “Le nouveau Taxi 1 Méthode de Français” kitabı, albenili görselleri, güncel içeriğiyle ve çağdaş çizgileriyle öğrenenlerin A 1 düzeyi Fransızca dil öğrenmelerine önemli ölçüde katkı sağlayan bir biçimde tasarlanmış bir materyaledir.

Kaynaklar

- Akarsu, B. (1998). Dil-Kültür Bağlantısı (3. Baskı). İstanbul: İnkılâp.
- Aksan, D. (2003). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim. Ankara: TDK.
- Baydur, S.Y. (1999). Dil ve Kültür. İstanbul: Cumhuriyet.
- Capelle, G. ve Menand, R. (2009). Le Nouveau Taxi1 Méthode de Français, Guide Pédagogique (Öğretmen Kılavuz Kitabı). Paris: Hachette.
- Capelle, G. ve Menand, R. (2009). Le Nouveau Taxi1 Méthode de Français. Paris: Hachette Yayınları.
- Conseil de l’Europe. Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR). (www.coe.int/lang-CECR)
- Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme- Öğretme- Değerlendirme (http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/AK/cefr_Turkce.pdf)
- Göçer, A. (2012). Dil-Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine. Türk Dili, 729:50-57.
- Güvenç, B. (1979), İnsan ve Kültür. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kaplan, M. (1982). Kültür ve Dil. İstanbul: Dergâh.
- Kaptan, S. (1982). Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri. Ankara: Bilim.
- Kasır, H.A. (1993). Kültür Bilinci. İstanbul: Denge.
- Köksal, A. (1980). Dil ile Ekin. Ankara: TDK.
- Kuşçu, E. ve Karan, D. (2017). Yabancı Dil Öğretiminde Yöntemler Konusuna Genel Bir Bakış. The Journal of International Social Research. Cilt 10, Sayı 49.
- Saussure, F.’den çev. Vardar, B. (1998). Genel Dilbilim Dersleri. İstanbul: Multilingual.
- Türk Dil Kurumu, Büyük Türkçe Sözlük (<http://www.tdk.gov.tr>) Erişim tarihi: 23 Nisan 2020
- Uygur, N. (1994). Dilin Gücü. İstanbul: Kabalcı.
- Uygur, N. (2006). Kültür Kuramı. İstanbul: Yapı Kredi.
- Ünalın, Ş. (2002). Dil ve Kültür. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, Ş. (2005). Dil Kültür İletişim ve Medya. Ankara: Sinemis.

La motivation et le rôle « motivateur » de l’enseignant de FLE¹**İrem ONURSAL AYIRIR²****Yıldız FAKIOĞLU GÖKDUMAN³**

APA: Onursal Ayırır, İ.; Fakioğlu Gökdoğan, Y. (2020). La motivation et le rôle « motivateur » de l’enseignant de FLE. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 557-572. DOI: 10.29000/rumelide.813454.

Résumé

Le but de cet article est d’étudier le rôle motivateur de l’enseignant ainsi que les éléments liés à la motivation de deux acteurs du français langue étrangère (FLE) : l’apprenant et l’enseignant. La motivation, qui se montre comme un des éléments primordiaux dans l’éducation de nos jours, joue effectivement un grand rôle en ce qui concerne l’apprentissage et l’enseignement des langues étrangères. Pour ce qui est du FLE, une des conditions de la concentration sur l’apprenant est d’assurer sa motivation. Tout en sachant que la motivation se montre comme un objet difficile à mesurer, nous avons essayé de l’examiner pour ce qui est de l’enseignement de FLE en se référant à des théories répandues dans le contexte scolaire. Il va sans dire que parmi les nombreux rôles de l’enseignant, son rôle en tant que motivateur s’avère incontournable non seulement du fait que rendre les apprenants motivés est une des questions à traiter par celui-ci mais aussi que sa propre motivation peut l’aider à mieux créer une classe plus motivante. Si l’enseignant est lui-même motivé on peut dire qu’il aura plus de chances que son public soit motivé. À ce titre, les rôles qu’un enseignant assume sont signifiants aux yeux des apprenants ainsi que pour l’enseignant lui-même. En outre, d’autres éléments tels que les caractéristiques des matériels utilisés en classe, l’utilisation de l’Internet, l’aspect ludique de l’enseignement ou les caractéristiques des activités d’apprentissage construisent un lien commun en ce qui concerne la motivation des deux acteurs.

Mots-clés : Enseignement du FLE, motivation, rôles de l’enseignant, rôle motivateur de l’enseignant

Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde öğretmenin “motive edici” rolü**Özet**

Bu makalenin amacı, öğretmenin motive edici rolünü ve yabancı dil olarak Fransızca öğretiminin iki aktörü olan öğrenen ve öğretmenin motivasyonlarıyla ilgili unsurları incelemektir. Günümüz eğitim-öğretiminin en önemli unsurlarından biri olarak öne çıkan motivasyon kavramı, yabancı dillerin öğrenimi ve öğretiminde de büyük rol oynamaktadır. Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde, öğrenci odaklı yaklaşımın koşullarından biri öğrenci motivasyonunu sağlamaktır. Ölçülmesi zor bir kavram olan motivasyonu bu çalışmada yabancı dil olarak Fransızca öğretimi açısından okul bağlamında yaygın olan motivasyon kuramlarına başvurarak incelemeye çalıştık. Bu anlamda,

¹ Cet article a été dérivé du mémoire de maîtrise non publié soutenu à l’Université Hacettepe le 21 juin 2017 sous la direction de Mme İrem Onursal Ayırır.

² Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), irem@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7105-2607 [Makale kayıt tarihi: 14.08.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.813454].

³ Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi ABD (Ankara, Türkiye), yildiz.fakioğlu@hacettepe.edu.tr, ORCID ID : 0000-0002-5116-1889

öğretenin birçok rolünden biri olan motive edici rolü olmazsa olmaz bir rol olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun nedeni hem öğrencilerin motivasyonunun sağlanmasında öğretmenin payının büyük olması hem de öğretmenin motivasyonunun öğrenenlerin motivasyonunun sağlanmasında kendisine yardımcı olmasıdır. Öğretenin kendisi ne kadar motive olursa hedef kitlesini motive etme olasılığı da o derece artacaktır denilebilir. Bu açıdan, öğretmenin üstlendiği rollerin hem öğrencileri hem de kendisi için anlamlı olduğunu söyleyebiliriz. Bunun yanı sıra, sınıfta kullanılan materyallerin özellikleri, internet kullanımı, öğretimin eğlenceli yönü veya öğretim etkinliklerinin özellikleri gibi diğer unsurlar da sınıfta öğrenen ve öğretmenin motivasyonunu aynı anda etkileyerek ortak bir bağ kurulmasına yardımcı olmaktadır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Fransızca öğretimi, motivasyon, öğretmen rolleri, öğretmenin motive edici rolü

Motivation and teacher's role as a motivator in teaching French as a foreign language

Abstract

This article aims to study the teacher's role as a motivator as well as the elements related to the motivation of two actors of French as a foreign language: the learner and the teacher. Motivation, which is one of the most important elements in education today, plays a big part when it comes to learning and teaching foreign languages. As for French as a foreign language, one of the conditions of the learner-centered approach is to ensure the learner's motivation. While knowing that motivation appears to be a difficult aspect to measure, we have tried to examine it concerning the teaching French as a foreign language by referring to theories widespread in the school context. It goes without saying that among the many roles of the teacher, their role as a motivator is essential not only because making learners motivated is one of the issues to be addressed by the teacher but also their own motivation can help them better create a more motivating class. If the teacher is motivated, they would be more likely to have their audience motivated as well. In this respect, the roles that a teacher assumes are significant in the eyes of the learners as well as the teacher, and other elements such as the features of the materials used in the classroom, use of the technology or the fun aspect of teaching build a common bond in terms of the motivation of two actors.

Keywords: Teaching French as a foreign language, motivation, roles of teachers, teacher as a motivator

Introduction

La conception de la langue des années cinquante était centrée sur la « forme ». On parlait alors, de l'utilisation « parfaite » de la langue qui était surtout la langue écrite et littéraire. Les méthodes, le matériel didactique ainsi que les rôles de l'enseignant se profilaient conformément à cette conception qui a changé dans les années soixante-dix et qui est centrée plutôt sur le « sens » et surtout la communication. Cette orientation, avec l'apparition des approches sur la communication, a suscité la « centration sur l'apprenant » et a donné naissance à des notions concernant l'apprenant comme le besoin, l'objectif, la motivation, l'autonomie, les stratégies d'apprentissages, etc. Étant une de ces notions-clé, la motivation est considérée généralement comme une condition *sine qua non* dans l'éducation en général. Elle a été sujet à de nombreuses recherches surtout depuis la moitié du

vingtième siècle. En contexte scolaire et dans l'enseignement des langues étrangères, la motivation est considérée comme un élément fondamental de la réussite (Viau, 2001, p. 113 ; Dörnyei, 1994, p. 273). Cuq (2003) la définit comme « un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but » (p. 170). En fait, c'est une notion qui est « complexe » et qui dépend de plusieurs éléments différents (Gardner, 2007). Lorsqu'on la considère dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la motivation a plusieurs composantes. Dörnyei les étudie à trois niveaux : « la langue, l'apprenant et la situation d'apprentissage » (p. 280) ⁴. La première est plutôt liée à la culture et aux valeurs de la communauté cible ; la deuxième se focalise plutôt sur l'apprenant lui-même : les différences individuelles, l'autonomie, etc. et la troisième englobe trois sous-composantes qui sont, le matériel didactique, l'enseignant et les dynamiques du groupe (voir Dörnyei, 1994, 2001). Selon ce groupement, l'enseignant fait partie de la composante de la situation d'apprentissage. Tout au long du processus d'enseignement et dans toutes les situations d'apprentissage, l'enseignant assume plusieurs rôles et ceux-ci peuvent être signifiants en ce qui concerne la motivation des apprenants ainsi que la sienne.

Pour ce qui est de l'enseignement du FLE, le sujet des rôles qu'un enseignant doit assumer a été un sujet sur lequel on a longtemps réfléchi en vue d'établir les éléments nécessaires servant à orienter ce dernier pour qu'il puisse mieux gérer sa classe et donc pour que le processus d'enseignement/apprentissage puisse être plus efficace. Ces rôles ont changé et évolué au fil du temps tout en étant influencé par des théories de l'acquisition du langage comme le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme, etc.; ou par des méthodes comme la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode audio-visuelle etc., ou encore plus récemment par des approches de l'enseignement des langues étrangères comme l'approche communicative, l'approche actionnelle, etc. L'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir comme dans l'époque où la méthode traditionnelle domine, il « évolue donc de celui de transmetteur, à celui de formateur, vers celui de médiateur » (Tardieu, 2008, p. 166). Il s'adonne à des stratégies afin de créer une classe plus motivante. À ce sujet, Tardif (1992) nomme l'enseignant en tant qu' « enseignant stratégique » et cite six rôles qu'un enseignant doit assumer : « penseur, preneur de décision, modèle, médiateur, entraîneur et motivateur » (p. 302). En assumant ces six rôles, l'enseignant peut avoir plus de chances pour assurer un enseignement stratégique et efficace. En ce qui concerne le rôle motivateur, Tardif souligne que l'enseignant « est d'abord un motivateur par le choix des activités qu'il présente à l'élève » (p. 306). Il doit faire en sorte que le matériel pédagogique qu'il choisit attire l'attention de ses apprenants. Pour faire cela, connaître ses apprenants à savoir leur profil, leur âge, leurs représentations vis-à-vis de langue se montre comme un critère décisif dans le choix des matériels. A cette fin, il peut se servir de petits questionnaires au début de l'enseignement (pour un exemple de ce type de questionnaire voir : Robert et al., 2011, p. 10-12).

Une des conditions qui permettent de motiver ses apprenants est d'être lui-même motivé. Qui plus est, « des enquêtes ont pu montrer que l'implication psychologique des professeurs de langue est plus importante que celle de leurs collègues d'autres disciplines moins personnalisées où le facteur humain est moins important ou évident » (Defays, 2003, p. 109). En outre, le fait que l'enseignant soit lui-même motivé peut être un facteur qui aide à créer une atmosphère plus motivante dans la classe non seulement pour ses apprenants mais aussi pour lui-même. Car il est à noter que les enseignants de langues étrangères « parlent d'ailleurs plus souvent que d'autres de 'passion' ou de 'vocation' »

⁴ Sauf indication contraire, toutes traductions appartiennent aux auteures du présent article.

concernant leur métier, et leur espoir est de communiquer à leurs apprenants leur amour pour la langue et la culture-cibles, qu'elles leur soient maternelles ou étrangères » (Defays, 2003, p. 109).

À la lumière des raisonnements cités ci-dessus, ce présent travail vise à étudier la notion de la motivation, les types de motivation ainsi que les facteurs qui pourraient assurer les motivations des apprenants et des enseignants, partant du fait que connaître le fonctionnement et les enjeux de la motivation pourraient aider l'enseignant à créer une classe plus motivée et à mieux assumer ses rôles en vue d'encourager ses apprenants.

Qu'est-ce que signifie alors la notion de motivation en classe de langue étrangère ? Quels sont les rôles d'un enseignant de FLE afin de créer une atmosphère motivante en classe de FLE ? Qu'est-ce qu'englobe le rôle motivateur de l'enseignant ? Quels sont les éléments dont un enseignant de FLE se rend compte pour motiver ses apprenants ? Quel peut être l'effet de la propre motivation de l'enseignant sur le fait de créer une atmosphère plus motivante dans la classe ? De telles questions constituent le point de départ de ce présent travail dans lequel nous avons pour but d'étudier et d'expliquer autant que possible le fonctionnement de la motivation en classe de FLE et le rôle motivateur que doit assumer l'enseignant.

1. La motivation et les types de motivation dans la didactique des langues étrangères

Étant une notion appartenant au domaine de psychologie, et dont le terme est issu du latin *movere*, la motivation est décrite dans le dictionnaire Le Petit Robert (2009) comme « action des forces (conscientes ou inconscientes) qui déterminent le comportement (sans aucune considération morale) ». Elle « désigne une hypothétique force intra-individuel protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action » (Fenouillet, 2012, p. 9). Selon Cuq, la motivation « détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement. Le désir pour le savoir est bien un processus multiforme, biologique, psychique, culturel : il conduit l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend, ce qui augmente en retour sa motivation » (2003, p. 171).

Ces définitions nous montrent que cette notion joue un rôle indéniable dans presque tous les actes des êtres humains. Lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère, la motivation des apprenants dépend de plusieurs éléments, et doit être assurée et maintenue tout au long du processus de l'apprentissage. Il s'agit alors d'une autre problématique à traiter : Comment peut-on caractériser les différents types de motivation en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères ?

Les travaux qui étudient la notion de motivation ont mis au jour qu'il s'agit de plusieurs théories différentes de la motivation. Nous visons ici à étudier les théories les plus répandues en ce qui concernent l'enseignement des langues étrangères, notamment celui du FLE. Pour ce travail, nous nous sommes limités aux travaux de Cuq (2003), Defays (2003), Narcy-Combes (2005), Vianin (2007) et Viau (2009) dont les recherches se basent à des théories de la motivation bâties par les théoriciens comme Gardner & Lambert (1959), Gardner (1985, 2007), et Weiner (1992).

Nous pouvons parler tout d'abord des motivations extrinsèques et intrinsèques selon la théorie de *l'Auto-détermination* (Ryan & Deci, 2000). Les premières sont définies par Vianin comme des « renforcements, feed-back et récompenses qui alimentent la motivation » (2007, p. 30). Ce type de

motivation est « très fréquent comme déclencheur de l'apprentissage (rencontre, séjour), mais fragile » (Cuq, 2003, p. 171). Cela englobe en fait tous les éléments extérieurs de l'apprentissage/enseignement : « la présentation agréable d'une leçon, la ludicité du matériel, l'effet de surprise que les enseignants utilisent en classe participent de cette motivation extrinsèque » (Vianin, 2007, p. 30).

Selon Viau, la réponse de la question « Pourquoi certains élèves sont-ils démotivés ? (...) résidait dans les renforcements externes, c'est-à-dire dans la façon dont les enseignants récompensent et punissent les élèves » (2001, p. 113). Par ailleurs, Vianin (2007) indique que « l'enfant est 'motivé par' un élément extérieur à l'apprentissage lui-même ou 'par' la récompense que lui procure l'activité dans laquelle il est engagé » (p. 30). D'autre part, l'apprenant « peut également travailler pour le plaisir d'apprendre, pour devenir autonome en français » (Robert et al., 2011, p. 24) ; ce type de motivation englobe la motivation intrinsèque qui dépend directement de l'apprenant. Selon Cuq (2003) cette motivation « est plus solide, liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création où il serait souhaitable d'ancrer l'apprentissage car elle sert de support à l'attention et la mise en mémoire de connaissances nouvelles » (p. 171).

Narcy-Combes (2005), souligne qu'« il semble que la motivation intrinsèque, c'est-à-dire lorsque l'apprentissage est un objectif par lui-même, soit plus efficace que la motivation extrinsèque, c'est-à-dire lorsque l'objectif visé est d'obtenir des notes ou des récompenses » (2005, p. 48). Alors que pour Vianin (2007),

il semblerait que la distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque ne soit pas toujours évidente à établir : dans la réalité, les deux composantes semblent interagir fréquemment, les facteurs situationnels — extrinsèques — jouant un rôle déterminant dans le développement de la motivation intrinsèque. Par exemple, lorsque l'enseignant renvoie à l'enfant un feed-back positif sur son travail, il renforce son sentiment de compétences et donc sa motivation intrinsèque. (p. 30)

En outre, conformément à la théorie de *l'Attribution causale* de Weiner (1992, cité par Viau, 2009, p. 187), les motivations interne et externe peuvent être liées aux attributions propres des apprenants. Cela « concerne la manière dont l'élève interprète ses réussites et/ou les difficultés qu'il rencontre » (Vianin, 2007, p. 33). Comme le rappelle Viau (2009), les apprenants « peuvent attribuer leur échec à un examen à des causes comme le manque de capacités, l'insuffisance de leurs efforts, la complexité de l'examen, la malchance, le manque de temps, l'incompétence de l'enseignant, etc. » (p. 187).

Comme montré dans le schéma ci-dessous, les attributions internes, contrôlables et stables sont des stratégies d'apprentissage alors que le degré de leur effort ou de fatigue sont aussi contrôlables mais pas stables. L'intelligence et le talent que possèdent les apprenants sont internes et stables contrairement à leur santé ou leur degré de stress qui sont aussi internes, mais modifiables. La complexité d'une activité est une cause externe mais stable alors que l'aide des camarades est un facteur externe qui peut changer. Finalement, tandis que la matière étudiée est externe et stable, l'humeur du professeur et le degré de sévérité dans la correction par l'enseignant sont changeants. Ce que nous pouvons déduire de ce schéma, selon la perspective d'un enseignant motivateur, c'est que si l'enseignant motivateur maintient son humeur aussi stable que possible cela ne peut plus être une raison attribuée par un apprenant à son échec.

	INTERNE		EXTERNE	
	Contrôlable	Incontrôlable	Contrôlable	Incontrôlable
Stable	•Stratégies d'apprentissage	•Intelligence •Talent	•Complexité d'une activité	•Matière étudiée
Modifiable	•Degré d'effort •Degré de fatigue	•Santé •Degré de stress	•Aide des camarades	•Humeur du professeur •Degré de sévérité dans la correction

Tableau 1. Classification des causes évoquées par les élèves (Viau, 2009)

Il s'agit d'une autre distinction entre les types de motivation, cette fois-ci par rapport à leur durée : les motivations « à court terme » et les motivations « à long terme ». En se basant sur les travaux de Gardner, Narcy-Combes (2005) souligne que la motivation à court terme est soit cognitive soit dynamique : basée sur le « désir de savoir », la motivation à court terme cognitive repose sur une « pédagogie de la découverte, en offrant aux apprenants des situations d'apprentissage qui leur permettent d'exprimer leur besoin de reconnaissance, de plaisir, et dans lesquelles ils se sentent valorisés. On pourra ainsi créer une dynamique de réussite basée sur le plaisir d'apprendre » (p. 49). Étant dynamiques, les éléments tels que : « plaisir, satisfaction, récompense, punition » peuvent être observés chez les apprenants (Narcy-Combes, 2005, p. 48).

Les motivations à long terme, qui peuvent être de genres « intégrative » et « instrumentale », comprennent à leur tour les types de motivation qui durent plus longtemps. Pour la première, comme son nom l'indique, l'intégration à la culture cible est privilégiée : elle se traduit par « l'intérêt pour la langue qui reflète l'attrait pour la culture cible et le désir d'être intégré comme appartenant à cette culture » (Narcy-Combes, 2005, p. 48). Alors que pour la deuxième, on peut citer comme exemple les apprenants qui apprennent le français pour des objectifs professionnels. Dans cette motivation « la langue est perçue comme un outil de promotion sociale et professionnelle » (Narcy-Combes, 2005, p. 48). Elle s'avère comme un instrument qui aide à atteindre les buts professionnels. Lorsque nous considérons les motivations intrinsèques et extrinsèques en rapport avec les motivations à long et à court terme, il est possible de déduire des définitions ci-dessus que les motivations extrinsèques se montrent en général plus courtes que les motivations intrinsèques. Le tableau récapitulatif suivant se propose de résumer les types de motivation que nous avons étudiés :

Les motivations	À court terme	À long terme
Intrinsèques	Cognitive • Désir du savoir • Pédagogie de la découverte	Intégrative • Le désir d'être intégré à la langue et à la culture apprises
	Dynamique • Plaisir-Satisfaction • Récompense/Punition	Instrumentale • La langue est un outil de promotion sociale et professionnelle

Tableau 2. Les types de motivations en langues étrangères

Selon Courtyllon (2003), la motivation des apprenants dépend aussi des objectifs et besoins des apprenants. Ces deux notions, à savoir l'objectif et le besoin, peuvent parfois se coïncider ou l'un des deux peut ne pas être précis pour tel ou tel apprenant. Dans ce cas-là, c'est à l'enseignant de combler les manques et d'aider les apprenants à faire définir les objectifs et les besoins qui leur manquent. Cela peut se faire plus facilement avec les stratégies d'apprentissage.

De plus, c'est aussi à l'enseignant motivateur de développer des attitudes positives sur l'enseignement. Comme le soulignent Cuq et Gruca (2005), « les relations entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage sont parfois, notamment en situation de langue seconde, pollués par les représentations plus ou moins positives qu'il se fait de celui-ci » (p. 142).

Il est ainsi nécessaire qu'un enseignant de FLE connaisse les différences entre les types de motivation en vue de les classer et de varier ses stratégies d'enseignement pour encourager les apprenants et soutenir leurs différentes motivations. En outre, les rôles qu'il assume et les traits qu'il possède peuvent être d'une manière ou d'une autre significatifs aux yeux des apprenants.

2. Les rôles et les traits caractéristiques de l'enseignant de FLE

Selon la psychologie cognitive, il s'agit d'une série d'opérations dans le cerveau pour

décrire comment les humains perçoivent, comment ils dirigent leur attention, comment ils gèrent leurs interactions avec l'environnement, comment ils apprennent, comment ils comprennent, comment ils parviennent à réutiliser l'information qu'ils ont intégrée en mémoire à long terme, comment ils transfèrent leurs connaissances d'une situation à une autre. (Tardif, 1992, p. 28)

L'apprenant se livre alors à certaines activités mentales afin d'accomplir des tâches tout au long de son apprentissage. Ces activités mentales sont des « stratégies d'apprentissage » (voir Cyr, 1998). Un enseignant de langues étrangères doit parler de ces stratégies à ses apprenants et les motiver pour qu'ils utilisent eux aussi ces stratégies en classe.

Tout comme les apprenants, les enseignants doivent s'adonner à plusieurs stratégies dans le processus de l'enseignement en assumant des rôles très variés non seulement en ce qui concerne la gestion de la classe ou la préparation de leur cours mais aussi leur relation avec les apprenants. Tous ces rôles que l'enseignant doit assumer peuvent avoir un effet sur la motivation des apprenants et sur leur propre motivation, voilà pourquoi nous les aborderons en détail.

Les rôles qu'un enseignant de langues étrangères doit assumer ont changé et ont évolué au fil du temps. Cette évolution, certes, dépend de plusieurs facteurs comme les principes et points de vue adoptés par les méthodologies d'enseignement, les développements technologiques, les approches et toute sorte de besoin et nécessité qui se sont présentés dans le domaine. Dans le Cadre Européen Commun des Références pour les Langues (CECRL) en ce qui concerne les rôles de l'enseignant, au lieu d'une liste des rôles de l'enseignant il est possible de trouver la description suivante :

Les enseignants se trouvent généralement dans l'obligation de respecter les instructions officielles, d'**utiliser des manuels** et du matériel pédagogique (qu'ils ne sont pas nécessairement en mesure d'**analyser**, d'**évaluer**, de choisir ni d'y **apporter des compléments**), de **concevoir** et de faire passer des tests et de **préparer** les élèves et les étudiants aux diplômes. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 109, mise en gras par les auteures)

Nous observons que dans cette partie, les rôles pédagogiques et professionnels, tels que les rôles de *formateur* et *organisateur* sont décrits. La description de CECRL continue comme suit :

Ils doivent, à tout instant, **prendre des décisions** sur les activités de classe qu'ils peuvent **prévoir** et **préparer** auparavant mais qu'ils doivent **ajuster avec souplesse** à la lumière de la réaction des élèves ou des étudiants. On attend d'eux qu'ils **suivent le progrès de leurs élèves** ou étudiants et trouvent des moyens d'**identifier**, d'**analyser** et de **surmonter leurs difficultés d'apprentissage**, ainsi que de **développer leurs capacités individuelles à apprendre**. (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 109-110, mise en gras par les auteures)

Dans la partie suivante, des rôles comme *penseur*, *preneur de décision* et la *flexibilité* qui est un trait nécessaire à l'enseignant, sont mis en valeur. De plus, le rôle *entraîneur* de l'enseignant est abordé. À la suite de la description ci-dessus, les rôles qu'un enseignant de langue étrangère doit assumer sont présentés par le biais de questions rhétoriques qui commencent toutes avec « quelle importance à accorder » et continuent avec des questions/réponses comme ci-dessous :

- à l'aptitude à enseigner ?
- à l'aptitude à tenir la classe (organisation) ?
- à la capacité à faire de la recherche et à prendre ses distances par rapport à son expérience ?
- aux styles d'enseignement ?
- à la compréhension de l'évaluation et à la capacité à la mettre en œuvre ?
- à la connaissance du socioculturel et à la capacité à l'enseigner ?
- aux attitudes et aux aptitudes interculturelles ?
- à la connaissance critique et à l'appréciation de la littérature ainsi que la capacité à l'enseigner ?
- à la capacité à individualiser l'enseignement dans des classes où se trouvent des apprenants dont le mode d'apprentissage et les aptitudes sont différents ? (Conseil de l'Europe, 2001, p. 111)

Nous observons que toutes ces questions nous orientent vers des rôles et des traits de l'enseignant que l'on peut étudier en différents sous-groupes en tenant en compte de divers facteurs (les rôles comme formateur, organisateur, expert, entraîneur, personne-ressource ; et les traits comme juste, équitable etc.). Ces questions-ci sont en relation avec les rôles et les traits pédagogiques et professionnels. On peut y trouver d'autres questions sur les rôles et traits plutôt personnels, psychosociaux et comportementaux comme :

Comment les différentes capacités et qualités se développent-elles le mieux ?

Pendant le travail de groupe ou par deux, l'enseignant peut-il

- a. se contenter de superviser et de veiller à la discipline ?
- b. circuler pour aider l'exécution du travail ?
- c. rester disponible pour du travail individuel ?
- d. adopter un rôle de facilitateur et de superviseur, accepter les remarques des élèves sur leur apprentissage et y réagir, coordonner leurs activités en plus de conseiller et de contrôler ? (Conseil de l'Europe, 2001, p. 111)

Nous observons cette fois-ci que les rôles *animateur*, *facilitateur* ainsi que les traits comme *disponible* et *sensible* sont mis en évidence.

À la lumière de ces questions et explications citées dans le CECRL, nous pouvons étudier les rôles et les traits d'un enseignant de FLE en quatre groupements : personnels, psychosociaux et comportementaux, pédagogiques et professionnels, et finalement stratégiques tels que les derniers sont décrits selon Tardif (1992).

Les rôles et les traits personnels de l'enseignant englobent tous les rôles et les traits personnels qui s'avèrent différents d'un enseignant à l'autre. Car la personnalité de l'enseignant est « la chose la plus difficile à modifier » (Girard, 1995, p. 118). Pourtant, avoir conscience des rôles liés à la personnalité peut aider l'enseignant à s'autoévaluer et s'améliorer car

quelles que soient ses connaissances, ses compétences didactiques, ses choix d'organisation pédagogique de la classe, la qualité des divers supports utilisés, c'est en premier lieu avec sa 'personne' que le professeur mène sa classe, l'entraîne et est capable de faire en sorte que les élèves aient envie d'apprendre et apprennent réellement. (Basco, 2008, p. 135)

Pour ce qui est de ces rôles nous pouvons citer *animateur* et *acteur* et des traits comme *amusant, souriant, jeune d'esprit, naturel, créatif, déterminé* et *flexible*.

Les rôles et les traits psychosociaux et comportementaux se distinguent des rôles et des traits personnels car ceux-ci dépendent plutôt de la relation réciproque entre l'apprenant et l'enseignant. Pour l'enseignant « apprendre à gérer efficacement les comportements des apprenants, c'est d'abord apprendre à se gérer soi-même » (Robert et al., 2011, p. 125). Les rôles comme *négociateur* et *co-communicateur* et les traits comme *juste, patient, équitable, objectif, ouvert à la critique, disponible, calme, tolérant, sensible (empathie)*, peuvent être cités comme exemple.

Quant aux rôles et aux traits pédagogiques et professionnels, ils sont liés directement au métier de l'enseignant, nous les énumérons comme *expert, cultivé, personne-ressource* et les rôles comme *organisateur* et *formateur* et *orienteur*. L'enseignant est *expert* « en matière de communication, de langue et culture cibles ; en matière d'enseignement (les objectifs, les programmes, les évaluations...); en matière d'apprentissage (motivations, cognition, psychologie, dynamique de groupe...) (Defays, 2003, p. 111). En assumant son rôle *organisateur*, il organise les cours, le matériel didactique, les examens ; il observe les manques des apprenants et fait en sorte que tout ce qui est sur son enseignement soit d'une manière ou l'autre efficace.

Les rôles stratégiques sont décrits par Tardif (1992) comme *penseur, preneur de décision, motivateur, modèle, médiateur* et *entraîneur*. Tout comme l'apprenant, l'enseignant s'adonne à des stratégies tout au long du processus de l'enseignement. Étant *penseur*, « la stratégie majeure du professeur porte sur une année, qu'il s'efforce d'organiser de manière cohérente en fonction du programme imposé, des outils disponibles, de sa culture pédagogique propre, de ses élèves et, surtout du temps imparti » (Porcher, 2004, p. 41). Il développe des stratégies non seulement pendant la gestion de la classe mais aussi pendant la préparation et aussi l'évaluation. Il prend des décisions à chaque instant de l'enseignement autant pour le cours que pour la gestion de la classe. Selon Bérard (1992), l'enseignant est *médiateur* « dans le sens où [il reformule] opinions et propositions d'un apprenant pour l'ensemble du groupe » (p. 102). Il n'est plus le détenteur du savoir et il fait en sorte que l'apprenant puisse réussir à apprendre en autonomie. Il doit « choisir des situations et de les aménager pour qu'elles deviennent le lieu de la médiation entre chacun des élèves et les objets de savoir » (Grandguillot et Obin, 1993, p. 101). En assumant son rôle *entraîneur*, l'enseignant trouve des activités à l'instar du contenu et il les gère consciencieusement. Il « doit bien maîtriser le contenu à enseigner. Il doit pouvoir évaluer les connaissances antérieures de l'élève et tenir compte de leurs besoins. Il doit être capable d'analyser le matériel didactique, proposer des tâches signifiantes et connaître les stratégies d'apprentissage » (Cyr, 1997, p. 120). A propos du rôle *modèle* de l'enseignant, il est indiqué dans le CECRL que les enseignants sont obligés de prendre la responsabilité de leur comportements car ces derniers sont significatifs pour l'apprentissage et que les enseignants sont à imiter par les apprenants en ce qui concerne leur pratique futur (Conseil de l'Europe, 2001).

L'enseignant doit avoir conscience que leur intérêt pour la langue a une grande influence sur les apprenants puisque la motivation pour un domaine commence par être en contact avec ceux qui sont inspirés de ce domaine (Viau, 2009). Sa posture, sa voix, son point de vue sur un quelconque domaine

peuvent influencer les apprenants d'une manière positive ou négative, il doit prendre alors la responsabilité de ce pouvoir.

De plus, comme souligne Defays, dans le cas d'un enseignant non natif, même si ceci peut créer quelques problèmes au niveau de l'authenticité « les apprenants peuvent s'identifier à leur professeur compatriote qui a appris comme eux la langue et culture-cibles » (2003, p. 108).

Le tableau suivant résume les rôles et les traits de l'enseignant selon notre propre groupement, il est à souligner encore une fois que les rôles stratégiques sont élaborés par Tardif (1992).

	Personnels	Psychosociaux et comportementaux	Pédagogiques et professionnels	Stratégiques (Tardif, 1992)
Traits	- déterminé - flexible - créatif - jeune d'esprit - souriant - amusant - naturel	- juste - patient - équitable - objectif - ouvert à la critique - disponible - calme - tolérant - sensible (empathie)	- expert - cultivé - personne-ressource	
Rôles	- animateur - acteur	- négociateur - co-communicateur	- organisateur - formateur - orienteur	- penseur - preneur de décision - motivateur - modèle - médiateur - entraîneur

Tableau 3. Les rôles et les traits caractéristiques d'un enseignant de FLE

Il est à noter que ce tableau n'est pas exhaustif, à savoir, plusieurs rôles peuvent s'y ajouter ou un rôle peut être abordé sous un autre groupement que celui où il est présenté. Parmi les rôles stratégiques cités par Tardif, nous insisterons sur le rôle motivateur et l'étudier plus largement dans la partie suivante.

3.1. Le rôle motivateur de l'enseignant et sa motivation

Dans l'enseignement, il faut considérer que la motivation scolaire « prend part à l'évolution de l'élève et que l'enseignant, par conséquent, volontairement ou involontairement, directement ou indirectement, a une très grande influence sur elle » (Tardif, 1992, p. 94). L'enseignant « se sait largement responsable de la motivation des élèves, qui est sa constante préoccupation car elle conditionne le succès ou l'échec » (Girard, 1995, p. 104). Il se réfère à des stratégies avant tout pour créer un climat motivationnel dans la classe. Il doit être conscient que tous les rôles qu'il assume ont un effet sur l'apprenant. Nous devons admettre le fait que tous les autres rôles de l'enseignant sont d'une manière ou l'autre liés à son rôle motivateur. Selon Cuq (2003), « c'est de créer et d'éveiller des réactions susceptibles de favoriser l'apprentissage que recouvre aujourd'hui » le verbe motiver (p. 171). Pour ce qui est de la motivation des apprenants, Viau (2001) propose le schéma suivant :

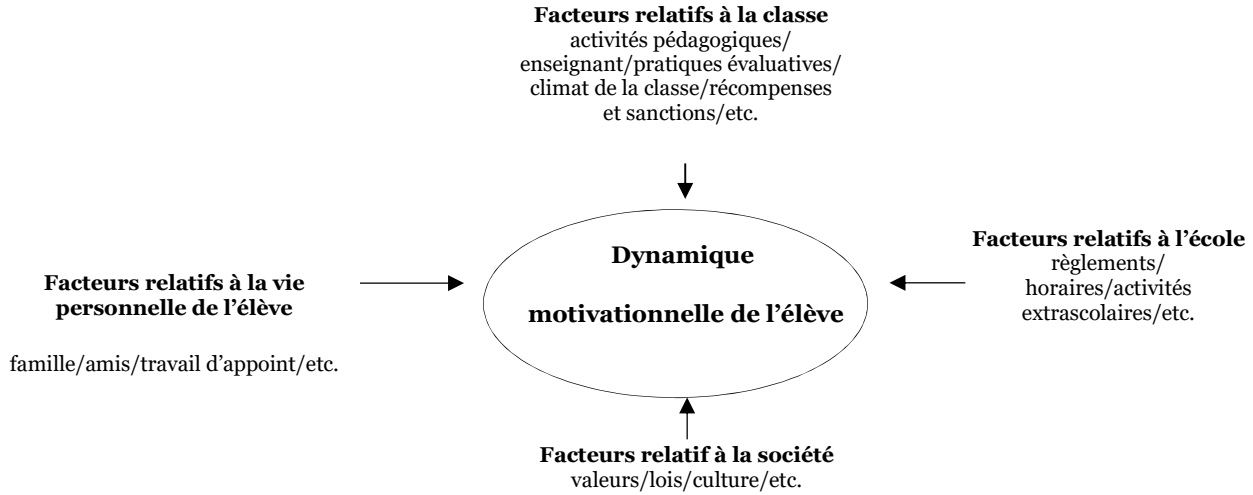


Schéma 1. « Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève » (Viau, 2009)

Selon Viau (2009), il s'agit de quatre facteurs qui sont en relation direct avec la motivation de l'apprenant. Le premier groupe de facteurs est lié à la classe : « les activités pédagogiques », « enseignant », « pratiques évaluatives », « climat de la classe », « récompenses et sanctions » etc. Nous observons que tous ces facteurs dépendent effectivement de l'enseignant. Pour créer un climat motivationnelle dans la classe « l'enseignant se doit, certes, d'encourager ou de diriger les besoins innés ou acquis propres à chaque enfant ou adulte, d'en faire naître de nouveaux, mais surtout d'amener l'apprenant à découvrir ses propres motivations » (Cuq, 2003, p. 171).

D'autre part, la motivation n'est pas un concept qui est seulement dédié à l'apprenant. « Si un enseignant ne croit pas en son travail, n'apprécie pas l'enseignement qu'il réalise l'étudiant le ressentira et en tirera la conclusion tout à fait rationnelle que le sujet particulier ne vaut pas la peine d'être maîtrisé pour lui-même » (Csikszentmihalyi, 1997, p. 77 cité par Dörnyei, 2001, p. 33). C'est pourquoi, les enseignants eux aussi ont besoin d'être motivés. Qui plus est,

Les enseignants de langues parlent d'ailleurs plus souvent que d'autres de «**passion**» ou de «**vocation**» concernant leur métier, et leur espoir est de communiquer à leurs apprenants leur **amour pour la langue et la culture-cibles**, qu'elles leur soient maternelles ou étrangères. Pour ce faire, ils comptent parfois plus sur leur **enthousiasme** que sur des techniques pédagogiques. Les apprenants ne sont généralement pas insensibles à l'implication de leur professeur de langue et y réagissent de manière spontanée... positivement ou négativement. Les professeurs, dont l'enseignement de type communicatif dépend maintenant plus de la participation des apprenants, seraient par ailleurs **davantage exposés au découragement que leurs autres collègues**. (Defays, 2003, p. 109, mise en gras par les auteures)

Pour ce qui est du rôle motivateur, en conséquence, « c'est aussi en assumant ce rôle que l'enseignant lui-même devient motivé. Nous pouvons parler, dans ce cas, d'une grande relation entre les actes de motiver et d'être motivé » (Fakıoğlu Gökdoğan, 2017, p. 48). D'autre part, il s'agit aussi des éléments qui influent sur la dynamique motivationnel des enseignants. Viau (2004) les montre sur le schéma ci-dessous :

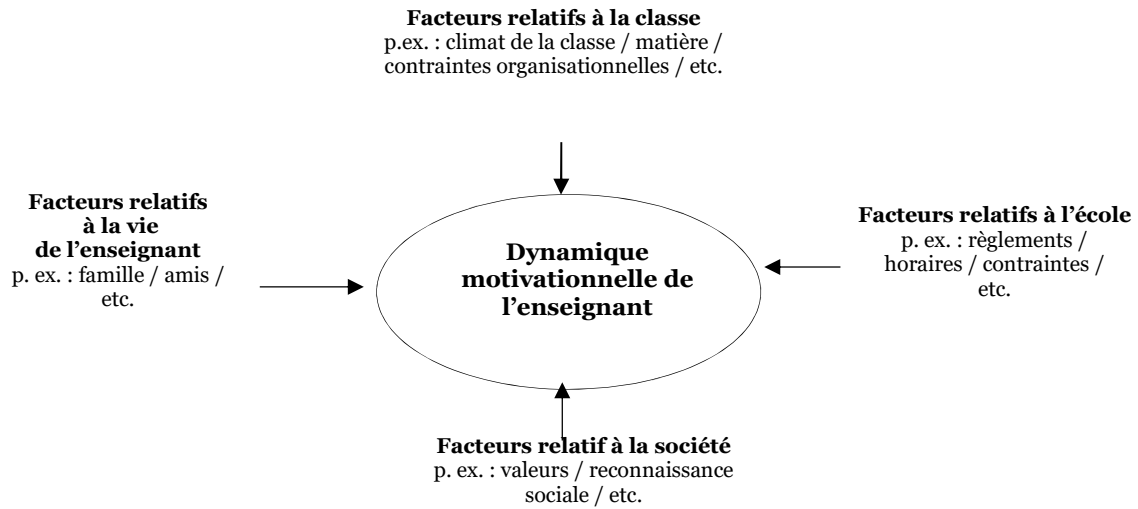


Schéma 2. « Les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'enseignant » (Viau, 2004)

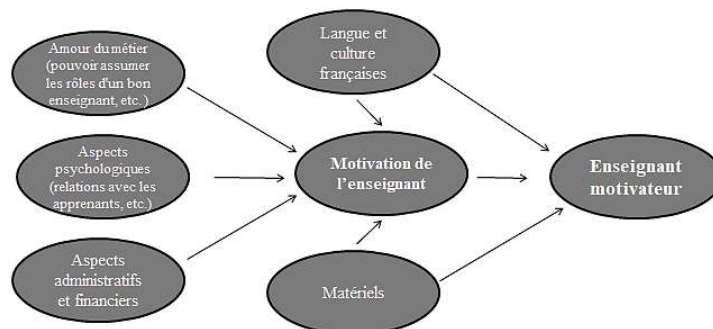
Les facteurs liés à la classe sont importants aussi pour les apprenants que pour les enseignants. Le climat de la classe et la matière ont des influences similaires sur la dynamique motivationnelle de l'enseignant. Nous pouvons alors parler d'une sphère commune vis-à-vis de la motivation entre les deux acteurs de l'apprentissage/enseignement.

À partir de ces raisonnements il est possible de redéfinir le rôle motivateur de l'enseignant. Ici, trois aspects sont en question :

Premièrement, l'enseignant motive par l'intermédiaire de la langue et la culture françaises elles-mêmes (le français est la langue de diplomatie ; il est utilisé par des millions de personnes dans le monde entier ; l'existence de la francophonie, la cuisine, l'art, etc.). Deuxièmement, il peut être motivateur par l'intermédiaire des [matériels] qu'il utilise dans les cours (les documents authentiques : les chansons, les poèmes, les activités ludiques : les jeux, les compétitions, etc.). Finalement, il peut mieux assumer ce rôle par l'intermédiaire de sa propre motivation envers le cours. Pour ce dernier, c'est-à-dire pour la motivation de l'enseignant, nous devons accepter au préalable que l'enseignant se nourrit beaucoup des deux premiers facteurs. (Fakioğlu Gökdoğan, 2017, p. 48)

Le schéma suivant résume les explications ci-dessus :

Schéma 3. La motivation de l'enseignant de FLE (Fakioğlu Gökdoğan, 2017)



Comme le traduit le schéma ci-dessus, il y a d'autres éléments qui assurent la motivation de l'enseignant tels que l'amour du métier, les aspects psychologiques, administratifs et financiers mais nous n'insisterons pas sur ces facteurs en rappelant toutefois les propos de Cuq et Gruca (2005) : ils soulignent d'autres éléments qui peuvent avoir un effet sur la « posture d'enseignement » comme « la nature des représentations, le niveau socio-économique, le degré de sécurité linguistique et culturelle et la qualité de la formation initiale et continue » (p. 144) des enseignants. Dans ce travail, les éléments motivationnels comme les documents authentiques et audiovisuels qui aident à assurer à la fois la motivation de l'apprenant et celle de l'enseignant sont étudiés.

3.2. Les éléments motivationnels en classe de FLE

Les types de motivations abordés ci-dessus varient d'une personne à l'autre. Qu'elles soient extrinsèque ou intrinsèque, à court durée ou à long durée, elles ont pour origine d'autres éléments que nous pouvons énumérer comme *les documents authentiques, les documents audio-visuels, les TICE et Internet et l'aspect ludique*. Ces éléments, à première vue externes et liés à l'objet l'apprentissage, ont un effet non seulement sur la motivation des apprenants mais aussi sur celle des enseignants comme nous avons essayé de discuter sur le schéma 3. Ces éléments peuvent être traités aussi comme les facteurs relatifs à la classe que Viau (2004, 2009) aborde (schéma 1 et 2) dans la dynamique motivationnel de deux acteurs ainsi comme un lien commun en ce qui concerne la motivation de deux acteurs. Il est à noter que nous pouvons évidemment élargir la liste en y ajoutant d'autres éléments suivant le profil, l'âge ou le niveau des apprenants. Cependant, de ne pas nous limiter à tel ou tel public, notre but étant de présenter les éléments généraux qui peuvent servir de base pour tout public et pour tout type d'enseignant en classe de FLE.

Dans l'enseignement du FLE, *le document authentique* englobe « tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe » (Cuq, 2003, p. 29). Les chansons, les films, les journaux, les textes littéraires, les magazines etc., à savoir, comme souligne Cuq (2003), « tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle » (p. 29) peut être vu comme un document authentique. Ces documents enthousiasment aussi les enseignants du fait que, comme nous l'avons étudié sur le *schéma 3*, plus un enseignant s'adonne à des matériels authentiques plus il assume son rôle motivateur. Defays (2003) insiste sur le fait que « les documents authentiques ont « l'avantage d'inciter l'enseignant à varier les supports de manière à motiver, à intriguer et à surprendre ses apprenants, ainsi qu'à les exposer à la langue et aux langages sous toutes leurs formes et dans toutes leurs manifestations » (p. 263). Ce serait alors préférable de se référer aux documents authentiques et d'en trouver des activités sinon en créer pour les utiliser en classe. En outre, même si les manuels de FLE contiennent une multitude de documents authentiques, ceux-ci subissent des changements afin d'être pédagogisés pour des raisons qui relèvent surtout de la progression pédagogique. Ceci dit, l'enseignant doit varier ses matériels pour que les apprenants et lui-même profitent du goût de l'authenticité. A cet égard, nous pouvons donner l'exemple du site internet de la chaîne *TV5 Monde* qui offre plusieurs documents authentiques et audiovisuels aux enseignants ayant pour but d'enrichir leurs cours et de motiver leurs apprenants. Cela motive également l'enseignant comme nous essayons d'illustrer dans le *schéma 3*. (Pour des exemples étudiés en détail de ce site voir : Fakioğlu Gökdoğan, Y., 2017).

Les documents audiovisuels, documents authentiques à la fois sonores et visuels, sont des produits comme des films, des séries télévisées, des court-métrages, des journaux télévisés, des émissions de télévisions, des dessins animés, des publicités etc. Ces documents sont utiles en ce qui concerne la

compréhension car ils permettent la création du sens avec « une bonne contextualisation en présentant l'environnement de communication et une vision du non-verbal (mimique, gestuelle proxémique) » (Cuq et Gruca, 2005, p.437). Les images qui accompagnent les éléments sonores aident alors à faciliter la compréhension, et en sont plus efficaces. Ainsi, ils « constituent un support particulièrement riche et attrayant pour le cours de FLES » (Defays, 2003, p. 265). Du point de vue de la motivation des apprenants, ils attirent beaucoup leur attention avec des contenus à la fois sonore et visuels en leur offrant la possibilité de connaître « l'autre ». Par conséquent, culturellement parlant, ces documents sont efficaces pour les apprenants et aussi pour les enseignants qui veulent combler leur lacune à cet égard.

Internet, étant un des moyens les plus efficaces et faciles pour accéder aux documents authentiques et audiovisuels, est une plate-forme indispensable et effective dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. « On peut se procurer sur Internet une grande quantité de textes, d'articles de journaux en ligne, d'illustrations et d'informations qui peuvent aider les enseignants dans la préparation de leurs cours et dans la recherche de leurs supports » (Defays, 2003, p. 268). Les TICE (Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) comportent les produits numériques élaborés pour l'enseignement et sont très importants en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères et motivants à la fois pour l'apprenant et pour l'enseignant (Knoerr, 2005).

Un autre élément qui peut être vu comme motivant c'est l'aspect ludique de l'enseignement/apprentissage. Comme le souligne Korkut, « (...) l'apprentissage doit avoir un aspect ludique et doit être basé sur le sens de découverte » (2004, p. 26). Un enseignant doit faire place aux activités ludiques dans ses cours lorsque les conditions sont favorables. D'ailleurs, comme le rappellent Cuq et Gruca (2005), « le jeu peut modifier la vision de la matière enseignée, [...] instaurer des relations plus authentiques dans les interactions, dynamiser les échanges verbaux entre les participants, dépoliariser les relations maître-élèves, etc. » (p. 457). Le climat de la classe créé avec les jeux et les activités ludiques pourra être motivationnel à la fois pour l'apprenant et l'enseignant dans la mesure que ce dernier assure la gestion de l'enseignement en assumant ses rôles tels que *animateur*, *orienteur*, *organisateur* avant la gestion des jeux et des activités et ses traits comme *juste*, *objectif*, *équitable* *calme* et *tolérant* pendant les activités.

3.3. Les activités d'apprentissage et la motivation

Les activités d'apprentissage ou les tâches selon l'approche actionnelle en se différenciant des exercices peuvent varier suivant certains critères tels que les matières enseignées ou les compétences langagières des apprenants etc. Indépendamment de ces critères, Tardif (1992) souligne qu'un enseignant « [...] est d'abord un motivateur par le choix des activités qu'il présente à l'élève » (p. 306). Ainsi, les caractéristiques des activités sont d'une grande importance en ce qui concerne la motivation des apprenants. Pour mettre en valeur ces caractéristiques Viau (2009) cite dix conditions pour que les activités d'apprentissage soient motivantes. Pour lui,

une activité doit comporter des **buts et de consignes clairs** ; doit être **signifiante aux yeux de l'élève** ; doit amener à la **réalisation d'un produit authentique** ; doit être **diversifiée** et s'intégrer aux autres activités ; doit représenter un **défi** pour l'élève ; doit exiger un **engagement cognitif** de l'élève ; doit **responsabiliser** l'élève en lui permettant de faire des choix ; doit permettre à l'élève **d'interagir et de collaborer** avec les autres ; doit avoir un caractère **interdisciplinaire** et finalement doit se dérouler sur une **période de temps suffisante**. (pp. 136- 144, mis en gras par les auteures)

Valables pour tout contexte scolaire en général, ces dix caractéristiques d'activités d'apprentissages sont aussi de caractère motivant en ce qui concerne les activités d'apprentissage dans la didactique des langues étrangères et vont de pair avec la notion de *tâche* comme cité dans le CECRL. L'enseignant motivateur doit tenir compte de ces conditions dans la démarche de son enseignement notamment dans l'élaboration et la conduite des activités.

4. Conclusion

En ce qui concerne l'enseignement de langues étrangères, il va de soi que toute notion liée à la classe peut avoir un effet sur l'apprenant ainsi que sur l'enseignant. Lorsqu'on aborde la notion de motivation on a une tendance à penser que celle-ci est directement liée à la motivation des apprenants alors que la motivation de l'enseignant est aussi à prendre en compte. Étant les deux acteurs dynamiques du processus d'enseignement, ils s'influencent l'un l'autre et leur apport dans ce processus dépend en grande partie de leur motivation.

Il coule de source que ce terme complexe et ayant de multiples facettes, ne peut pas être mesuré ni pour l'un ni pour l'autre des acteurs du processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ceci dit, ses effets ainsi que ses retours potentiels peuvent être discutés pour qu'il y ait un climat motivationnel en classe. Pour faire cela, que ce soit avant, pendant ou après le processus de son enseignement, en s'adonnant à des stratégies d'enseignement, l'enseignant doit assumer plusieurs rôles et traits et c'est en les assumant qu'il peut assurer la motivation de ses apprenants ainsi que sa propre motivation pour enseigner. C'est pourquoi, dans ce travail nous avons essayé de présenter ces rôles ainsi que les traits qu'un enseignant de FLE doit assumer pour créer une classe plus motivée. Nous n'avons pas défini un profil d'apprenants tout en sachant que ces traits et rôles peuvent varier selon l'âge et/ou le profil des apprenants, nous avons tenu à nous pencher sur la question d'un point de vue plus général.

Parmi tous les rôles de l'enseignant, son rôle *motivateur* apparaît comme l'un des plus essentiels en vertu des raisons que nous avons essayé d'expliquer tout au long de ce travail. La motivation est vue comme une condition *sine qua non* dans l'enseignement, elle a un statut primordial dans la réussite scolaire. L'enseignant a une grande part dans la motivation des apprenants, et ce rôle, dans tout le processus de l'enseignement/apprentissage, l'aide à créer et à maintenir une classe plus motivée pour ses apprenants ainsi que pour lui-même. Les éléments les plus importants qui viennent à l'aide d'un « enseignant motivateur » apparaissent aujourd'hui comme les documents authentiques (surtout les documents actuels et audiovisuels), les TICE et Internet et l'aspect ludique de l'enseignement. C'est, avant tout, par le choix des activités, les démarches à suivre et avec le soutien du matériel qu'un « enseignant motivateur » peut assurer la motivation de sa classe tout en étant motivé lui-même.

Bibliographie

- Basco, L. (2008). Des périodes de doute dans la carrière ... à des structures d'aide à la personne enseignante. In J. D. Rohart. (Eds.). *Carl Rogers et l'action éducative*, 131-147. Lyon: Chronique sociale.
- Bérard, E. (1992). *Approche communicative*. Paris: CLE International.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.
- Courtyllon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.

- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE international.
- Defays, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*. Sprimont: Margada.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom* (Cambridge Language Teaching Library). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667343
- Fakioğlu Gökdoğan, Y. (2017). *La motivation dans l'enseignement/apprentissage du FLE et le rôle motivateur de l'enseignant*. Mémoire de maîtrise non publié. Université Hacettepe.
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris: Dunod.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266-272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, (8)2, 9-20
- Girard, D. (1995). *Enseigner les langues: Méthodes et pratiques*. Paris: Bordas.
- Grandguillot, M. & Obin, J.-P. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris: Hachette.
- Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. *Une perspective canadienne. Recherche Et Pratiques Pédagogiques En Langues De Spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 24 (2), 53-73. <http://dx.doi.org/10.4000/apliut.2889>
- Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Le Petit Robert. (2009). *Dictionnaire de la langue française*, sous la direction de Marianne Durand, version numérique du Petit Robert.
- Narcy-Combes, M.-F. (2005). *Précis de didactique : Devenir professeur de langue*. Paris: Ellipses.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette.
- Robert, J.-P. (2009). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Éditions Ophrys.
- Robert, J., Rosen, E. & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés: Communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, Québec: Les Editions Logiques.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Viau, R. (2001). La motivation : Condition essentielle de la réussite. In J.C. Ruano-Borbolan. (Eds.). *Eduquer et former : Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, 113-121. Auxerre : Editions Sciences humaines.
- Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. In: 3e congrès des chercheurs en Éducation. [En ligne : https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf, Page consulté le 6 Aout 2019.]
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec: Editions du renouveau pédagogique (ERPI).

Troubling the realm of estrangement: A comparative analysis of the *Docile* and the *Resistant* body in Giuseppe Pitré's *Catarina the Wise* and Jeanne Marie Le Prince De Beaumont's *Beauty and the Beast*

Esin KUMLU¹

APA: Kumlu, E. (2020). Troubling the realm of estrangement: A comparative analysis of the *Docile* and the *Resistant* body in Giuseppe Pitré's *Catarina the Wise* and Jeanne Marie Le Prince De Beaumont's *Beauty and the Beast*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 573-587. DOI: 10.29000/rumelide.808776.

Abstract

For centuries, the body has stood at the very center of the body/mind dualism which associates men with the mind and women with the body. As a realm of estrangement, the body has been used to redefine the borders of womanhood by the patriarchy that is the reason why theorizing the body from a feminist philosophical approach has become one of the maverick proponents of contemporary feminist theory. As it is a fruitful source for the feminist scholars to reach knowledge about the subjectivity of the feminine body, in contemporary feminist theory, the body plays an important role. This study aims to propose a new reading of Giuseppe Pitré's *Catarina the Wise* (1875), focusing on the comparative analysis of the tale with Jeanne Marie Le Prince De Beaumont's *Beauty and the Beast* (1756) within the light of feminist perspectives of Foucault's notion of "docile bodies." The comparative reading of the tales intends to illuminate how the dominant ideology of traditional fairy tale culture, exemplified by *Beauty and the Beast*, shapes and transforms the female body therefore, identity into a *docile body* and how Catarina subverts the power relations and certain disciplinary practices of fairy tale culture through her *resistant body*. Catarina as an independent, bold, self-reliant, economically strong woman subverts the construction of the female body as a cultural archive in fairy tales which are coded plastic mannequins.

Keywords: Comparative literature, Giuseppe Pitré, *Catarina the Wise*, *Beauty and the Beast*, Jeanne Marie Le Prince De Beaumont

Yabancılaşma alanını zorlama: Giuseppe Pitré'nin *Bilge Catarina* ve Jeanne Marie Le Prince De Beaumont'un *Güzel ve Çirkin* eserlerinde *Uysal Beden ve Direnen* bedeninin karşılaştırmalı analizi

Öz

Asırlardır beden, erkekleri zihinle ve kadınları bedenle ilişkilendiren beden/zihin düalizminin tam merkezinde yer almıştır. Bir yabancılaşma alanı olarak beden, kadınlığın sınırlarını ataerkillik üzerinden yeniden tanımlamak için kullanılmıştır ve bu durum beden, çağdaş feminist teorisinin merkezine alınarak felsefi bir yaklaşım ile kuramlaştırılmasının önünü açmıştır. Dolayısıyla beden, feminist bilim insanlarının kadın bedeninin özneliliği hakkında bilgiye ulaşmak için bir kaynak rolü oynaması sebebi ile çağdaş feminist teoride önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Jeanne Marie Le Prince De Beaumont'un *Güzel ve Çirkin* (1756) ve Giuseppe Pitré'nin *Bilge Catarina* (1875) adlı eserlerini Michel Foucault'nun "uysal beden" kavramı üzerinden feminist

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi ABD (İzmir, Türkiye), esinkumlu@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-6884-6382 [Makale kayıt tarihi: 18.05.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808776]

perspektifler ışığında karşılaştırmalı olarak incelemek ve Güzel ve Çirkin tarafından örneklendirilen geleneksel masal kültürünün baskın ideolojisinin kadın bedenini nasıl şekillendirip dönüştürdüğünü ve Catarina'nın güç ilişkilerini ve belirli disiplin uygulamalarını *direnen bedeni* ile nasıl altüst ettiğini açığa çıkarmaktır. İki eserin karşılaştırmalı olarak incelenmesi göstermiştir ki Catarina, bağımsız, cesur, kendine güvenen, ekonomik olarak güçlü bir kadın olarak masallarda kültürel bir arşiv olarak yapılanan, adeta kodlanmış plastik mankenleri andıran, kadın bedenini yıkmaktadır.

Anahtar kelimeler: Karşılaştırmalı edebiyat, Giuseppe Pitré, Bilge Catarina, Güzel ve Çirkin, Jeanne Marie Le Prince De Beaumont

Introduction

The study of the body has long been an important subject, as the body stands at the very center of both disciplinary practices and power relations. Therefore, the body is a socio-cultural entity which has been retold by many scholars. In fairy tale culture, the body has always been used as an archive which is both transplanted and transmuted to forthcoming female generations. Through the language used in the tales, the female body has turned into a machine of transportation of submissiveness, silence, obedience and passivity to other female bodies. It is at this point that the thorny question of the relation between the body and fairy tales arises. Historically speaking, the female body is the core element of fairy tale culture's discourse. Through the language used in the tales, female characters have turned into coded plastic mannequins who cannot move and act freely and are controlled by the patriarchal discourse. The space designed for women is therefore limited within the palace, the home, the castle and the kitchen, which are the settings of passivity as the body is culturally inscribed by the power relations in the tales.

This article interrogates the comparative analysis of Giuseppe Pitré's fairy tale *Catarina the Wise* (1875) and Jeanne Marie Le Prince De Beaumont's *Beauty and the Beast* (1756) which emblazes the riveting fact that Catarina's tale has a substantial influence on the interpretation and construction of the female body and identity. Her tale has the potential to subvert and invert the dominant ideology that imposes confinement upon women, who are forced to become coded plastic mannequins in fairy tales.²

The first part of the study will aim to shed light upon Michel Foucault's account of the body and contemporary feminists who prefer to theorize the body from a Foucauldian feminist philosophical approach. In the light of feminist literary criticism, 'Catarina' and 'Beauty' will be analyzed comparatively focusing upon; the portrayal of the family, depiction of identity, and the power of the patriarchy as a symbolic case study. The objective of the second part of the study is to unveil Catarina's subversion of the female body which has been turned into a coded plastic mannequin by the dominant ideology of fairy tale culture. In order to analyze this, the history of the body and the female body as a cultural archive will be discussed through 'Catarina' and 'Beauty' from a comparative perspective. To highlight divergences and commonalities, this study will explore how Catarina's ideological stance about the female body is an example of a resistant body, while Beauty's body is an example of a docile body.

² The term 'coded mannequins' is used by Hélène Cixous in *Sorties*. In this study, the term 'coded plastic mannequins' is used to refer to another concept to underline the transformation of the female body and identity into a robotic form by the patriarchy. For further reading see, Hélène Cixous, 'Sorties', in *New French Feminisms: An Anthology*, ed. by Elaine Marks and Isabelle de Courtivron (Sussex: The Harvester Press, 1985), pp. 90-99 (p.97).

The female body as a cultural archive

In fairy tales, the passive, silent, submissive, inert, and unthinking female characters are strictly the opposite of the active, thinking male heroes who are capable of solving any issue as they are *the mind*. This political struggle is the earliest one in history as fairy tales can be interpreted as the core source of the culturally inscribed female body. Therefore, the disciplinary methods that are employed in the tales through the patriarchal discourse, can be the very root of the creation of the *docile bodies* in literature. In relation, Michel Foucault's work *Discipline and Punish. The Birth of the Prison* (1975) might be regarded as one of the most fruitful works for feminist philosophical approach for analyzing fairy tales. In his work, Foucault proposes the idea that social and patriarchal norms are operated on the body which cause the construction of femininity through certain disciplinary practices. As he defines the body as a place on which something can be inscribed, he stresses the power relations in society that determine both subjectivity and consciousness on the body. Denying mainstream philosophy, Foucault rejects the mind/body dualism which has been an inspiration for feminist scholars. Reading fairy tales from that perspective may enable the reader to realize how the female body in fairy tales are shaped and transformed through power and the suppression of different disciplinary practices. As the female body in the tales is completely determined by socio-cultural forces, it is transformed into a *docile body* on which all the norms are inscribed.

In *Discipline and Punish*, Foucault identifies the body which is culturally inscribed as the "docile body" (1995, p.135). For Foucault, "The classical age discovered the body as an object and target of power. It is easy enough then to find signs of the attention paid to the body - to the body that is manipulated, shaped, trained, which obeys, responds, becomes skillful and increases its forces" (Foucault, 1995, p.136). This manipulated body, which is the docile body, is "subjected, used, transformed and improved" (Foucault, 1995: 136) through a deterministic point of view which ends up with a cultural inscription of the body. This enables the reading of the female body in fairy tales as a locus of subjectivity. As Foucault underlines:

Historians long ago began to write the history of the body. They have studied the body in the field of historical demography or pathology; they have considered it as the seat of needs and appetites, as the locus of physiological processes and metabolisms, as a target for the attacks of germs or viruses; they have shown to what extent historical processes were involved in what might seem to be the purely biological base of existence; and what place should be given in the history of society to biological "events" such as the circulation of bacilli, or the extension of the lifespan. But the body is also directly involved in a political field; power relations have an immediate hold upon it; they invest it, mark it, train it, torture it, force it to carry out tasks, to perform ceremonies, to emit signs. (Foucault, 1995, p.25)

Foucault's interpretation of the body can be a starting point for re-reading fairy tales as somehow, they have continued to manipulate and re-shape the female body for centuries. In classic fairy tales, there are no short, fat, brown-haired princesses. These women are only portrayed as witches, not princesses. When one thinks about the ideal female body in one's mind there comes the typical Princess who is a slim, blond, blue-eyed, perfect skinned lady like Cinderella, Sleeping Beauty or the Little Mermaid. Therefore, the female body in fairy tales can be the starting point to analyze the cultural inscription of the body in history "...that aims to produce a body of a certain size and general configuration; those that bring forth from this body a specific repertoire of gestures, postures, and movements; and those directed toward the display of this body as an ornamented surface" (Bartky, 1990, p.65). In classic fairy tales, the power was held in the hands of few male authors such as Grimm's, Perrault and Anderson who all constructed feminine subjectivity through the construction of *docile bodies* which all have

become the mother of culturally inscribed plastic entities. Therefore, as a part of the deterministic philosophy, the discourse of fairy tales might be analyzed as a system that "...aims at turning women into the docile and compliant companions of men just as surely as the army aims to turn its raw recruits into soldiers" (Bartky, 1990, p.75).

In *Unbearable Weight. Feminism, Western Culture, and The Body* (1993), one of the earliest works that theorizes the body from a feminist approach, Susan Bordo, like Bartky, argues that "When we later consider some aspects of the history of medicine and fashion, we will see that the social manipulation of the female body emerged as an absolutely central strategy in the maintenance of power relations between the sexes over the past hundred years" (Bordo, 1995, p.143). Bordo illustrates how disciplinary practices control female bodies. She maintains that these practices form and shape the feminine body. In "Docile Bodies, Rebellious Bodies: Foucauldian Perspectives on Female Psychopathology", Bordo argues that there are extreme forms of cultural inscription of disciplinary practices on the female body. She defines "anorexia, hysteria, agoraphobia" (Bordo, 1991, p.214) as examples of the pathologies which determine the borders of femininity. Pathologizing the female body is the aim of the power which determines the physical and psychological borders for women. The weakness of the female body lies under the fact that it can be interpreted as a tabula rasa which is open to cultural inscription. Following Foucault, Bordo believes that the body is completely determined by socio-cultural forces as through different kinds of disciplinary practices, the body faces the effects of power and suppression. At the end, subjectivity becomes the condition of the body which is no longer the *resistant* body but the *docile body*. That is the reason of why Susan Bordo comments: "The body is not only a practical locus of social control; it is also a cultural text, a surface on which the control rules of a culture are inscribed and reinforced through the concrete language of the body" (Bordo, 1991, p.206). It can be assumed that the Foucauldian body promises a theory for feminists as it is productive for underlining the power of social norms as a cultural inscription.

Like Bartky and Bordo, Judith Butler also takes a Foucauldian approach and assumes that femininity is written on the body. Her genealogy suggests that the categories created by the social norms such as gender and sex, are not natural. For Butler, everything has a history and the body is at the locus of this reality. She believes that the body is a blank page, a text, on which culture inscribes gender roles. She asks the questions: "If everything is discourse, what happens to the body? If everything is a text, what about violence and bodily injury?" (2014, p.28). The bond between femininity and materiality therefore theorizes the idea that the body is not static therefore shaped by specific power relations. Like Foucault, rejecting the Cartesian mind/body dualism, for Butler, we both "become" and "perform" our genders. If everything has a history, just like bodies and matter, the specific power relations are the core source of our ways of becoming and performing our genders. As "gender is always a doing" (Butler, 1999, p.33) it is the process which also gives shape to the feminine body.

If for feminist scholars, who are following a Foucauldian lead, the body is not static there comes the question of resistance. "If there is something right in Beauvoir's claim that one is not born, but rather becomes a woman, it follows that woman itself is a term in process, a becoming, a constructing that cannot rightfully be said to originate or to end. As an ongoing discursive practice, it is open to intervention and resignification" (Butler, 1999, p.43). Therefore, although gender and the body are inscribed culturally, they have the potential to resist the cultural norms and resignify their meanings.³

³ This can be analyzed thorough Catarina's story. In "The Foucauldian Body and the Exclusion of Experience" Lois McNay indicates that "Foucault's understanding of individuals as passive bodies has the effect, albeit unintentional, of pushing women back into this position of passivity and silence" (1991, p.137). Although some feminist scholars like McNay accuse

The story of Catarina and Beauty is a significant example for that as while Catarina redefines and recreates the borders of womanhood as an ongoing process, Beauty preserves her state of being passive.

The *Docile* body vs The *Resistant* body

The tales of both Catarina and Beauty can be analyzed as a symbolic case study for the *docile* and the *resistant* body. Beauty's case well suits into the body that is defined by Elizabeth Grosz in *Volatile Bodies. Toward a Corporeal Feminism*: "The body is not outside of history, for it is produced through and in history....which is indeed the privileged object of power's operations: power produces the body as a determinate type, with particular features, skills, and attributes" (1994, pp. 148-149). For Beauty's docile body, which is the production of power relations in history, the case is the same for other *docile bodies*, who is the identical twin of Cinderella, Sleeping Beauty, Rapunzel or The Little Mermaid. "The Beauty-and-Beast story surfaces often in modern science fiction and movies and in romantic fiction almost as often as "Cinderella," which is a simpler story because it doesn't involve choice, only being chosen" (Gould, 2006, p.136). The history of canonical fairy tales is an ongoing vicious cycle. The transformation is never achieved as the body always remains docile and the identity does not have the potential to grow. As a realm of estrangement, the female body is either held captive in a castle, in a tower or at home by stepmothers and sisters. As a result, the female body is lost and never constructed.

The case of Beauty, just like other female characters in classic fairy tales, is the case of sacrifice, 'proof of domestic skills', (Tatar, 2003, p.118) a father who is ready to use the beauty and naivety of his daughter for his survival.⁴ A merchant, as an example of the classic father of fairy tale culture, the family is punished, the father loses his fortune and social prestige. While on a business trip, the family members want various kinds of assets from him and only beauty asks for a 'rose' as a symbol of innocence and beauty. While taking the rose, the father violates the rules and is captivated by a Beast who is the owner of the palace from where the father takes the roses. To save her father's life, Beauty sacrifices herself and begins to live with the Beast. Her obedience is rewarded. The Beast tells her that he has been condemned to remain a beast. Magic works when Beauty agrees to marry the Beast and the curse no longer exists for the savior. He turns into a handsome prince, because the beautiful Beauty agrees to marry him.⁵ In the case of Catarina, the father is also a merchant and he loses his wife when his daughter reaches the age of sixteen. While Beauty locks herself away at home and "...rose at four in the morning, and made haste to have the house clean, and breakfast" (De Beaumont, 2019, p.2), Catarina confines herself to her house because of her loss. She turns into an unhappy girl who no longer goes out and it is at this point when Pitré subverts the typical father in the fairy tale

Foucault of gender-blindness and androcentrism, his interpretation of power promotes alternative ways for resistance. Thus according to his genealogy, the body is not helpless. For him, power is like the body which is not static but productive. "Because power is everywhere" (2020, p.77) and it exists in all relationships, Foucault posits the question: "Should it be said that one is always "inside" power, there is no "escaping" it, there is no absolute outside where it is concerned, because one is subject to the law in any case?" (2020, p.78). Power is open to transformation and cannot be regarded solely as a negative concept as it also includes resistance. Therefore, there is always a chance for the female body to resist and overcome power. For further reading see Foucault, M. (2020). *The Will to Knowledge. A History of Sexuality I*. (R. Hurley, Trans.). London: Penguin. [E-book version]. Retrieved from <http://books.google.com.tr>.

⁴ As an example of traditional fairy tale discourse just like in the Grimm's tales, "Social promotion depends primarily on proof of domestic skills..." (118). For further reading see, Maria Tatar, *The Hard Facts of the Grimms' Fairy Tales: Expanded Second Edition* (Princeton: Princeton University Press, 2003).

⁵ Indicated by Maria Tatar: "In short, male heroes demonstrate from the start a meekness and humility that qualify them for an ascent to wealth, the exercise of power, and happiness crowned by wedded bliss; their female counterparts undergo a process of humiliation and defeat that ends with a rapid rise in social status through marriage but that also signals a loss of pride and the abdication of power" (2003, pp.94-95).

culture. With a superficial glance back into the history of fairy tales, the mother is either absent or evil to empower the ideological superiority of the father. In both stories the mother is absent, but the difference is the portrayal of the father. While *Beauty's* father is happy about her daughter's domesticity, as an example of the docile body, acting like the servant of the family, *Catarina's* "...father was very unhappy that his only daughter denied herself from having any pleasure in life. Therefore, he decided to call together the leading men of the city to seek their advice" (Pitré, 2017, p.15). The fathers are looking for a solution to enable their families to survive but the solutions they decide on for their case of their daughters are dramatically different.

Catarina's father is quite uncomfortable with his daughter living indoors and isolating herself from social life as he raises his daughter as a resistant girl, who will be an example of the resistant female body. He says; "Gentlemen, you know very well that I have a daughter who is the apple of my eye. But ever since her mother died, she keeps herself shut indoors like a cat and won't even stick her nose out the door" (Pitré, 2017, p.15). When he consults the professionals about this problem, which is an unbelievable act in fairy tale culture, the councilors suggest him to organize a college for his daughter who "...is famous throughout the entire world for her exceptional wisdom" (Pitré, 2017, p.15). On the other hand, *Beauty's* father does not do anything for his daughter and the solution *Beauty* finds is to try to make herself happy without having a fortune and by doing household activities to prove her domestic skills, therefore she remains passive, as a stereotypical female character of fairy tale culture who signifies "humility, industry, and patience" (De Beaumont, 2019, p.2). Evidently, *Beauty's* father's solution is to sacrifice his daughter first at home as a servant and then as a confined, captivated woman in *Beast's* palace. On the other hand, *Catarina's* father decides to establish a college for his daughter where she works as a teacher. In *Catarina's* story the female body gains an identity and becomes *the wise teacher* as *Catarina* is a working woman who produces something for society.⁶ Therefore, the body is no longer the docile body. As underlined by the narrator:

Well, she liked it very much and took charge of organizing all the teachers for the college. The girl had brains to spare! Once the college was organized, they put up a sign: *Free Schooling for Whoever Wants to Study with Catarina the Wise*. (Pitré, 2017, p.16)

The idea of college is the subversion of the submissive, *docile*, female body who does not even have an identity in fairytale culture. Because "...our social practices not only produce docile, self-regulating bodies but integrate these into a hierarchy of domination, control and mutual dependence" (Diprose, 1994, p.23) the discourse of the tale intentionally stresses girls' capacity to use their brains instead of using their passive beauty that is sacrificed for the patriarchy and equal chance for all students who want to educate themselves. With the emphasis of equality for all social classes, *Catarina's* objectivity and egalitarian discourse constructs a form of identity for the female body in fairy tale studies. The female body belongs to the public sphere as a part of business and social life.⁷ *Catarina* succeeds in gaining a place in the public arena while *Beauty* is waiting for her father at home to bring her a rose as a gift. As a result, the resistant body becomes active participant of social life while the docile body remains passive as it is "...constituted by culture" (Bordo, 1995, p.121).

⁶ Peta Bowden and Jane Mummery propose "that revaluing and celebrating the strengths and virtues of womanhood, femininity and women's work is central to overcoming women's social and economic oppression" (Bowden and Mummery, 2009, p.21). *Catarina's* main power is her economic freedom as an independent woman that gives her the chance to shape her destiny.

⁷ Claire Farrer posits the view in her introduction to *Women and Folklore: Images and Genres* that "[m]en's activities usually take place in public arenas, women's in more private ones. Because the public arenas are more readily accessible than the private ones, it is too often assumed they are the dominant, if not the only, areas where expressive activity occurs" (1975, p.xv).

If body, therefore gender, is a “cultural construction” (Butler, 1999, p.9) Catarina portrays a female body which is an active participant of professional life as a resistant body, who resists suppression. Therefore, it becomes equal with the male body. Catarina has an identity, as she is a teacher who is respected by many people, while Beauty is awaiting her constructed destiny. When the arrival of the Princes in their lives is analyzed comparatively, it becomes patent that the working independent woman is in control of her actions and choices unlike Beauty who is waiting for her constructed destiny:

The school's reputation [Catarina's school] spread as far as the palace so that even the prince wanted to attend. He put on his most regal outfit and went and found a seat. When it was his turn, Catarina asked him a difficult question, and he didn't know the answer. Whack! She gave him such a hard smack that I think his cheek must still be burning. (Pitré, 2017, p.16)

Catarina inverts the power relations and the power struggle between men and women in fairy tale culture. She is the powerful one who makes the rules in her class, while the Prince is the one who has to obey the rules of the feminine aura. Last but not the least, Catarina is physically and psychologically stronger than “masculine” parameters, that is, according to a phallocratic order” (Irigaray, 1985, p.68) as she is the controller of the social environment. When it comes to the Beast's entrance into the story, as an example of the dominant patriarchal ideology, his power is not even open to discussion. Beauty's father says; “Beast's power is so great, that I have no hopes of you overcoming him” (De Beaumont, 2019, p.6).⁸ The physical, material and psychological power gives the Beast the energy to control Beauty and her family. This affects the two women's choices in life. Having been attracted by Catarina's bold, independent attitude as a teacher, the Prince wants to marry her. The king stresses his respect for his son's choice and Catarina's father does not impose anything on his daughter. However, The Prince has to obtain the permission of Catarina's father to marry her while the Beast forces Beauty to live with him. The way the two young ladies respond to the situation illuminates their way of life. When her father asks Catarina, “What do you say?” She responds “I accept” (Pitré, 2017, p.16) strongly. However, when the Beast asks Beauty whether she came to the palace willingly or not she is afraid and says “y--e--s” (De Beaumont, 2019, p.7). The freedom of free will is the characteristic that separates Catarina from Beauty. In Beauty's and Catarina's stories both men desire the young ladies however, the way each lady responds to their desire differs.⁹

Catarina and Beauty respond to the desires of power relations in different ways. While Beauty obeys the rules of the power with her docile body, Catarina resists it through her resistant body. The main reason for that kind of a difference might be the historical forces in France and Italy. Beauty represents the Ancien Régime, the Old Regime in France, which refers to the political and social system that called for the subjectivity of each individual to the King. It gained power in the Middle Ages and lost its supremacy with the French Revolution in 1784. During this period, individuals had little power. The conditions were much harsher for women than men. They were not allowed to assume political responsibility and did not have a voice in social life. Any kind of political activity was forbidden, and marriage was the only social activity for them. However, it also symbolized restriction:

⁸ Beast's castle can be read as a physical space in order to discipline the female body. As “Discipline sometimes requires enclosure, the specification of a place heterogeneous to all others and closed in upon itself. It is the protected place of disciplinary monotony” (Foucault, 1995, p.141). While in fairy tales the castles, the home or the palaces are the examples of enclosed institutions, for Foucault, in real life they are the schools, factories, monasteries, etc.

⁹ As Jack Zipes contends: “...these enchanting, lovable tales are willed with all sort of power struggles over kingdoms, rightful rule, money, women, children and land, and that their real ‘enchantment’ emanates from these dramatic conflicts whose resolutions allow us to glean the possibility of making the world, that is, shaping the world in accord with our needs and desires” (Zipes, 1992, p.20).

The marriage of a couple whose choice had been based on traditional pragmatism about property and family seemed more successful than that of a couple swept into matrimony on the currents of romantic love. Domestic violence persisted and may have become less visible, separations became harder to get, property remained very important even as discussion about it became more coded. (Hardwick, 2002, p.188)

On the other hand, the historical context of *Catarina* refers to the Risorgimento Period, Post-Unification Italy, in the nineteenth century. "The democratic ideals of the Risorgimento suggested women should be accorded respect and honor as 'mothers of the nation'; morally and intellectually suited to participate in this new political enterprise" (Wood, 1995, p.xii). Unlike in France, in Italy, the 'new women' emerged. Obviously, women had an active role both in political and social life. During the Risorgimento Period, creating a strong nation meant the creation of a new generation of women in Italy who would support the establishment of a more civilized nation. "Generally speaking, from the eighteenth century and especially from the Napoleonic period, the social and cultural life of the literary salons ... had provided women with a degree of political awareness comparable to that of their male counterparts" (Beales & Biagini, 2013, p.141). Thus, while in Italy, the female body was resistant, in France it was the docile body. As Susan Bordo points out in the Ancien Régime, the body was under the control of disciplinary practices:

The physical body can, however, also be an instrument and medium of power. Foucault's classic example in *Discipline and Punish* is public torture during the Ancien Régime, through which, as Dreyfus and Rabinow put it, "the sovereign's power was literally and publicly inscribed on the criminal's body in a manner as controlled, scenic and well attended as possible."¹⁷ Similarly, the nineteenth century corset caused its wearer actual physical incapacitation, but it also served as an emblem of the power of culture to impose its designs on the female body. (Bordo, 1995, p.120)

That is the reason why in fairy tale culture, the domino theory works forcefully to prevent the creation of an original story for the female body which does not have an identity. The canonical story in fairy tales, like in *Beauty's* story, acts as domino blocks, the female body is punished and then rewarded for her passivity and obedience. "Beauty dreamed, a fine lady came, and said to her, 'I am content, Beauty, with your good will; this good action of yours, in giving up your own life to save your father's shall not go unrewarded'" (De Beaumont, 2019, p.8). Marriage is the ultimate ending and then they live happily ever after. However, *Catarina* inverts the domino theory as her marriage with the prince is not the ending of her story but the very beginning. As a symbol of the patriarchy, because of the slap *Catarina* gives to him, the Prince decides to take revenge on his wife in order to discipline the body. On the wedding night he refuses anyone to enter their rooms:

Then, as soon as they were alone, he said, "Catarina, do you recall that slap you gave me at school? Are you sorry for it now?"

"Why should I be sorry? I'll give you another if you want!"

"You mean you have no regrets?"

"Not in the least."

"And you're not going to apologize?"

"Why should I?"

"So that's how it is, is it? Well, I'll teach you a lesson!" (Pitré, 2017, p.17)

Catarina subverts the classical portrayal of the submissive feminine figure of fairy tale culture. Therefore, she troubles the realm of estrangement which is designed for the female body. She dares to rebel against the confinement of women in fairy tale culture unlike *Beauty* who is waiting passively at the Beast's palace. While the Beast threatens *Beauty* to kill her father if she leaves the palace, the

Prince threatens Catarina by dropping her through a trap door if she does not apologize for slapping him. While Beauty submits the Beast, Catarina rebels as she dares to change power relations. When the prince asks Catarina after spending a night behind a trap door without eating anything she still refuses to be submissive:

“How was it last night?”

“Just fine, nice and cool.”

“Have you thought about that slap you gave me?”

“You should be thinking about the next one I’ll be giving you” (Pitré, 2017, p.17)

It can be asserted that, ideologically the language used in storytelling has an *intention* to construct either an identity or identity loss for the female body.

In fairy tales, through their docile bodies, female characters mime, they seem to use their bodies but this movement is controlled by the ideology of the patriarchy. The speech belongs to the male world in which women only mime without having a voice as a “...woman mimes the role imposed upon her” (Irigaray, 1981, p.108).¹⁰ Catarina inverts this and turns the classic story upside down. She has a language of her own, rebels against the confinement, with her resistant body, which is considered worthy to women, and writes her story by her choices. She subverts the dominant discourse that “anatomy is destiny” (Freud, 1924, p.274) and exalts the female body which is naturally constructed as an active, strong, independent entity inherently open to change but close to stability. On the other hand, Beauty mimes the role imposed upon her and preserves her stability.

The Death of the Coded Mannequin: The Awakening of the Body

There are thinkings of the systematicity of the body, there are value codings of the body. The body, as such, cannot be thought, and I certainly cannot approach it.

Gayatri Chakrovorty Spivak, ‘In a Word. Interview’ with Ellen Rooney¹¹

Luce Irigaray’s remark about the construction of gender roles during childhood underlines the impacts of fairy tales upon one’s life, especially women: “the difference between the sexes ultimately cuts back through early childhood, dividing up functions and sexual roles: “maleness combines [the factors of] subject, activity...femaleness takes over [those of] object and passivity”” (Irigaray, 1985, p.36). The analysis of Beauty’s story is an illuminating example for that. She just keeps waiting at the Beast’s palace, remains static and calls for stability. Every day the Prince asks her “Beauty, will you be my wife?” and she responds “No, Beast.” (De Beaumont, 2019, p.10). She passively keeps him waiting as she is afraid of the Beast just like the passive fairy tale female characters. She cannot move, cannot

¹⁰ Richard Dawkins makes some pertinent remarks about the replicator “...which he calls meme, a unit of cultural transmission. Examples of memes are tunes, ideas, catch-phrases, clothes fashions, and ways of making pots or of building arches. Just as genes propagate themselves in the gene pool by leaping from body to body via sperms or eggs, so memes propagate themselves in the meme pool by leaping from brain to brain via a process which, in the broad sense can be called imitation” (Dawkins, 1976, p.192). In relation with this, memes can be identified as the ideology, which is used in fairy tales. They are transmitted from brain to brain; first they are read to young girls and boys. Later these girls and boys grow into adults who have already been coded by the secret agendas of fairy tale culture; the strict borders between being a man and a woman. Later, the same individuals as fathers and mothers will affect their children through the ideology coded to them which is the very language of fairy tale culture. The notion of meme has also a connection with the term ‘mime’ in fairy tale culture.

¹¹ Spivak, G. C. (1989) quoted in Judith Butler (2014). *Bodies that Matter: On. The Discursive Limits of “Sex.”* New York: Routledge. For further reading see, Gayatri Chakrovorty Spivak, ‘In a Word. Interview’ with Ellen Rooney, *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 1/ 2 (1989), pp. 124-56.

choose, cannot change her place and cannot use her body freely as she is an example of a *docile body*. As Iris Morian Young proposes in her work *Throwing Like a Girl*:

Women in sexist society are physically handicapped. Insofar as we learn to live out our existence in accordance with the definition that patriarchal culture assigns to us, we are physically inhibited, confined, positioned, and objectified. As live bodies we are not open and unambiguous transcendences that move out to master a world that belongs to us, a world constituted by our own intentions and projections. To be sure, there are actual women in contemporary society to whom all or part of the above description does not apply. Where these modalities are not manifest in or determinative of the existence of a particular woman, however, they are definitive in a negative mode—as that which she has escaped, through accident or good fortune, or, more often, as that which she has had to overcome. (1990, pp.153 – 154).

As a physically handicapped body, Beauty cannot create solutions and just keeps waiting. “She recommended herself to God, and resolved not to be uneasy the little time she had to live; for she firmly believed Beast would eat her up that night” (De Beaumont, 2019, p.8).¹² The powerful ideology in fairy tale culture gives Beauty’s body a stable form which is against the natural fluidity of the female body’s original programme that is open to change. Therefore, *power* expects Beauty to remain obedient as obedience is the very component of a Foucauldian *docile* body. Conversely, Catarina subverts and inverts this stability. The reader questions what will happen next in her story which is an extraordinary case in fairy tale history. When the Prince asks her “Have you thought about that slap you gave me?” she responds by saying; ““You should be thinking about the next one I’ll be giving you”” (Pitré, 2017, p.17). She decides to *move* in order to invert the subjectivity of the female body to subvert the idea that ‘*anatomy is destiny*’.

In order to survive, Catarina devises a plan. “After two days had passed, she began to feel terrible hunger pangs and couldn’t think of what to do. Then she pulled one of the stays out of her corset and began digging a hole in the wall. She dug and dug, and after twenty-four hours, she saw a glimmer of daylight that gave her hope” (Pitré, 2017, pp.17-18.) She asks for help from her father telling him that her husband has lowered her to the underground pit (Pitré, 2017, p.18). She asks him to dig a tunnel including “supporting arches and a lantern every twenty feet” (Pitré, 2017, p.18) and she says “then leave the rest to me” (Pitré, 2017, p.18).¹³ Every day her father sends her food which is the subversion of the father figure in canonical works. Thanks to the support of her father she will succeed in surviving. With the support of her father and her intelligence, when the prince asks Catarina each day about her comment on the slap she gave him, she refuses to apologize and says: “Why should I be sorry? I’ll give you another if you want!” (Pitré, 2017, p.18). Finally, he drops her through the trap door and insults her by saying: “Catarina, how are you doing?” and she responds “Just fine”. (Pitré, 2017, p.22) It would not be misleading to say that “...the body is also directly involved in a political field;

¹² Susan Bordo asserts that the *docile female body* is expected to remain passive as an effect of power “Through the pursuit of an ever-changing, homogenizing, elusive ideal of femininity- a pursuit without a terminus, a resting point, requiring that women constantly attend to minute and often whimsical changes in fashion- female bodies become what Foucault calls “docile bodies,”- bodies whose forces and energies are habituated to external regulation, subjection, transformation, “improvement”[...] Through these disciplines, we continue to memorize on our bodies the feel and conviction of lack, insufficiency, of never being good enough” (1990, p.14).

¹³ As mentioned by Susan Bordo in some cases women use their bodies as a form of resistance and protest. As an example for that, in order to gain her freedom, Catarina acts as if she were under the control of the Prince. Thus, in order to overcome silence, she uses her body as a text to protest: “Loss of mobility, loss of voice, inability to leave the home, feeding others while starving oneself, taking up space, and whittling down the space one’s body takes up- all have symbolic meaning, all have political meaning under the varying rules governing the historical construction of gender [...] The bodies of disordered women in this way offer themselves as an aggressively graphic text for the interpreter- a text that insists, actually demands, that it be read as cultural statement” (1990, p.16). In order to overcome the classical disordered female body in fairy tales, Catarina communicates through her actions, as her voice is stolen by the patriarchy, and with her strategy she develops her resistant body. Her body at the center of power relations achieves survival at the end.

power relations have an immediate hold upon it; they invest it, mark it, train it, torture it, force it to carry out tasks, to perform ceremonies, to emit signs" (Foucault, 1995, pp.25-26). Although the female body is under extreme forms of cultural inscription, it has the possibility of escape from *power*. As opposed to the oppression she faces, Catarina resists the patriarchal power. While the patriarchy draws strict borders to Catarina, as a counter attack, she draws her own borders and refuses to apologize. This reminds the reader of Foucault's notion of power. She defines power as a dynamic entity which embraces freedom just like captivation. As "because power is everywhere" (Foucault, 2020, p.77) and because it exists in all relationships, it does not only signify a repression. Rejecting the idea that "you are always already trapped" (Foucault, 2020, p.68) she promises the possibility of freedom. For instance, the male authority feels so helpless that he threatens her to leave the palace and marry another woman. The Prince decides to go to Naples to find a new body that he can confine. This time Catarina chides him: "Have a nice trip, and don't forget to write. And by the way, you know that old saying, 'See Naples and die?' Please don't take it literally!" "So then, I should leave?" "I can't believe that you're still here" (Pitré, 2017, p. 8). After this conversation Catarina asks help from her father, with a small boat, she manages to reach Naples before her husband. She dresses herself in beautiful clothes and jewels. When the Prince sees this woman, he doesn't recognize his wife and asks her whether she is single or married. It is at this point when the female body subverts the borders of confinement. She subverts the traditional discourse of fairy tale culture that women cannot act without a man.(Lieberman, 1972, p.388) Her resistant body is faster than the male and open to change. This reminds the reader of Mikhail Bakhtin's grotesque body: "a body in the act of becoming. It is never finished, never completed; it is continually built, created, and builds and creates another body. Moreover, the body swallows the world and is itself swallowed by the world..." (Bakhtin, 1984, p.317). As a dynamic, ongoing processes, the transformation of Catarina's body is never completed as when the Prince decides to marry the new Catarina in Naples, she transforms her body continually into another one in Genova, then in Venice. However, Catarina inverts this power struggle and creates new bodies for herself which conceals her new entity and is concealed by the previous one. Before the formation of each new body, Catarina returns to Palermo waiting for the Prince to ask her whether she will apologize or not. When she refuses, the Prince goes to a new city and meets another woman without having been aware of the fact that each woman is Catarina.

While Catarina changes her destiny through her resistant body, Beauty is waiting for a miracle, a man to rescue her docile body. The space which is offered to her is a kind of conformity zone. While Catarina travels from one city to another, organizing what she will do next, Beauty amuses herself in the palace with "...a large trunk full of gowns, covered with gold and diamonds" (De Beaumont, 2019, p.11) and these are enough for her to stay in the space designed for her. Her body is close to change and remains stable. The stability of the female body can be identified with the stability of the mind which is a kind of sleeping process. She does not recognize the outer world like the other classic fairy tale characters who "... are entirely passive, submissive, and helpless. This is most obviously true of Sleeping Beauty, who lies asleep, in the ultimate state of passivity, waiting for a brave prince to awaken and save her" (Lieberman, 1972, p.191). The symbolic sleep of Beauty intensifies her passivity as "[s]leep and waking life are the two poles of human existence. Waking life is taken up with the function of action, sleep is freed from it. Sleep is taken up with the function of self- experience. When we awake from sleep, we move into the realm of action" (Fromm, 1951, p.28). Beauty is not in the realm of action thus, she lives unconsciously without having control of her body. Beauty lives as if she were in a sleep ready to be controlled by the conscious mechanisms of the male world. "Thus discipline produces subjected and practiced bodies, 'docile' bodies" (Foucault, 1995, p.138). The stability of the docile body is intensified and masked as an enchanting state of being. Beauty observes her sisters' unhappy

marriages and then she decides to marry the prince after she has thought that she would be happier than them:

Why did I refuse to marry him? I should be happier with the monster than my sisters are with their husbands; it is neither wit nor a fine person in a husband, that makes a woman happy....(De Beaumont, 2019, p.13)

Beauty decides to marry as there is no other option for her. She cannot create a solution. However, the passivity of her body is rewarded as a typical action in fairy tale culture because being beautiful as “a sign of election and salvation” (Baudrillard, 2017, p.151), “is a sign, at the level of the body; that one is a member of the elect, just a success is such a sign in business” (Baudrillard, 2017, p.151). It is no surprise that the Beast turns into a handsome prince and they live happily ever after. On the contrary, Catarina keeps running from one place to another, changing her outlook. She marries the prince for the third time and gives names to her children to each city her story takes place in, such as Naples and Venice. She gives an identity and space to her children too. Therefore, she has the space to take an action. She is neither in a castle nor captive indoors but her body has a social mobility which is a unique experience for a female character in fairy tales. At the end of her story, Catarina decides to end the game. Before the prince marries the daughter of the King of England, she has taken her three children to Sicily. Looking strong and elegant, while she is next to the Princess from England, Catarina asks her children to kiss the hands of their father. The Prince and the Princess are shocked. The narrator describes the scene with the following words:

...Along the way, she told her children,

“When I give you the word, go up to your father and kiss his hand.”

So this is the next slap!” he exclaimed, coming down and embracing his children.

The princess from England was left in the lurch, and the next morning she departed. (Pitré, 2017, p.22)

She later tells her husband “how she managed the whole business.” The Prince “begged for forgiveness for all the suffering he had caused her. From that day forward, they loved each other dearly” (Pitré, 2017, p.23).

Evidently, Catarina succeeded in subverting the space that the female body occupies and inverts the story in fairy tale culture that begins with punishment and ends with the reward; marriage. In fairy tale culture, “[m]arriage is a component... all of these stories literally end with the wedding” (Lieberman, 1972, p.394). However, her story does not end with marriage but begins with it. She actively controls her resistant body according to her own desires not to the desire of the dominant discourse. In order to form new power relations, her resistant body is the essential component of freedom as it is the tool of reaching freedom. She inverts the traditional juxtaposition of male and female. Catarina subverts the “Cartesian epistemology, the body—conceptualized as the site of epistemological limitation...” (Bordo, 1995, p.186). Her body is not a limitation but a kind of extension, freedom, ability that can surpass the limits through flexibility and fluidity which are the very origins of the female body. She can easily change not only her body, through giving birth and reshaping her outlook, penetrating the tunnels to escape, but also glorifying it as an example of virtue as she never stands tall. Her body, as a resistant body, might be read as an example of intelligibility and sensitivity. She is the one who transforms her husband through her own game. Her body as an example of active, free, changeable and independent entity separates her from other fairy tale figures. She clearly displays the fact that anatomy is not

destiny and the female body is as strong as the male body. The language used at the ending of the stories of Beauty and Catarina illustrates this:

Immediately the fairy gave a stroke with her hand, and in a moment all that were in the hall were transported into the Prince's palace. His subjects received him with joy; he married Beauty, and lived with her many years; and their happiness, as it was founded on virtue, was complete. (De Beaumont, 2019, p.15)

Now Catarina explained to her husband how she had managed the whole business, and he begged her forgiveness for all the suffering he had caused her. From that day forward, they loved each other dearly. (Pitré, 2017, p.23)

De Beaumont, as a representative of fairy tale culture, prefers to end his story with the idea of marriage. On the contrary, Pitré portrays the female protagonist as an individual who fights for happiness, makes a great effort for her marriage and cultivates both herself and her husband instead of passively waiting. She is first captured, then has to find a way to escape. Later, she transforms herself into other women, running from one city to another, making plans, while experiencing her husband's choosing other women. She puts her heart and soul into changing her story. With her children, she moves, she changes, she develops new plans instead of being in a state of passivity.¹⁴ Last but not least, she portrays the reality that marriage needs an effort and it is not an end but a beginning in the life of a woman. Taking control of her body, therefore her identity, being strong, having the ability to solve problems, giving importance to critical thinking, being an independent woman, working, having a place in social life are the few significant subliminal messages that Catarina gives to her female audience. She rejects being the plastic mannequin of the patriarchal discourse coded by passivity, silence, marriage and stability and fights for her rights to surpass the limits designed for women. She is not Beauty, Cinderella, Rapunzel, or the Sleeping Beauty who becomes the subject of being beautiful, enslavement, household activities and powerlessness but *wisdom* as she is the resistant teacher *Catarina the Wise*.

Conclusion

As a socio-cultural entity, the body has been an important subject for fairy tale studies. With the support of contemporary feminist theories, the literary analysis of the tales has begun to enlighten the veiled effects of the traditional fairy tale culture upon the female body and identity, which are invisibly but vehemently shaped, transformed, and reconstructed. In relation, the comparative analysis of Giuseppe Pitré's fairy tale *Catarina the Wise* (1875) and Jeanne Marie Le Prince De Beaumont's *Beauty and the Beast* (1756) can offer an exceptionally clear picture of the construction of the docile female body in one of the canonical fairy tales and the *resistant* body in Catarina's tale. In this study, both texts are analyzed within the light of feminist perspectives of Michel Foucault's notion of "docile bodies." Through the lens of feminist philosophical approach, the literary analysis of the *docile* and the *resistant* body can enlighten how the certain disciplinary practices shape and control the female body therefore, identity in Beauty's case.

As an example of the traditional fairy tale culture, the protagonist Beauty, who is the domestic, pretty, silent girl, postulates a lens to enlighten the construction of the *docile* body through fairy tales. The analysis of her story offers more than a simple criticism of the female body in the tales as it illuminates

¹⁴ For Foucault, suicide is also a way of altering power relations because "even when the power relation is completely out of balance, when it can truly be claimed that one side has "total power" over the other, a power can be exercised over the other only insofar as the other still has the option of killing himself, of leaping out the window, or killing the other person"(1994, p.292). Literally, Catarina kills each woman she creates to overcome the suppression of power and suffocation. In this way, through her resistant body she achieves to preserve her freedom.

the power relations that have been creating coded plastic mannequins for centuries. Therefore, the dominant ideology in Beauty's story imposes the passivity of the female body and identity that are captivated by the male parameters. As a result, she becomes the perfect symbol of the female body of the canonical fairy tales, which represents a submissive and unthinking character as opposed to the male body which is active. As opposed to Beauty's story, the weakness of the female body in canonical fairy tales is subverted and inverted by Catarina through her *resistant* body. As a self-reliant, independent woman she dares to rebel against the dominant patriarchal ideology and surpasses the limits of womanhood in fairy tale culture through her *resistant* body.

This study suggests the idea that canonical fairy tales, illuminated by Beauty's story, have great power upon the construction of a *docile* female body which ends up with a cultural inscription of the body. However, Catarina's story subverts and inverts the power of social norms as a cultural inscription and offers a marvelous example of a *resistant* body which "becomes" and "performs" according to its own desires. While Beauty's body is a perfect match for the realm of estrangement, designed by the dominant ideology of traditional fairy tale culture, Catarina troubles it with her *resistant* body.

Bibliography

- Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and His World*. (H. Iswolsky, Trans.) Bloomington: Indiana University Press.
- Bartky, S. L. (1990). *Femininity and Domination. Studies in the Phenomenology of Oppression*. New York: Routledge.
- Baudrillard, J. (2017). *The Consumer Society. Myths and Structures*. (C.T., Trans.) Revised Ed. London: Sage.
- Beales, D. & Biagini, E.F. (Eds.). (2013). *The Risorgimento and The Unification of Italy* New York: Routledge.
- Bordo, S. & Jaggar, A.M. (Eds.). (1990). *Gender and Body: Feminist Reconstructions of Being and Knowing*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Bordo, S. (1991). Docile Bodies, Rebellious Bodies: Foucauldian Perspectives on Female Psychopathology. In H. J. Silverman (Ed.), *Writing the Politics of Difference* (pp. 203-217). Albany: State University of New York Press.
- Bordo, S. (1995). *Unbearable Weight: Feminism, Western Culture, and The Body* Berkeley: University of California Press
- Bowden, P. & Mummery, J. (2009). *Understanding Feminism*. Stocksfield: Acumen.
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble. Feminism and The Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2014). *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of "Sex."* New York: Routledge.
- Cixous, H. (2001). Sorties: Out and Out: Attacks /Ways Out / Forays. In H. Cixous & C. Clement (Eds.), *The Newly Born Women: Theory and History of Literature Volume 24* (pp. 63-130). (B. Wing, Trans.) Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dawkins, R. (1976). *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press.
- De Beaumont, J. M. (2019). *Beauty and The Beast*. California: Forgotten Books.
- Diprose, R. (1994). *The Bodies of Women: Ethics, Embodiment and Sexual Difference*. New York: Routledge.
- Farrer, C. L. (1975). *Women and Folklore: Images and Genres*. Illinois: Waveland Press Inc.
- Foucault, M. (1994). The Ethics of the Concern of the Self as a Practice of Freedom. In Paul Rabinow (Ed.), *Ethics: Subjectivity and Truth* (pp. 281-301). (R. Hurley & Others, Trans.) New York: The New Press.

- Bordo, S. (1995). *Discipline and Punish: The Birth of The Prison* (A. Sheridan, Trans.). Vintage: New York.
- Bordo, S. (2020). *The Will to Knowledge. A History of Sexuality I*. (R. Hurley, Trans.). London: Penguin. [E-book version]. Retrieved from <http://books.google.com.tr>
- Freud, S. (1924). *Collected Works, vol. 5*. London: Pergamon.
- Fromm, E. (1951). *The Forgotten Language. An Introduction to The Understanding of Dreams, Fairy Tales and Myths*. New York: Grove Press Inc.
- Gould, J. (2006). *Spinning Straw into Gold. What Fairy Tales Reveal About the Transformations in a Woman's Life*. New York: Random.
- Grosz, E. (1994). *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hardwick, J. (2012). Gender. In W. Doyle (Ed.), *The Oxford Handbook of the Ancien Regime* (pp: 183-201). New York: Oxford UP.
- Irigaray, L. (1981). When the Goods Get Together. In Marks, E. and De Courtivron, I. (Eds.). *New French Feminisms: An Anthology* (pp. 107-111). Sussex: The Harvester Press.
- Irigaray, L. (1985). *This Sex Which is Not One*. New York: Cornell UP.
- Lieberman, M. (1972). 'Some Day My Prince Will Come:' Female Acculturation through the Fairy Tale.' *College English*, 3. 383-395. Retrieved from <https://jstor.org/stable/375142>.
- McNay, L. (1991). 'The Foucauldian Body and the Exclusion of Experience.' *Hypatia* 6 (1991). pp. 125-37.
- Pitré, G. (2017). Catarina The Wise. In J. Zipes (Ed.), *Giuseppe Pitré, Catarina The Wise and Other Wondrous Sicilian Folk & Fairy Tales* (pp. 15-23). London: University of Chicago Press.
- Tatar, M. (2003). *The Hard Facts of the Grimms' Fairy Tales: Expanded Second Edition*. Princeton: Princeton University Press.
- Wood, S. (1995). *Italian Women's Writing 1860 - 1994*. London: The Athlone Press.
- Young, I. M. (2005). *On Female Body Experience. "Throwing Like a Girl" and Other Essays*. New York: Oxford UP.
- Zipes, J. (1992). *Breaking the Magic Spell. Radical Theories of Folk and Fairy Tales*. New York: Routledge.

“Terrible intimacy:” Modernist destruction and recreation in Williams’s poetics**Burcu GÜRSEL¹**

APA: Gürsel, B. (2020). “Terrible intimacy:” Modernist destruction and recreation in Williams’s poetics. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 588-609. DOI: 10.29000/rumelide.808780.

Abstract

Perhaps in keeping with Ezra Pound’s dictum, “Make it new,” the modernist poetics of William Carlos Williams thrives on the dialectics of destruction and recreation, descent and reemergence, isolation and contact—a poetics that reflects the doctor-poet’s views on natural and social processes. Stripped of conventional and sentimental associations in contact with the poet’s isolated but sympathetic imagination, each particular thing must reemerge in its vivid and authentic presence. But are all “things,” all objects of poetry, on equal footing in the dynamics of poetic destruction and recreation—objects, words, social entities, individuals? On the one hand, the poet’s humanism combines with curiosity and sensual fascination as he gently delivers the human subject from obliterated social constructs, in rebirth. On the other, he inclines more toward destruction in his treatment of the “intimate” woman, who somehow channels social constructs back into his imagination, thereby threatening his creative equanimity and becoming an impossible poetic object herself. Often missed in literary criticism is the fact that it is the figure of the intimate woman—rather than the distant woman—that brings out the ruthless poet-god in Williams. Disintegrating the intimate woman into a thingly physicality in an unfulfilled and ambivalent project of remaking, the poet in fact both celebrates and regrets his destructiveness in intimacy and its poeticization. The intimate woman in Williams’s poems problematizes what we mean when we talk about “destruction and recreation” in modernist aesthetics.

Keywords: Williams Carlos Williams, modernist poetics, representation of women, intimacy

“Korkunç yakınlık:” Williams’ın şiir anlayışında modernist yıkım ve tekrar yaratma**Öz**

William Carlos Williams’ın şiir anlayışı, belki de Ezra Pound’un “Sil baştan (Make it new)” düsturu doğrultusunda, yıkım ve yeniden yaratma, iniş ve yeniden ortaya çıkış, yalıtılmışlık ve temas diyalektiğinden beslenir. Bu şiir anlayışı doktor-şairin, doğa ve toplumun işleyişi konusundaki görüşlerinin de bir yansımasıdır. Başlı başına her “şey”, şairin yalıtılmış ama olumlayıcı hayalgücü ile temas ettiğinde, alışlagelmiş ve hissi çağrışımlarından sıyrılarak, capcanlı ve hakiki varlığıyla yeniden meydana çıkmalıdır. Ancak her “şey”, her şiir nesnesi—nesneler, sözcükler, toplumsal varlıklar, bireyler—bu yıkım ve yeniden yaratılış dinamiğinde aynı ölçüde yer alabilir mi? Bir yandan, şairin hümanizması merak ve tensel bir büyülenmişlikle birleşir ve insanı toplumsal yapıların yıkımından usulca kurtararak yeniden doğuşa ulaştırır. Öte yandan, yakın ilişkideki kadın figürünü işleyen şiirlerinde şairin yıkıcılığı artmaktadır, zira bu kadın toplumsal yapıları şairin hayalgücüne geri sevk etmekte, onun yaratıcı sükunetini bozmakta ve kendisi de imkansız bir şiir

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (Kırklareli, Türkiye), burcugursel@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3052-5938 [Makale kayıt tarihi: 13.08.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808780]

nesnesi haline gelmektedir. Edebiyat eleştirmenlerinin genelde gözden kaçırdığı, mesafeli kadın figüründen ziyade, yakın ilişkideki kadın figürünün Williams’da acımasız bir şair-tanrıyı ortaya çıkardığıdır. Hiç bitmeyen bu yeniden yaratma projesinde şair, yakın ilişkideki kadını şeyleştirerek fiziksel parçalarına ayırır. Yakınlık kurarken ve yakınlığı şiirleştirirken ortaya çıkan yıkıcılığına ikilemli bir yaklaşım sergilemekte, hem hayıflanmakta, hem de bir ölçüde övünmektedir. Williams’ın şiirlerinde gördüğümüz yakın ilişkideki kadın, modernist estetikte ‘yıkıp yeniden yaratma’ ile neyi kastettiğimiz sorusunu gündeme getirir.

Anahtar kelimeler: Williams Carlos Williams, modernist şiir, kadının temsili, yakınlık

Violence, descent and isolation clear the ground for recreation, reemergence and contact: William Carlos Williams presents this dialectic not only as a principle of nature and society, but also of his poetics. In keeping with the modernist dictum, “Make it new,” he strives to strip away constructs and associations, expanding his experience of particulars in microscopic recreation. His exhilaration releases unconventional beauty in the ordinary object. Williams’s humanism appears to gently deliver the human subject, too, from obliterated constructs, in rebirth. The poet’s destructive isolation seems to be counteracted by his sympathetic, regenerative contact with the individual. This aesthetic dissolves, however, as he becomes aggressive in his treatment of the intimate woman, who somehow reintroduces social constructs into the poet’s isolated imagination. In art as in life, the intimate woman thus becomes a challenge to his aesthetic, both as a threat to the mental state enabling his creativity and as an impossible poetic object. In intimacy, Williams can no longer remain the sympathetic doctor-poet and instead disintegrates the intimate woman in an unfulfilled project of remaking, reifying and effacing her. Conflicted, the poet delves deeper into the vicissitudes of the aesthetic in question, rather than open up the object of his poem: the intimate woman.

Critics frame the complications of Williams’s poetic treatment of women by and large as a category onto itself—as a problem of gender roles and representations—without sufficiently addressing the composite aesthetic problem of the various kinds of poetic object and poetic distance. Some critics emphasize either Williams’s support for modernist women poets or make the most of his famous “female principle” that takes the woman as inspiration for and engine of creativity. According to Audrey Rodgers, for example, Williams is able to pack many dualities into the figure of “the virgin and the whore,” such as the ideal and the real, the sacred and the profane, the pure past and the debased present, innocence and experience, life and death, etc. “The whore” might even be Williams’s own alter-ego within a trinity of sorts between the poet, the woman, and the poem (1987, pp. 18-43). In Rodgers’s reading, however, the intimate woman, too—the grandmother, the mother, or the wife—is generative of meaning and creative empowerment. It has also been argued that Williams identifies himself with the intimate other in all her complexities.² The poet is even considered to be “solving the paradox of love . . . by framing it within Neoplatonism” (Ricciardi, 1993, p. 135). For her part, Linda Kinnahan explores Williams’s often paternalistic support for contemporary women poets and their wavering appreciation. Perhaps due to the influence of feminist movements, Williams sometimes displays a “revolutionary attitude toward gender,” but is always torn in “a seeming paradox . . . between a recognition of gender as a constructed, historically specific category and sexual difference as a natural, essential set of characters” (1994, p. 31). As for his works, in *In the American Grain*, for

² According to Kerry Driscoll, “He depicts [his mother] variously as his conscience, muse, alter ego . . . creativity, the sublime, the ethnic and cultural diversity of the New World” (1987, p. 25). However, Williams also identifies with her repressive views, according to the critic.

instance, “women appear fleetingly and often anonymously,” even if this fragmentation serves to expose the hierarchies of masculine discourse (1994b, p. 117).

Williams is sometimes more heavily criticized for his sexist views based on a dogma of biological difference (Crawford, 1993, p. 69) and on Otto Weininger’s notions of gender and psychology. Also noted is his chauvinistic glance (Driscoll, 2016, pp. 143, 145), his “voyeurism and exhibitionism,” and “his insistence on initially degraded objects” which “betray[s] an element of sadism” (Eby, 1996, p. 34, 36). The poet is known to endorse polarized, conventional gender notions and roles that grant “man but not woman transcendent, transgressive desire,” and for preserving a “painful gender formulation” where the woman is “cast in the role of keeper, guardian, even maternal disciplinarian” (Fisher-Wirth, 1996, pp. 51-2). Such a critical stance also appears incomplete, however, considering the poet’s taste for deliberate provocation.³ The poet might be thematizing such psychoanalytic notions as the infant’s destructive urges in “what Kohut would call the first stage in the relinquishment of narcissistic delusions” (Bremen, 1993, pp. 55). Kerry Driscoll returns to the issue in “Williams and Women” to point to the variety in the woman’s distance as a poetic object, from “members of his immediate family—most notably, his mother, grandmother, and wife—to casual acquaintances and passing strangers” (2016, p. 143). In fact, growing up, Williams only had contact with women of his family, a situation that he claimed contributed to his extreme curiosity. According to Driscoll, his attitude toward women began to evolve—albeit with lingering ambivalence—as he kept meeting accomplished women later in his life (pp. 148-157).

Assimilated into a general interpretation of questionable gender images and roles, the instances of intimacy in Williams’s poetics are not recognized as the aesthetic problem that they pose: the object of aesthetic destruction and recreation. Williams himself provides conflicting accounts of intentionality in his poetic treatment of “the woman.” On one level, he presents these instances as an intrinsic aspect of his creativity and aesthetic: destruction of constructs, isolation from conventions, and celebration of thingly particularities. For him, the act of writing itself is an act of violence: “My interest in writing is so violent an acid that with the other work, I must pare my life to the point of silence” (1970, p. 280). On another level, however, Williams expresses a desire for empathetic and inspiring human contact, where instances of destructive intimacy appear as an unfortunate byproduct or aesthetic failure. Whether the poet celebrates or regrets the destruction that he finds—or deliberately causes—in intimacy, the intimate individual remains beyond the balance of his poetics.

The problem of aesthetic destruction and the intimate object

Williams’s poeticization of the intimate woman further complicates his simultaneously sympathetic and objectifying treatment of the distant woman, thereby not only inviting gender criticism and psychoanalytic inquiry, but also opening up to the aesthetic problem of what we mean when we discuss “destruction” in art. As Joseph Miller notes in his chapter on Williams in *Poets of Reality*, Williams often sexualized objects themselves (1965, pp. 325-26). Similarly, in *Poetics of Indeterminacy*, Marjorie Perloff puzzles over how *Spring and All*, so deeply invested in the notion of object as image, can end with the lines, “Arab/ Indian/ dark woman”—in retrospect, the dark woman always fuels sexual and poetic desire in his poetry (1999, pp. 135-36).

³ By arguing against the poet’s intentionality and claiming that Williams detested Freud’s theory of artistic creativity, Carl Eby analyzes the unconscious level in Williams’s openly proclaimed sexual “expression” (as opposed to “repression”) and sexual “perversion” (as opposed to “neurosis”), both of which form a “loop” ensnaring the poet (1996, pp. 32-5).

Perhaps, while objects are sexualized and things made intimate in Williams, human intimacy becomes objectified and reified. In fact, in *William Carlos Williams and the Ethics of Painting*, Terence Diggory interrogates the poet’s figuration of “the virgin” as a limit of representation. Whereas the poet trusts that the figure of the woman always already brings in intimacy to representation, Diggory points out that this is more a claim about representation than women in themselves (1991, pp. 88-89). As Celia Carlson also suggests, “objects in Williams’s poems, far from being ‘innocent’ artifacts in the world, demonstrate the quality of Williams’s relations with himself and his others” (2006, p. 27). They further lay bare the poet’s “dogmatic” attachment to his “theory” of destruction and recreation, which of course implies metaphorical, not literal, harm: “If there is an ethical element to art, it is that it offers the viewer or reader or auditor an experience into which he or she can enter and leave unharmed, if not ‘untouched.’ It achieves this by means of the abstraction of form” (p. 32). However, this particular poetics, by severing the possibility of the reader’s self-projection onto the poem, also severs their connection to it, as Charles Altieri argues: “The modernist dream of composing expressive particulars now becomes a nightmare in which those particulars offer only the feeling of disinheritance” (2006, p. 105). The poet’s “simple attention” falls short of satisfying “human energies,” which in fact require greater “complications” than early modernism can afford (p. 44).

But what is “destruction” in modernist poetics, if the aesthetic affect (if it is one) of destruction neither performs destruction in reality nor represents some destruction found in reality? In Joseph Riddel’s Heideggerian reading, the concept of aesthetic destruction seems to come to its own:

What occurs, however, is not destruction but a reversal, a violent torsion of the expected which brings it into question yet leaves it fundamentally as it was... The violence produces an unexpectancy, a disruption of the expected syntax of things suddenly revealing the priority of the thing and its immediate relations to any general grammar... The destructive art of these poems functions linguistically, thematically, stylistically, structurally, to embody as well as exemplify the violence of *aletheia*: springing, unconcealing, flowering, bursting out, e-merging, and thus the simultaneous breaking down of some previous unity, idea, concept, “World.” (1991, c. 1974, p. 218)

Still, breaking “destruction” down to literary elements does not answer the question: How does a poem “embody,” in addition to exemplify or thematize, violence? Given Williams’s affinity with Cubism, Dadaism, and Futurism, among other movements in visual arts since the “Armory Show” of 1913, and despite the differences of medium in poetry and art, both the analytical (fragmented, analyzing, dissecting) and synthetic (reassembling, collage-like) stages of Cubism appear relevant to Williams’s notion of destruction and recreation (Wrede, 2005, pp. 36-37; Halter, 2016, pp. 37, 46).⁴ While Juan Gris remains Williams’s favorite Cubist, *Spring and All* (1923) is dedicated to Charles Demuth (Halter, 2016, p. 49). The question of aesthetic destruction is raised perhaps most acutely by the avant-gardists, for whom the poetic and the visual come together. Since before Williams’s Imagist phase and his flirtation with the Objectivist movement, which he also inspired, and throughout his career, his poetics dovetails with visual aesthetics.⁵

By way of comparison, then, we can pose the same questions for a Cubist painting of an intimate woman. Does the disfigured or fragmented face of a woman—of a lover—represent violence done to the woman, or does it represent the idea of some such violence? Is it performative by way of enacting violence through aesthetic means? Or does it perform violence some other how, making a performance

⁴ For an analysis of the Armory Show, a landmark artistic event of the year 1913, itself a key year of Modernism, see Jean-Michel Rabaté, *1913: The Cradle of Modernism* (2007, pp. 40-42). Also see the discussion of Piet Mondrian’s abstract art of the same year (pp. 115-16).

⁵ See *The Objectivist Nexus: Essays in Cultural Poetics* for studies on Objectivism, and especially Altieri’s contribution on its genesis (1999, pp. 25-36).

of it? Is it a kind of "dramatization," or a "symbolic act," or a "mental act?"⁶ Charles Altieri repeatedly grapples with the question of what kind of act the poetic act constitutes:

"The Red Wheelbarrow," for example, does not attempt primarily to provide a mimetic picture of some "real" scene, nor to make a purely aesthetic artifact of its subject, nor to argue an interpretation of its significance. Instead it creates a poetic space in which the aesthetic patterns invite us to reflect upon one kind of relationship between concrete objects and a mind at once dependent and creative. (1979, p. 498)

Altieri explains the operative aesthetic event here as "an act of mind" without being a "speech act" in John Austin's terms, but an act that opens a "poetic space." Reworking the idea, he provides a second reading of "This is Just to Say" as the performance of an apology where, he writes, "by performance I mean the self-conscious presentation of self in an act so that its qualities might be assessed in relation to the situation and the laws or procedures appropriate to that situation" (1981, p. 174). For Altieri, there are no "just sayings," except that they are also doings, and as such we can look to what the poet can "perform himself as," as well as how his audience can relate to it. This performance, however, depends not only on its audience but also on its object. Reading Williams's poems for "how" the objects appear in them, in destruction and recreation, often leads critics to focus either on the objecthood of actual objects—namely, things—or the subjecthood of human figures, the individual as poetic object. But just as important for the human poetic object is the distinction between the distant woman as an image, an idea, an emblem, an impersonal encounter—a being at one remove—versus the intimate individual.

Poetic destruction and recreation of the non-intimate: Abstract, inanimate or animate objects and distant individuals

In Williams's universe, explosions deliver energy for potent recreation, decay shelters the sprouts of rebirth, and death gives way to reawakening. Published in 1923, *Spring and All* opens with such a still-life of winter in a world of "cold," "muddy," "dried," "twiggy," "dead," "brown," "leafless" elements in "By the Road to the Contagious Hospital" (1991, vol. 1, p. 183). Yet this world is only "lifeless in appearance," under which things are reborn to "enter the new world naked," undergo a "profound change," and "begin to awaken." Later, the initial hues of "pink confused with white," luminescent with "a shaded flame," grow into a kaleidoscopic display of mauve, red, and flamegreen, "radiant with transpiercing light" (p. 184). Likewise, "Catastrophic Birth" juxtaposes the images of a volcanic eruption and childbirth to foreground the violence in the creation and continuation of life: "By violence lost, recaptured by violence / violence alone opens the shell of the nut . . . The impasse becomes a door when the wall / is levelled" (1991, vol. 2, pp. 55-57). What blocks or suspends the birth and conceals the kernel of things is eventually destroyed through a violence that "revives and regathers."⁷ Only then, "The revelation is complete. / Peace is reborn," as the poem ends on a note of tranquil growth, the violence still breathing within. Just as nature thrives on the dialectics of destruction and creation, so too does society: "destruction and creation / are simultaneous" (1991, vol. 1, p. 213), and "violence and gentleness" form "the valid juxtaposition" (vol. 2, p. 68). While the former poem, "Light Becomes Darkness," describes "the phenomenal growth of movie houses" from the decay of religious constructs, the latter, "To All Gentleness," thematically links a thorny flower, a violent but tender childbirth, and the perishing "classic tradition" of the opera in the creation of a new poetry unjustly called "the antipoetic." This dialectic, in its simultaneity or alternation, is where the imagination finds its origin.

⁶ See, for instance, Bremen's discussion of Kenneth Burke's notion of the symbolic act, in relation to Williams's poetry, and the latter's distaste for it (1993, p. 63).

⁷ Williams favors this dialectic in his later work as well, for instance in *Paterson* (Riddel, 1991, p. 210).

For Williams, violent destruction and gentle recreation are not mere natural and social phenomena, but a vocation in which he finds extraordinary relish.⁸ In two of his early poems, Williams aggressively questions the meaning of conventional religious values and ceremonial practices of birth and death. Redesigning 'the funeral' in "Tract," he discards the artificial spectacle of sentimentality and grandeur: "For what purpose? Is it for the dead . . . or for us" (1991, vol. 1, p. 72). The poet also attacks conventions for obfuscating immediacy and spontaneous expression, but concedes that they are unavoidable in the social order of both the living and the dead. Subverting conventional graveside meditation in "On First Opening the Lyric Year," he describes the identical graves in the infallible order of the cemetery: "It's good no doubt to lie socially well ordered," he muses, but only "when one has so long to lie;" that is, so long to lie in death and deceit at once (p. 27).

Social institutions and ethics must be equally transgressed. "Choral: The Pink Church," which the poet calls a "protest poem," calls on "all ye aberrant/ drunks, prostitutes, / Surrealists . . . / to bear witness" to his denial of original sin (1991, vol. 2, p. 177).⁹ The poet ultimately rejects the claims of the church on a primary purpose of marriage—procreativity—by comparing the church itself to "the nipples of / a woman who never / bore a / child." Williams violates appropriate expressions of sexuality as well. "Sympathetic Portrait of a Child" and "The Ogre" successively describe a child in the preliminary stages of her growth into a sexual being (vol. 1, pp. 94-5). Amused by the child's apparent attraction in the first poem, the speaker then inverts the point of view to express his own self-conscious attraction to and intangible invasion of the child's territory by mere thought. His self-excusing voyeurism of the child's growth reveals the poet's deliberate presentation of a pedophile's point of view. Such violations in Williams's poetry might not be merely rhetorical.¹⁰ It would not be an overstatement to claim that Williams is against all civilization, from formalities to the entire socioeconomic order. As the poet lists the detailed medical codes of cleanliness he fails to observe in "Le Médecin Malgré Lui," he dismisses them as a cause for mental sterility, "a white thought" (p. 122). In fact, his disdain is deeply rooted in an aggression against the entire institution. In "Young Love," the speaker repeatedly qualifies his illicit affair with a nurse as "breaking" the hospital, and asserts the image of an aggressor against the whole city: "Clean is he alone / after whom stream / the broken pieces of the city— / flying apart at his approaches" (1991, vol. 1, p. 200). The irony remains, however, that the new, recreated "world after its destruction is not new at all. It repeats itself exactly again from the beginning, down to the last detail" (Miller, 1970, p. 421) for if nature has its limitations, so does the imagination.

Williams likewise strives to "destroy" linguistic and literary conventions to recreate an immediately expressive, original language and poetics.¹¹ Echoing Gertrude Stein, "the rose is obsolete" with its conventional symbolism of love, as is 'April' with its traditional poetic associations of beauty and sentimentality (1991, vol. 1, p. 195). If T. S. Eliot's *The Waste Land* "gave the poem back to the academics," according to Williams, "April is the Saddest Month" (vol. 2, p. 117) humorously describes two dogs in a game of mating, exposing the month in its unabashedly natural, unsentimental associations.¹² In both "Flight to the City" and "Catastrophic Birth," Williams also professes that

⁸ According to Riddel, Williams's theme of descent, "as in the Kore myth, follows an initial loss, a violence, a penetration of surfaces, a questioning of the ground" (1991, p. 31).

⁹ Williams's remark, notes to the poem (1991, vol. 2, p. 477).

¹⁰ Williams writes in *Kora in Hell*: "I have been reasonably frank about my erotics with my wife. . . . [w]e can continue from time to time to elaborate relationships quite equal in quality, if not greatly superior, to that surrounding our wedding. In fact, the best we have enjoyed of love together has come after the most thorough destruction or harvesting of that which has gone before" (1970, p. 22).

¹¹ Riddel describes Williams's recreation of language as the "breaking up of prescribed or historical language, but not the annihilation of speech. It dissolves the given set of relations, the governing syntax and its moral law, in search of an original (and originating) syntax. And it does this . . . by violent juxtapositions" (1991, p. 112).

¹² In his *Autobiography*, Williams calls *The Waste Land* "the great catastrophe to our letters" (1951, p. 146).

sentences and words must be broken to recreate an immediately expressive, original language: “Burst it asunder / break through to the fifty words / necessary” (vol. 1, p. 191), for “the best is hard to say—unless / near the break” (vol. 2, p. 55). Among the many poems in keeping with this principle, “To Have Done Nothing” reenacts it: The phrase “nothing I have done” is broken down to its grammatical units, “nothing,” “ae” and “the first person / singular / indicative / of the auxiliary / verb / to have” to lead to the conclusion that “everything / and nothing / are synonymous” (vol. 1, p. 191). The poem suggests that structured language and action are tantamount to no action and no statement, and have to be broken down so as to be recreated. Williams’s destruction can seem “antipoetic,” but only if divorced from the process of recreation that follows: “And they speak, / euphemistically, of the anti-poetic! / Garbage. Half the world ignored” (vol. 2, p. 68).

In Williams’s microscopic recreation, each particular thing is liberated from its constructs in an individual existence, as in “The Red Wheelbarrow” (1991, vol. 1, p. 224), or may become a universe encompassing an “eternity” in each physical detail, as in “Composition” (vol. 1, p. 210). In such Imagist poems, the poet works with and against the elemental and inevitable associations of objects for the sake of rediscovery. He savors the experience of recreating inanimate things. “The rose is obsolete” as it has been inherited from tradition, but “if it ends / the start is begun / so that to engage roses / becomes a geometry” (vol. 1, pp. 195-96). Concentrating on its “edges,” the poet lets the rose “renew” itself without a load of associations: “The rose carried weight of love / but love is at an end—of roses.” At the edge of the newly created thing where conventional love “ends,” a renewed love can begin, like the poetically recreated, fresh and “touching” thing itself. Though “fragile” and “plucked,” the reborn particular asserts a tangible existence: “Sharper, neater, more cutting,” “crisp,” “cold” and “precise.” Similarly, “Burning the Christmas Greens” describes how the greens of solace and peace are “burnt clean” and transformed by this “recreant” destruction into “a living red / flame red / red as blood wakes / on the ash . . . instant and alive.” The poetic mind in simultaneous destruction and creation is in a state of wonder: “we, in / that instant, lost, / breathless to be witnesses” (1991, vol. 2, pp. 62-65). The more animate poetic object is, the more compassionately Williams liberates and revives it in celebrating attention. For example, in “The Sparrow” (1991, vol. 2, p. 291) ‘the thing’ becomes “a poetic truth / more than a natural one.” The poet reanimates the sparrow in “his voice / his movements / his habits . . . sympathetically, / with profound insight / into his minor / characteristics.” Yet he also humorously anthropomorphizes it: “Practical to end, / it is the poem of its existence / that triumphed / finally . . . it says it / without offense, / beautifully; / This was I, a sparrow. / I did my best; / farewell.” In this instant the poet posits an identity between the bird’s existence, its song, and his own poem.

All the constructive and creative urges of the doctor-poet—compassion, curiosity, fascination, desire, admiration, love, and inspiration—intensify in his involvement with the ordinary individual—most often, and famously, the woman. As he writes in his autobiography, a practicing pediatrician and obstetrician, the poet is absorbed in “the coming to grips with the intimate conditions of [his patients’] lives,” proclaiming complete self-identification with them: “I lost myself in the very properties of their minds: for the moment at least I actually became them, whoever they should be . . . so that when I detached myself from them . . . it was as though I were reawakening from a sleep. For the moment I myself did not exist, nothing of myself affected me” (1951, p. 356). “Complaint” expresses such constructive desires: his constant serviceability to and self-conscious compassion for the suffering woman, his admiration for her greatness; his “joy” at his thoughts of her possible labor; and his poetic evocation of a night “for lovers” (1991, vol. 1, p. 153). Likewise, he compares “The Young Housewife” to a “fallen leaf,” perhaps implying a violation in her apparent state of possession by a husband (p. 57). Despite self-conscious implications of subdued sexual aggression and voyeurism, Williams emphasizes

his attraction to her natural morning appearance and the ephemeral magic of this one-sided encounter. The speaker professes admiration "To A Woman Seen Once," as well: "[n]o one is lovely / but you alone." For the poet, her beauty is intensified by the violation which transforms her to "a green branch / fallen into the sea," "jostled," "broken" and "returned," after the strength from "that mold" is consumed (1991, vol. 2, p. 13). He ends on the statement "I am through with you" that the woman must have experienced; his imaginary echo of it conveys both compassion and reenactment. "The Waitress" is another example of Williams's desirous and imaginative attention to the minute details of a woman's physical being and life conditions, and his admiration for her surviving sensuality (p. 279). All that the poet desires is to isolate himself from the world in order to feel her inaccessible "momentary beauty" alone, and "nobody else and nothing else / in the whole city." Williams achieves the same simplicity and poignancy in a few essential physical details of the woman's body and sensations in "To An Old Jaundiced Woman" (vol. 1, p. 215), "To Waken an Old Lady" (p. 152), "To a Poor Old Woman" (p. 383), and "Proletarian Portrait" (p. 384). In "Portrait of a Woman in Bed" (p. 87), too, Williams expresses, even without commentary, the confinement of individuals from lower economic classes to a rigid social order. The same compelling presence of the distant woman can be found in "The Widow's Lament in Springtime" (1991, vol. 1, p. 171) and "The Raper from Passenack" (p. 385) in the woman's powerful monologue. In "To Elsie" (p. 217), which famously begins, "The pure products of America / go crazy—" but turns to Elsie's physical 'ungainliness' and trauma, Williams derives a parable of the horror and helplessness in the human condition, which the imagination desperately seeks to evade.

The wife in poetic destruction and recreation

In the domain of intimate poetic objects, destructive elements can be seen overpowering even one of the most affirming poems by Williams, "Queen-Anne's-Lace" (1991, vol. 1, p. 162), where he depicts his wife, "Flossie again."¹³ The body dissolves in the microscopic scrutiny and poetic recreation of her skin, which decidedly nullifies and devalues any inherent beauty, emotion, or personality. The poem begins with a denial of ideal beauty and desire in the skin. During the poetic recreation, however, Williams transforms the skin into a dominant metaphor of "the field" and breaks his vision of the whole down to the infinitesimal parts of "flowers," which he vitalizes. Through his aesthetic passion emitted from "his hand," the field of the skin blossoms, while underneath, "the fibers of her being" merge into a recreated single stem, unifying the particular flowers into a "cluster." Nevertheless, this new aesthetic whole of metaphor, sexual allegory and syntax is itself framed in negation: If it were not for the poet's glorious transcendence of the conventional ideal in "whiteness," and for his recreation of the woman's "white desire," this culminating encounter would amount to "nothing."

Her body is not so white as
anemone petals nor so smooth—nor
so remote a thing. It is a field
of the wild carrot taking
the field by force; the grass
does not raise above it.
Here is no question of whiteness
white as can be, with a purple mole
at the center of each flower.

¹³ Cited in the notes to the poem.

Each flower is a hand's span
 of her whiteness. Wherever
 his hand has lain there is
 a tiny purple blemish. Each part
 is a blossom under his touch
 to which the fibers of her being
 stem one by one, each to its end,
 until the whole field is a
 white desire, empty, a single stem,
 a cluster, flower by flower,
 a pious wish to whiteness gone over—
 or nothing.

The only palpable aspect of the woman's presence in the poem, her skin, is far from the conventional ideal of perfect 'whiteness' and 'flowers:' "Her body is not so white as / anemone petals nor so smooth." Nevertheless, her skin is also far from Williams's unconventional aesthetic, where flowers sustain their associations of fragile, fresh, reawakened beauty, but also assert their particular thingliness. "Whiteness" embodies the dualities of sensual, corruptible purity and parochial morality, of love and hatred, of isolated imagination and unbridled passion. On its own, the body cannot yet achieve Williams's own aesthetic and sensual ideal of the snow-white virgin-whore image, an example of which we can see in "Naked" (vol. 1, p. 54). No, the body of the poet's wife "is not so white." Yet Williams, emphasizing a second denial at the line break ("nor / so remote a thing"), points to his interest in the immediate reality of 'the thing,' rather than the remote ideal. The un-white, un-smooth skin is the object to be recreated in his poetic imagination: "It is a field / of the wild carrot taking / the field by force." This field may be "The Poem as a Field of Action," where every single element needs to be reawakened from its slumber, even if by force of the "wildcarrot," just like the first sprouts of reawakening in "Spring and All."¹⁴

"Grass" and the "wild carrot" in "Queen Anne's Lace" may suggest that the grass is a conventionally feminine figure, subjugated by the dominant male counterpart of the wild carrot, like the feminine field under the revitalizing hand of the sun, or under the active flow of the stream, as in, for instance, "Marriage:" "So different, this man / And this woman: / A stream flowing / In a field" (p. 56). Moreover, as Flossie's body is "not so white" in desirability, "nor so smooth" to awaken to desire, we may judge her to be a source of frustration: "I was always repulsed by her. She was never passionately loving. Regret that we were not excited by the same things."¹⁵ Revealing her reserved nature and occasional attempts at transforming slumber into vivid beauty in "The Modest Achievement," the poet depicts Flossie's desire to rejuvenate her 'crushed' flowers with apple blossoms that are "charged to lift and waken / the somber show" (1991, vol. 2, p. 118). Yet the transformation is not always possible, as in many poems "about" his wife: "Portrait in Greys" (vol. 1, p. 99) or "Lovesong" (p., 71). So far in "Queen Anne's Lace," Flossie again fails to attain 'whiteness:' "Here is no question of whiteness."

While the speaker decidedly denies to Flossie "the whiteness" of passion and revival, he actually transforms her from an emotional or sexual challenge into an aesthetic one. In so doing, he poetically

¹⁴ "The Poem as a Field of Action" is the title of an essay in *Selected Essays* (1951, pp. 280-292).

¹⁵ Notes to the poem for "Portrait in Greys" and "A Lovesong."

recreates her body, transforming the conventional metaphors for sexuality and marriage into a metaphor for poetics. Accordingly, the line breaks in “It is a field / of the wild carrot taking / the field by force; the grass / does not raise above it” emphasize “the field” and “grass” as the feminine field of his poetic recreation, his “taking.” The occupation of the field by the wild carrot evokes the aesthetic resuscitation of the object by the wild imagination of the poet, as he summons all his poetic “force.” Williams also changes the symbol of “whiteness” into a metaphor of poetic desire. Denying the conventional “question of whiteness,” he asserts its limit and lack of meaning: “white as can be.” Like “Burning the Christmas Greens,” which transforms them into a living, fiery blood-red, the white skin’s blemish turns it purple: “white as can be, with a purple mole / at the center of each flower.” If the poet’s aim is to invert convention, the question then is whether this poetic “force” destroys the poetic object—the intimate human being. These deliberate aesthetic elements of destruction, absence, dominance and devaluation must be understood as the complication of an aesthetic that overdetermines both the occurrence and the poeticization of such instances.

In this respect, the poem recalls the poet’s treatment of ‘things’ that are *themselves* destroyed and reincarnated, rather than distant human beings, whose presence and beauty are revealed through demolished constructs. Thus, the poetic creation of the woman becomes the transformation of one ‘thing’ or metaphor into another. On the way to the full transformation, the poet breaks down the “field” of the skin to recreate it in its particular units. Each line break shows the steps of the transformation. Initially, “whiteness” is turned into a concrete metaphor of flowers, of which the particulars (“each flower”) are created around the multiple centers (“a purple mole”), and stripped of ideal whiteness. Then the concrete metaphor itself is transformed into the signified reality, the spatial units of skin: “a hand’s span / of *her* whiteness.” The woman’s body may not be “so white” as the abstract idea, but the loss of the idea leads to discovery, as in “The Descent:” “A / world lost, / a world unsuspected, / beckons to new places / and no whiteness (lost) is so white as the memory / of whiteness” (1991, vol. 2, p. 245). “Birds and Flowers” also revels in the whiteness, not of an abstraction but of particular ‘things:’ “Nothing is lost! the white / shellwhite / glassy, linenwhite, crystalwhite / crocuses with orange centers” (vol. 1, p. 326).

Nonetheless, the human quality of the intimate individual is effaced as one aspect of her physicality is transformed into a chain of metaphors. Her person and their relationship being outside the picture, “her body” and ultimately “her being” are reduced to some ‘thingliness’ other than their own, where the only emotion is the desire projected by the poet’s “hand.” Williams characteristically concentrates on ‘things’ in his ‘positive’ poems about Flossie: he observes with “pure happiness” the “gay pompons” of her slippers, and talks to them in “his secret mind” as they take a tour in the house, or lie in peaceful order by the bed (“The Thinker” 1991, vol. 1, p. 167). In “To Flossie,” he finds the ephemeral roses she preserves in ice “for the / moment beautiful.” It is only by effacing her full and continuous presence, and by depicting ‘things,’ that the poet can ‘recreate’ the intimate woman (p. 417). There is a conscious, but persistent aesthetic aggression in this almost purely visual treatment of the woman as a white flower, as in “A Love Poem:” “Basic hatred / sometimes has a flower / pure crystal / a white camellia” (vol. 2, p. 22). Under the white heat of the understanding, in the logical precision of the flower, emotions become crystalline, aflame, isolated, sharp, geometrical, and destructive. In creating a purple “blemish” in the whiteness, could the poetic touch be loving? “The purple mole” can no longer remain natural, but incorporates a destructive ‘bruising’ violence in the implicit cause-consequence relation.

True, the destructive touch miraculously draws a flower-field out of the woman’s skin, and perhaps aspires to grasp the unity of “her being” through physical desire and artistic passion. Accordingly, the

poet unifies the metaphor of 'the flower, the field and whiteness' into an identity, completes the sexual allegory, and counterbalances two-to-three line sentences with a unified nine-line sentence. The recreation of "each part" of the skin as "a blossom under his touch" goes beyond physicality, for the "end" is a final reunification, not only in a "cluster" of physical particulars, but also in a deeper merged spiritual and artistic unity. Every line-break points to the ultimate aesthetic project of recreating the skin under "his touch," making "the fibers" of her entire nervous system, "her being," reach out to the surface of the skin, to this "end."

At every step, Williams juxtaposes two kinds of unity, the one where the infinitesimal components are perceivable, the other where they are inseparably blended. Unifying the skin "until the whole field is a / white desire, empty, a single stem, / a cluster, flower by flower," the poet reenacts the touch of nature, echoing "The Crimson Cyclamen." Visually and spiritually, the skin is broken down into particulars that are combined into a *cluster* of physical desire "until the whole field is a / white desire," underneath which "the fibers of her being" merge into "a / white desire, . . . a single stem." The enjambment in "a / white desire" thus reflects the extension into a single all-encompassing desire in the skin. The two kinds of unity recall "Flowers by the Sea" which "seem hardly flowers alone / but color and the movement—or the shape / perhaps—of restlessness / whereas / the sea is circled and sways / peacefully upon its plantlike stem" (1991, vol. 1, p. 378). The poem might be best described in the poet's own words for a Monet painting: "All drawn with admirable simplicity and excellent design—all a unity—" (p. 198).

This unity of the woman's body and "being" is to be destroyed, however, for they amount to "nothing," if not to the poet's moral and aesthetic transcendence in "a pious wish to whiteness gone over." Perhaps kindling the woman's desire and poeticizing the feat, the poet transcends conventional morality and aesthetics, asserting this aim as the sole value.¹⁶ Which is more pious, one might ask, "a pious wish" or the "whiteness?" Ultimately, "her body" and "her being" must be "gone over" like the constructs and conventions they connote, and both exceeded and recreated poetically. "Or," they do not exist in their own right: they are "nothing." "Queen-Anne's-Lace" is not the only poem about a woman that Williams frames in a negation. Yet when distant women are concerned, his negations yield affirmations: "The Waitress" begins and ends with such apparent negations. But in "Queen-Anne's-Lace," the poet denies all value—other than *his* vision and creation—to the woman. In a god-like act, "her body" (here reduced to the skin) is created out of "nothing" aesthetic, and remains "nothing," if not transformed by "his hand" alone, and is based not so much on a desire overtaking him, but poetic generosity.¹⁷ Williams believes that his isolation is a condition for his poetic talent, and in fact 'god-like,' as intimated in "March" and "Dance Russe." Williams even spells it out: "Surely in isolation one becomes a god—At least one becomes something of everything, which is not wholly godlike, yet a little so—in many things" (1991, vol. 1, p. 198). The poet's 'marriage' with Flossie appears to warrant his destructive urges, as familial roles and social associations (including those with his mother and children) constrict his life and creativity. According to Marjorie Perloff, Williams's early love poetry can be regarded as a reflection of his sexual dissatisfaction in his marriage (1993). The poet deprecates such relationships and prefers intimacy of a more 'inspirational'—and often illicit—kind, as in "And

¹⁶ William Marling similarly suggests: "Either the poet can fertilize the erotic and the poetic potential of the material at hand... or he fails and creates 'nothing.' Williams intends this as a transcendent statement; if not . . . there is not much that the reader can do with it" (1982, p. 169).

¹⁷ Thomas Whitaker argues that Williams's initial, distancing negations of consciousness yield to passion (1989, pp. 39-40). Peter Halter also argues that "a pious wish to whiteness gone over" indicates the "whiteness of Apollonian clarity and restraint gone over to whiteness of Dionysian ecstasy, gone over to the climactic moment" after which the poet arrives back at his own consciousness (1994, pp. 57-8). It is important to note, however, that the poet never includes *himself* in the "white desire."

Thus with All Praise,” “Naked,” “Rain,” or “Young Love,” even as he realizes that the aesthetic behind his poetic creativity emotionally drains him, as the speaker proclaims in “Pigheaded Poet:” “Everything I do / everything I write / drives me / from those I love” (p. 23). According to Riddel, in Williams’s notion of marriage, “two partners do not become one, as in some ideal union, but they join in their separateness and therefore incorporate a third. They confirm society; a new relation exists” (1991, pp. 25-6). For Williams, however, such new relations inspire a desire for destruction and isolation.

The illicit lover in poetic destruction and recreation

Even when Williams poeticizes an alternative, luring instance of illicit intimacy, his aesthetic destruction of the intimate woman outbalances his recreation of her. “Young Love” poeticizes one such instance in the past, where the woman is violated in an act of transgression and doomed in the present writing to that moment, despite a tinge of sympathy in retrospect (1991, vol. 1, pp. 200-204). Introducing her breakdown in the account of the memory, Williams raises expectations for further elaboration. However, in a contemptuous denial of emotion, the speaker resigns himself to an isolated drunkenness of ‘things’ and of writing. In his interested but detached eyes, the woman’s breakdown inevitably interrupts his past imaginative experience, but also enigmatically inspires his poem, finally attesting to his ideal of “breaking” through conventional morality and poetics. As with the “whiteness” in “Queen-Anne’s-Lace,” the word “clean” is transformed and repeated to weave together the fragmented memory: the cleanliness of the body, of the hospital, and of the moral codes becomes the cleanliness of expression, isolation, and destruction. The concept looms large in Williams’s life as a doctor and obstetrician.¹⁸ Thematically, this fragmented first person memory successively evokes the memory of the woman in self-conscious writing, then the passionate, poetic world of ‘things’ surrounding her breakdown, and finally an ironic ideal of destruction. Drawing attention to the act of writing, the first section alternates between the process of recapturing a memory and the woman in that memory. Ultimately, the poet dismisses the entire emotional scene.

What about all this writing?

O “Kiki”

O Miss Margaret Jarvis

The backhandspring

I: clean

clean

clean: yes... New-York

Wrigley’s, appendicitis, John Marin:

skyscraper soup—

Either that or a bullet!

Once

anything might have happened

¹⁸ See, for instance, “An Ideology of Cleanliness,” a chapter that T. Hugh Crawford devotes to the issue in *Modernism, Medicine, and Williams Carlos Williams* (1993, pp. 98-112).

You lay relaxed on my knees—
 the starry night
 spread out warm and blind
 above the hospital—

Pah!

It is unclean
 which is not straight to the mark—

The initial question “What about all this writing?” refers back to the prose of *Spring and All*, while setting up a conversational tone and a self-consciousness of writing. Williams chooses to place the poem within his tribute to Whitman for “the largeness which he interprets as his identity” (1991, vol. 1, p. 193). For the mutual detachment and freedom of the imagination and of ‘things’ the writer must isolate himself from all social convention (p. 207). The poem embodies this aesthetic as it enfolds. In this mutual detachment both in experience and in writing, the poet moves at will among fragments, announcing the levels of violation involved in his project. Beginning his address with “O,” he intones dramatic significance, but also archaism. Just as ambiguously, by “the backhandspring,” the poet might imply both the sexual act in a term for an acrobatic movement and the poetic act within the break-down of the word: the poet’s “hand,” “springs” to a moment left “back” in time to recreate memory.¹⁹ The poem thus works at two levels, of fragmented experience and of fragmented writing. On the level of the experience, the allusion to Kiki, by evoking the image of a ‘model’ violating conventional moral codes in her interactions with artists,²⁰ reflects the nurse in her intimacy with Williams while he was a doctor in training.²¹ On the level of writing, just as the sense of intimacy in the nickname “Kiki” contradicts the formal address “Miss,” the reader finds himself infringing on the privacy of the affair *and* witnessing its transgression.

The word “clean” gets reiterated on this pathway to remembrance, vaguely evoking ‘space’ and ‘time,’ but coming to a halt at the only alternative of destruction: “Either that or a bullet!” The speaker associates himself with cleanliness, and searches back in memory for its significance, “I: clean / clean / clean,” arriving vaguely at “yes... New York.” These lines could reflect a distracted consciousness, for example, of wandering through hospital corridors and rooms, and noticing how every unit of space is oppressively clean. Yet, they could be a reassertion of the poet’s own cleanliness: “I: clean / clean / clean: yes.” Without verbs, the poet merges these fragments by colons: “I: . . . clean: New York,” evoking an ironically vague ‘space’ and ‘time.’ “Wrigley’s, appendicitis, John Marin: / skyscraper soup—” Of all possible historical incidents, Wrigley’s campaign of spearmint marks the year 1907; of all possible descriptions, John Marin’s paintings of “skyscraper soup” represent New York, and a

¹⁹ Ahearn also takes “the backhandspring” to be “the act of an acrobat”—a sexual and poetic act on the poet’s part, as well as one of extricating himself from the relationship (1994, p. 149).

²⁰ “Kiki” (Alice Ernestine Prin) was a ‘model’ modern woman—a nude model for Parisian artists and an artist herself, well-known for her liberated behavior, artistic endeavor, and profession. Her memoirs were published as *Les Souvenirs de Kiki* (1929).

²¹ The actual Miss Margaret Purvis was a student in the nursing program at the hospital where Williams was a doctor in training (Notes to the poem). In this poem, the larger violation of a social institution and codes of professional ethics by the sexual relationship is curiously identified with the violation of the woman. This is perhaps a way in which the works *Spring and All* and *Kora in Hell* reinterpret the myth of Persephone.

presumable case of "appendicitis" randomly completes this background.²² Betraying all conventional expectations of cohesion or priority, Williams gives free reign to insignificant memory associations, which become significant only because they are remembered. "Either *that* or a bullet!" he insists mysteriously, in self-communication. Either New York, or death? Either a case of appendicitis, or of a bullet in the abdomen? Is this a threat, perhaps of suicide, perhaps by the woman?

Revealing indifference to the intimacy, Williams begins to dissolve the emotionality of the incident: "Once / anything might have happened." "Once," emphasized in its single line, could indicate a one-time occurrence: "anything might have happened" perhaps only that one extraordinary time, perhaps as an unexpected consequence. Most plausibly, however, in the vague period "once . . ." in youth, this incident is 'anything,' any random thing that could have taken place. The poet doubly absents himself from the active creation of warmth and closeness: "Once / anything might have happened, / You lay relaxed on my knees— / the starry night / spread out warm and blind / above the hospital—" Despite sentimental conventions (where the poet personifies the night as having a permissive "blindness" and a warm protective "spread" over the lovers) the speaker ultimately rejects the scene in contempt: "Pah!" There is no place for such conventional impurities, either in experience or in expression: "It is unclean / which is not straight to the mark—" What Williams seeks is a kind of mental hygiene, a clean isolation of the imagination from the "rigidities of vulgar experience."

Since this isolation often demands "leav[ing] yourself at the door" with *its* emotional or social associations, Williams deflates all emotion, on the grounds that it obstructs a clean experience of 'things' (1970, p. 53)—an idea also expressed in "To A Friend Concerning Several Ladies" (1991, vol. 1, p. 165), "The Thoughtful Lover" (vol. 2, p. 19), and especially "A Crystal Maze:" "Take it! . . . / laying desperately with impeccable / composure an unnecessary / body clean to the eye—" (vol. 1, p. 354). Only through the destruction of emotions can the poet enjoy an artistic drunken passion:

In my life the furniture eats me

the chairs, the floor
the walls
which heard your sobs
drank up my emotion—
they which alone know everything

and snatched on us in the morning—

What to want?

Drunk we go forward surely
Not I

beds, beds, beds
elevators, fruit, night-tables

²² Notes to the poem on the Wrigley Campaign and Williams's view of John Marin's paintings.

breasts to see, white and blue—
to hold in the hand, to nozzle

It is not onion soup
Your sobs soaked through the walls
breaking the hospital to pieces

Everything
—windows, chairs
obscenely drunk, spinning—
white, blue, orange
—hot with our passion

wild tears, desperate rejoinders
my legs, turning slowly
end over end in the air!

The speaker attributes his lack of response to 'things' that "drink up" his emotions by invading, consuming and inebriating his imagination. The furniture *always* "eats" him beyond his control, the poet seems to imply, and things "alone" always *know* everything. In his account of a past incident in past tense, Williams thus makes these generalizations that *always* apply to him—a peculiar insistence Driscoll also notices in a different context.²³ Forsaking human sensibility, he confers it on 'things' that reappear in the morning light and take over his cleared imagination. Much like the 'pure thought' and logic embedded in the whiteness of "Queen-Anne's-Lace," the morning light brings emotional detachment and indifference along with 'things.' The elliptical question "What to want?" is separated from the scene and left without a subject or tense, thus conveying a sense of detached, aimless search.

The poet, though emotionless, is "drunk" with passion, not for the woman, but rather for the "things" in his imagination: "Drunk we go forward surely / Not I // *beds, beds, beds* / elevators, fruit, night-tables."²⁴ The "we" seems to signify the couple in their togetherness, in a denial of the poet's self-centered isolation. Yet, these lines may offer an alternative togetherness, an ecstatic, drunken unity with the 'things' in his imagination: "Everything /—windows, chairs / obscenely drunk, spinning—/ white, blue, orange/ —hot with *our* passion." Seemingly, the inebriety might originate from the couple and reflect into the world of 'things.' Yet, in addition to diminishing the woman's role in this tumult, the poet generally associates drunken passion with his isolated, imaginative universe of 'things,' with the destruction of all limits and conventions, and with poetic recreation of experience. In *Spring and All* Williams devotes a chapter to his exhilarated fantasy of annihilating just about all humankind: "Kill! kill! . . . friends or enemies . . . kill them all. The imagination, intoxicated by prohibitions, rises to drunken heights to destroy the world. Let it rage, let it kill. The imagination is supreme" (1991, vol. 1, p., 179). In his *Autobiography*, Williams declares his lifetime decision to "write, write as I alone should write, for the sheer drunkenness of it" (1951, p. 51). For Riddel, sexuality and drunkenness in

²³ See her reading of Williams's letter to the musicologist Sophie Drinker (2016, p. 153).

²⁴ In this section, Ahearn finds claustrophobia and desire for freedom (1994, p. 149), while Donald Markos sees the speaker's projection of guilt (1994, p. 127). However, the entire passage emphasizes the inebriating power of 'things' over the imagination.

Williams’s poetics are “paradoxical forces of destruction. They serve to break up the isolated or discontinuous self, and merge self and other in an elemental relationship. They repudiate the dream of the simple, separate self, the immutable soul” (1991, p. 232). Here, the dissolution of the boundaries of the self and unity with the other can be seen between the speaker and *things*, rather than with his partner. ‘Things’ are the true source of commotion and drunken passion, effacing the presence of the intimate woman.

In this drunkenness with things, the intimate woman is reduced to a partial physical presence, and takes no emotional part in this passion except as a violated source, cost, or trophy of his moral-aesthetic destruction. Her breasts are regarded apathetically as purely sensory—and not even sensual—objects among others, like Kiki’s “breasts to see:” “ beds, beds, beds / elevators, fruit, night-tables / breasts to see, white and blue— / to hold in the hand, to nozzle.” Their placement reflects the poet’s indifference in their order among the objects listed (despite the two lines they get), as also in the absence of the subject relating to them: “to hold in the hand, to nozzle.” The bluish color also evokes corpses in a hospital morgue. At first, her desperate breakdown is but an insistent emotional interruption of the poet’s tumultuous imaginative experience: “It is not onion soup / Your sobs. . . .” Does he mean that he does not belittle her tears, but takes them seriously? If so, why does he make this belittling comparison at all? Williams perhaps makes a conventional association with teary-eyed onion-cutting, recalling the conventionally domestic image of the housewife as the cook of the house. Even in her transgressive act, she is prone to the primordial image of the vulnerable, sentimental, and domestic woman. Perhaps it is such inevitable associations that cause the poet’s destructive intent—in mere indifference—toward her. Ultimately, her wild tears embody the poet’s fantasy of breaking the institution asunder—“Your sobs soaked through the walls / breaking the hospital to pieces.” Even the poet’s tumultuous physical movements are fueled by these tears: “my legs, turning slowly / end over end in the air!”²⁵

In the beginning of the final section, Williams finally reveals the act that had caused her enigmatic breakdown—both an inspiration for and obstacle to his imagination:

But what would you have?

All I said was:

there, you see, it is broken

stockings, shoes, hairpins

your bed, I wrapped myself around you—

I watched.

You sobbed, you beat your pillow

you tore your hair

you dug your nails into your sides

²⁵ Bernard Duffey finds the same idea in Williams’s conscious reduction of the intimate individuals to poetic objects, in the plays “Many Loves:” “the result... is an antiromanticism produced by the obduracy of scene in face of act, though the work is given its form, of course, by the very act which it thus resisted” (1986, pp. 202-3).

I was your nightgown

I watched!

Despite his disclaimer, "All I said was," the poet, in a matter-of-fact tone, declares his act of violating the concrete integrity of the woman's world of things, and consciously watches for a reaction. Can body parts be "things?"²⁶ Suspecting unreasonable demands and expectations on her part, he readily assumes an inability to understand her. The previous 'shared' passion is lost in the contradictory physical closeness and emotional isolation: "I wrapped myself around you—// I watched." In a line break, he separates her bed from the other clearly feminine objects, specifically qualifying it as *hers*, just like her violent reaction: "You . . . sobbed . . . You beat . . . You tore . . . You dug." Even when the poet is closest to the woman, transforming himself into a 'thing'—a nightgown—belonging to her, he also remains inanimate and unresponsive: "I watched!" The poet both declares his act of "breaking" and detaches himself from its emotional resonance.

This scene inverts Kiki's creative ecstasy when, ready to pose nude for an artist, she ends up drawing sketches of him, "dancing, singing, walking, crying," almost in celebration of her own creativity.²⁷ The "Kiki" we have in "Young Love" is certainly the opposite, as this realm of drunken, creative ecstasy belongs entirely to the poet and not to the intimate object.

Clean is he alone
after whom stream
the broken pieces of the city—
flying apart at his approaches

But I merely
caress you curiously

fifteen years ago and you still
go about the city, they say
patching up sick school children

The trochees of the first two lines stress the absolute image of the destroyer, inflecting the earlier emotional and moral implications of the word "clean" and bringing it home to its full scope. Switching to an abrupt mode of retrospection, and perhaps regret, the speaker views the intimate woman's violation as a possible cause for her state of wandering and "patching up" the more vulnerable children. The woman thus gains the martyr-like quality we also see in "A Crystal Maze." She is granted merely a phantom's presence, stuck at that eternal point in time past, unable to "go forward" as in the

²⁶ Markos interprets the speaker's statement as an explanation of the cause of the woman's "wild grief:" "the loss of virginity—and the absence of a marriage proposal" (1994, p. 129). Williams often makes statements about finding pleasure in the "misery and brokenness" and beauty "at the edge of deflowering" (1970, p. 57, 59) which results from violation. Also in his *Autobiography*, he refers to his flirtation with the nurses, who "were kind, but wanted marriage," (1951, p. 78) and describes one such incident in more detail (p. 101).

²⁷ Foujita's preface to *Les Souvenirs de Kiki* describes her thus: "When the work was over, [Kiki] had sucked, bit all my crayons and lost my little eraser, and delighted, was dancing, singing, crying, walking on the box of *camembert* . . . and triumphantly left, her sketches under her arm" (1929, p.9, translation mine). It is ambiguous whether Williams's speaker names the woman "Kiki" merely in an allusion to a liberated woman or ironically for her failure to match up to that ideal.

earlier assertion of “we.” The speaker has only heard from others that she continues her old occupation. Doomed to a domestic image of “patching up,” the woman seems to be putting fragments back together desperately, for re-use. Her “patching”—a fragmented struggle—is a final connection between them. Whereas his fragmentation reaches integrity as a poem, hers remains broken asunder within his poetry. The poet is curious—perhaps “merely” intellectually—and caressing, but only “fifteen years ago,” when reaching deep into the past in his memory, for writing is “not a conscious recording of the day’s experiences ‘freshly and with the appearance of reality’” but a simulated rite of destruction and recreation all over again (1991, vol. 1, p. 207).

Coda: The mother in poetic destruction and recreation

It is not only in poeticizing the dynamics of sexual intimacy that Williams becomes destructive toward the intimate object of his poetry, alternately regretting and reveling in his estrangement and aggression, while accounting for them in aesthetic terms. “An Eternity” (1949) is Williams’s hymn, at the age of sixty-six, to his mother for a final connection, a prayer for emotional exchange, as he is about to lose her for “an eternity” (1991, vol. 2, p. 218). The speaker expresses ambivalence—a desire for unity, but one within the knowledge of its impossibility; a desire to ‘give up rhyme’ between him and the intimate woman, but to forsake it together. Repeatedly imploring his mother to rejoin him in the first part, the poet addresses her in her mental absence:

Come back, Mother, come back from
the dead—not to “Syria,” not there
but hither—to this place.

You are old, Mother, old
and almost cold, come back from
the dead—where I cannot yet join you.
Wait awhile, wait a little while.
Like Todhunter
let us give up rhyme. This
winter moonlight is a bitter thing,
I like it no better than you do.
Let us wait
for some darker moment of the moon.

At ninety the strangeness of death
is upon you. I have been to all
corners of the mind. What gift
can I bring you but luxury and that
you have taught me to despise. I
turn my face to the wall,
revert to my beginnings and turn
my face also to the wall.

The distance of death and mental deterioration is translated into spatial terms: “Syria,” “there” and “hither—to this place.” In his insistent appeal to her to “come back from / the dead,” the speaker is reaching for a person who is both at the brink of death and already with the dead. The distance between life and death is not only spatial but also temporal: “I cannot yet join you. / Wait awhile, wait a little while.” Given the impossibility, the speaker conveys an absolute desire for reunion in a repeated trochaic appeal. He both uses (internal) rhyme in ‘old and cold’ (at the line-break and caesura) and forsakes it. Similarly, he denies harmony to their relationship, but wishes to deny it together: “*let us give up rhyme.*” As in “Young Love,” the speaker rejects the sentimentality projected to things, finding that “winter moonlight” bears “bitterness,” and that “the starry night” of the lovers “spread out warm and blind.” In his dislike of the moonlight, he hopes to connect to his mother in a negation: “I like it no better than you do.”

Gradually realizing his hope for rekindled intimacy in the dimming night, the speaker simultaneously avoids it: “At ninety the strangeness of death / is upon you. I have been to all / corners of the mind.” Not specifying whose mind, he seems to imply a mental identification with the mother in their gift for thingly connections. “I,” he stresses at the line break, “turn myself to the wall,” which, as in “Young Love,” drinks up his emotions. Even when he reverts to his beginnings, seeking a primordial connection in maternal love, the poet remains emotionally unresponsive: “Frankly, I do not love you” (1958, p. 16). Only “the soul of things,” in the middle section, holds the power of transformation. Folding back on itself is the mother’s own detachment reflected in the son: for the poet, his mother’s immigrant background, remoteness, and idealism in the arts are the basis of his own nature and conduct.

In the last section of the poem, the speaker evokes instead an impersonal humanism, which is again deflected into a reflection on his poetics and the world of ‘things:’

I remember how at eighty-five
you battled through the crisis and
survived!

I suppose, in fact I know,
you’ve never heard of Shapley—
an astronomer. Now there’s a man—
the best ..

Not like Flammarion,
your old favorite, who wanted
to popularize astronomy, Shapley’s
not like Flammarion

You preceded him.

It is the loveless soul, the soul
of things that has surpassed
our loves. In this—you live,
Mother, live in me .

always.

As in “Eve,” the mother’s crisis always kindles humanistic shame rooted in the idea of violated human dignity, rather than a spontaneous emotional response (1991, vol. 1, pp. 410-14). It is with the mind’s eye that he watches his mother’s stroke, the way he watches the nurse in her breakdown in “Young Love.” Violent fantasies lurk directly under the surface of this conceptualized shame: “it is bestial in a man to want to slaughter his old mother—so that he had better find an alternative. It took the form of an old book,” he writes in *Yes, Mrs. Williams* (1982, p. 36). In crisis, even as Williams puts forth the transformative power of his art, he is transported to space, this time by conjuring astronomers. Comparing “the best” with the most famous among them, he prefers “the best.” The mother and her battle, then, are mirror images of the son and his mission. What connects them, however, is the aesthetic ideal of capturing “the soul of things,” both in its creative power and in its obstruction of love: they identify with one another in their shared inability to identify themselves with the intimate other.

Williams’s self-consciousness loops around itself when challenged by the intimate woman: “What made them tick? It was a fascinating experimentation. I would draw back from them and try to write it down . . . I become self-conscious—too aware that she is ready to tell me I’ve got her all wrong” (1958, pp. 64-65). The poet even finds himself explaining the inadequacy of his compassion, giving psychological explanations, evoking his mother’s inability to love and express love, and her artistic idealism in observing the qualities of ‘things.’ Repeatedly coming back to his wish to revitalize the failing ideal by taking it to its limits in the intimate woman, he seeks a “fantasy—what is wished for, realized in the ‘dream’ of the poem” (1954, p. 281). On the face of it, the poetic dream echoes the dream of mutual desire with the intimate woman—“a dream / we dreamed / each / separately / we two / of love / and of / desire— / that fused / in the night” (1991, vol. 1, p. 430). And yet, any desire for intimacy is in fact sustained by the lack of compassion for and disinterest in the human subject, as a result of which the dream of intimacy and the dream of “clean” poetics remain at odds. Williams’s dream of love is, then, self-consciously, “a dream / toward which / we love— / at night / more / than a little false.”

The image Williams cultivated as a committed humanist convinces some critics that he “embraced passionately what contemporary radicalism deplores under the name of ‘humanism’” (Bertonneau, 1995, p. 34). In his later works, such as “Asphodel, That Greeny Flower,” the poet is well aware that the only kind of humanism he can claim is the general, abstract idea: “the love of love, / the love that swallows up all else, / a grateful love, / a love of nature, of people, / animals, a love engendering / gentleness and goodness that moved me” (1991, vol. 2, p. 317). Criticizing his earlier ideal of destructive isolation, he now concludes, “It is ridiculous / what airs we put on / to seem profound / while our hearts / gasp dying / for want of love.” In a revisionist conviction, he finds that love, reason, and the imagination can all be reconciled as one force against destruction, which he now deplores, for instance, in “The Rewaking:” “But love and the imagination / are of a piece, / swift as the light / to avoid destruction.” While “only the imagination is real” for Williams, love can now become the driving force behind his “striving / to re-establish / the image the image of / the rose” (1991, vol. 2, p. 437). But behind this re-idealized aesthetic of all-conquering love, itself developed through the distance of a lifetime, lie the moments of “terrible isolation,” of “terrible intimacy:” “Alone! / . . . So they stay / Adjacent / Like to like / In terrible isolation // Like to like / In terrible intimacy / Unfused/ And unfusing” (“The Marriage of Souls,” 1991, vol. 2, p. 233). The intimate individual remains beyond the “act” or “performance” of violence, defying the underlying solipsism of the poet. He can enforce poetic

whiteness and cleanliness only at the expense of the intimate individual who, reduced to a postponed image and to broken things, becomes, not even a surface, but a front.

References

- Ahearn, B. (1994). *William Carlos Williams and alterity*. Cambridge University Press.
- Altieri, C. (1979). Presence and reference in a literary text: The example of Williams’ “This is just to say.” *Critical Inquiry*, 5(3), 489-510.
- Altieri, C. (1981). *Act and quality: A theory of literary meaning and humanistic understanding*. University of Massachusetts Press.
- Altieri, C. (2006). *The art of twentieth-century American poetry: Modernism and after*. Blackwell Publishing.
- Bertonneau, T. F. (1995). The sign of knowledge in our time: Violence, man, and language in *Paterson*, book 1 (an anthropoetics). *William Carlos Williams Review*, 21(1), 33-51.
- Bremen, B. A. (1993). *William Carlos Williams and the diagnostics of culture*. Oxford University Press.
- Carlson, C. (2006). Compelling objects: Form and emotion in Williams’s lyric poetry. *William Carlos Williams Review*, 26(1), 27-50.
- Crawford, T. H. (1993). *Modernism, medicine, and William Carlos Williams*. University of Oklahoma Press.
- Diggory, T. (1991). *William Carlos Williams and the ethics of painting*. Princeton University Press.
- Driscoll, K. (1987). *William Carlos Williams and the maternal muse*. UMI Research Press.
- Driscoll, K. (2016). Williams and women. In C. MacGowan (Ed.), *The Cambridge companion to William Carlos Williams*. (pp. 143-160). Cambridge University Press.
- Duffey, B. (1986). *A poetry of presence: The writing of William Carlos Williams*. University of Wisconsin Press.
- Duplessis, R. B. & P. Quartermain. (Eds.). (1999). *The Objectivist nexus: Essays in cultural poetics*. University of Alabama Press.
- Eby, C. (1996) ‘The ogre’ and ‘The beautiful thing:’ Voyeurism, exhibitionism, and the image of ‘woman’ in the poetry of William Carlos Williams. *William Carlos Williams Review*, 22(2), 29-45.
- Fisher-Wirth, A. (1996). The allocations of desire: ‘This is just to say’ and Flossie Williams’ ‘Reply.’ *William Carlos Williams Review*, 22(2), 47-56.
- Halter, P. (1994). *The revolution in the visual arts and the poetry of William Carlos Williams*. Cambridge University Press.
- Halter, P. (2016). Williams and the visual arts. In C. MacGowan (Ed.), *The Cambridge companion to William Carlos Williams*. (pp. 37-52). Cambridge University Press.
- Kinnahan, L. (1994a). History and the textual process: ‘To discover woman’ in Williams’ prose and early poetry. *William Carlos Williams Review*, 20(2), 30-51.
- Kinnahan, L. (1994b). *Poetics of the feminine: Authority and Tradition in William Carlos Williams, Mina Loy, Denis Levertov, and Kathleen Fraser*. Cambridge University Press.
- Markos, D. (1994). *Ideas in things: The poems of William Carlos Williams*. Fairleigh Dickinson University Press.
- Marling, W. (1982). *William Carlos Williams and the painters, 1909-1923*. Ohio University Press.
- Miller, J. H. (1965). *Poets of reality: Six twentieth-century writers*. Harvard University Press.
- Miller, J. H. (1970). Williams’ “Spring and All” and the progress of poetry. *Daedalus*, 99(2), 405-434.

- Perloff, M. (1993). The fallen leaf and the stain of love: The displacement of desire in Williams’ early love poetry. In C. Giorcelli & M. Stefanelli (Eds.), *The rhetoric of love in the collected poems of William Carlos Williams*. (pp. 189-212). Edizioni Associate.
- Perloff, M. (1999). *The poetics of indeterminacy: From Rimbaud to Cage*. (c. 1981). Northwestern University Press.
- Prin, A. E. (pseudonym: Kiki de Montparnasse). (1929). *Les souvenirs de Kiki*. H. Boca.
- Rabaté, J-M. (2007). *1913: The cradle of Modernism*. Blackwell Publishing.
- Ricciardi, C. (1993). Between sacred and profane: Rain as a figure of love. In C. Giorcelli & M. Stefanelli (Eds.), *The rhetoric of love in the collected poems of William Carlos Williams*. (pp. 131-152). Edizioni Associate.
- Riddel, J. (1991). *The inverted bell: modernism and the counterpoetics of William Carolos Williams*. Louisiana State University Press (1974).
- Riddel, J. (1993). Cupid’s arrow—‘Asphodel . . .’ and the dynamics of language. In C. Giorcelli & M. Stefanelli (Eds.), *The rhetoric of love in The Collected Poems of William Carlos Williams*. (pp. 41-70). Edizioni Associate.
- Rodgers, A. T. (1987). *Virgin and whore: The image of women in the poetry of William Carlos Williams*. McFarland.
- Whitaker, T. R. (1989). *William Carlos Williams*. Twayne Publishers.
- Williams, W. C. (1951). *The autobiography of William Carlos Williams*. Random House.
- Williams, W. C. (1954). *Selected essays of William Carlos Williams*. Random House.
- Williams, W. C. (1958). *I wanted to write a poem*. Beacon Press.
- Williams, W. C. (1970). *Imaginations*. New Directions.
- Williams, W. C. (1982). *Yes, Mrs. Williams: a personal record of my mother*. New Directions.
- Williams, W. C. (1991). *The collected poems of William Carlos Williams* (Vol. 1 and 2). (C. MacGowan & A. W. Litz, Eds.). New Directions.
- Wrede, T. (2005). A new beginning: William Carlos Williams's Cubist technique in *Spring and All*. *Interdisciplinary Humanities*, 22(2), 35-52.

Творчество Чехова и Булгакова в пространстве медицинского дискурса**Mehmet ÖZBERK¹**

APA: Özberk, M. (2020). Творчество Чехова и Булгакова в пространстве медицинского дискурса. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (07), 610-616. DOI: 10.29000/rumelide.808786.

Аннотация

А.П. Чехов и М.А. Булгаков – два самых известных врача-писателя в русской литературе. Эта специальность даёт им большой материал для познания жизни и характеров самого человека. Они совмещают в равной степени обе профессии - и медицину и литературу. Образ медика в их творчестве возникает довольно часто порой как центральный персонаж, порой как второстепенный. Все они помогают раскрыть характеры и смысл поступков других персонажей. Медики, в их произведениях умеют слушать пациентов и внимают их проблемам, а не допускают формального и наплевательского отношения к ним. Равнодушие – самая ужасная и не единственная плохая отличительная особенность у врачей в некоторых рассказах Чехова. А немного другим предстаёт перед нами врач в художественном творчестве Булгакова. Его отношение к больным прежде всего как врачебный долг. Он относится к ним с достоверно человеческим чувством. По мнению Киевского писателя, врач никогда не должен забывать, как дорого бывает помощь медицинских работников. Настоящий медик, который совершил ошибку должен признаться в этом не только себе, но и другим людям и может действовать так, чтобы исправить свою ошибку. После анализа их творчества в пространстве медицинского дискурса, мы видим, что, профессии врача и писателя очень близки друг с другом и между ними есть тесная и неотделимая связь. В этой работе стараемся показать, что медицина накладывает на обоих литераторов неизгладимый отпечаток.

Ключевые Слова: А.П. Чехов, М.А. Булгаков, медицина, врачи-писатели, Русская литература XIX и XX веков.

Çehov ve Bulgakov'un yazınsal çalışmalarında tıp dünyası**Öz**

A.P. Çehov ve M.A. Bulgakov Rus edebiyatının en ünlü iki doktor-yazarıdır. Tıp mesleği bu sanatçılara yaşamı kavrama ve insanı tanıma konusunda büyük bir olanak sağlar. Her iki yazar da tıp ve yazın dünyasına eşit ve aynı oranda yaklaşır. Sağlık çalışanları bu sanatçıların eserlerinde bazen başkahraman bazen yardımcı karakter olarak karşımıza çıkar. Tüm bu karakterler eserdeki diğer kahramanların davranışlarının nedenlerini açıklama ve iç dünyalarını ortaya çıkarma konusunda önemli rol oynarlar. Genel olarak baktığımızda, bu eserlerde hastalarını dinleyen ve onların sorunlarına dikkat kesilen sağlık çalışanları mesafeli ve alaycı bir tutum takınmazlar. Ancak Çehov'un birkaç öyküsünde, sanatçının da bunun yanlış olduğunu özellikle vurguladığı, doktorların hastalarını hor gördüğü bir durumla karşılaşırız. Bulgakov ise doktorları başka bir şekilde betimler. Sanatçıya göre doktorun hastaya en insani duygularla yaklaşması ve özen göstermesi öncelikle mesleki bir gerekliliktir. Ayrıca Kievli yazara göre bir doktor beraber çalıştığı meslektaşlarının

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Rus Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı (Artvin, Türkiye), m.ozberk@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2110-4349 [Makale kayıt tarihi: 07.07.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808786]

yardımlarını da unutmamalıdır. Gerçek bir sağlık çalışanı tedavi esnasında bir hata yaptığı zaman bunu saklamak yerine meslektaşlarıyla paylaşmalı, onları dinlemeli ve kendi hatasını hemen düzeltme yoluna gitmelidir. Bu iki doktor-yazarın tıp dünyasıyla ilgili yazınsal çalışmalarını inceledikten sonra insanı irdeleyen tıp ve edebiyat alanlarının birbirine çok yakın olduğuna ve kendi aralarında sıkı ve ayrılmaz bir ilişki bulunduğuna da tanık oluruz. Bu çalışmada doktorluk mesleğinin, sağlık çalışanlarının ve tıp dünyasının her iki yazar üstündeki izleri açığa çıkarma amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: A.P. Çehov, M.A. Bulgakov, Tıp dünyası, Doktor-yazarlar, XIX. ve XX. yüzyıl Rus edebiyatı.

Chekhov and Bulgakov's literary works in the context of medical discourse

Abstract

A.P. Chekhov and M.A. Bulgakov are both famous doctor-writers in Russian literature. This common point gives them great materials for understanding the life and characteristics of a man. They combine equally both professions including medicine and literature in their literary works. The image of a doctor in their works of art shows up quite often as a central character or a secondary one. These characters help to reveal characteristics and understand meanings of the other ones' actions. In Chekhov's literary works, doctors often listen to patients, care about their problems, and do not behave formally. Negligence is the worst and the most annoying feature of doctors in some of Chekhov's stories. However, the doctor image is a little different in Bulgakov's literary works. His attitude to patients is primarily as a medical duty and he treats them with a truly human feeling. According to Bulgakov, a doctor should never ignore the value of medical workers' assistance. A real doctor making a mistake, must admit it not only to himself, but also to other people and try to correct his mistake. After analysing their literary works in the context of medical discourse, it is ascertained that medical profession and authorship are very close to each other and there is a tight and inseparable connection between them. This current study aims to present that medicine leaves an indelible mark on both writers.

Keywords: A.P. Chekhov, M.A. Bulgakov, medicine, doctor-writers, Russian literature XIX and XX centuries.

Введение

“Медицина – это профессия, наука и искусство одновременно.

Только хороший человек может быть хорошим врачом.

Любовь – это высшая медицина”.²

Медик – величайшая и благороднейшая профессия. В неё попадают люди, сильные не только физически, но и духовно, поистине умные и умеющие жертвовать своим временем, запасами терпения и внутренних сил. “Отец медицины” древнегреческий врач Гиппократ отмечал: “Медицина- это искусство, которое трудно для тех, кто занимается этим искусством, но

² Павел Иванович Страдынь (1896–1958) основоположник латышской онкологии, выдающийся хирург, академик АН Латвии и член-корреспондент АН СССР, был художником-любителем и крупным коллекционером живописи, в работе Строев, Ю.И.; Чурилов, Л.П.; Шмелев, А.А. (2014). “Медицина и изобразительное искусство”, *Пространство и Время*, Теории, Концепции, Парадигмы, 3(17)/2014, 75.

приносящее благо и радость для обыкновенных людей” (Бутромеев, 2011: 69) и *“Нет искусства полезнее медицины”* (Кожевников, 2013: 89) сказал древнеримский писатель и мыслитель Плиний Старший почти двадцать веков назад. Действительно, ни музыка, ни живопись, ни скульптура, не принесут большей пользы чем медицина, ведь именно она воздействует на физическое состояние человека, в то время как всё остальное – на душевное. Но ведь искусство в широком смысле лекарство для души, а не для тела. Так можно ли назвать медицину искусством, а медиков творцами?

Образ врача, к сожалению, незаслуженно редко встречается в мировой и особенно русской классической литературе, однако всё же встречается. В основном писали о медиках те люди, которые сами являлись ими по первому образованию. Выдающиеся примеры – Антон Павлович Чехов и Михаил Афанасьевич Булгаков. Первый закончил медицинский факультет Московского университета, второй – Киевского. Оба относились к своей профессии с любовью и огромным уважением, как к особой сфере своей жизни, необходимым знаниям, которые помогали, в том числе, и в литературе. *“Медицина – моя законная жена, а литература – любовница”*, - писал Чехов *“Когда надоест одна, ночью у другой”* (1975: 326). Булгаков же замечал, что главное - не безотчётно учиться профессии в институте, а интересоваться ею в свободное время и самообразовываться. *“Я полагаю, что ни в каком учебном заведении образованным человеком стать нельзя. Но во всяком хорошо поставленном учебном заведении можно стать дисциплинированным человеком и приобрести навык, который пригодится в будущем, когда человек вне стен учебного заведения станет образовывать сам себя”* (1980: 24) говорил он в историческом романе *Жизнь господина де Мольера* (1936). Так какой же он – врач в произведениях Чехова и Булгакова? Какими качествами, по их мнению, обязан обладать настоящий медик, а какие должен спрятать или вовсе уничтожить?

Медик в творчестве Чехова и Булгакова

Врач - больше, чем профессия. Быть врачом - не только сложное дело, но и призвание, одновременно подарок и проклятие судьбы. *“Ни одна специальность не приносит порой столько моральных переживаний, как врачебная”* (Амлаев, 2017: 48), - говорил Чехов, но в то же время профессией своей восхищался. И, о пользе медицины в художественном творчестве он добавил:

“Не сомневаюсь, занятия медицинскими науками имели серьезное влияние на мою литературную деятельность; они значительно раздвинули область моих наблюдений, обогатили меня знаниями, истинную цену которых для меня, как для писателя, может понять только тот, кто сам врач; они имели также и направляющее влияние, и, вероятно благодаря близости к медицине, мне удалось избежать многих ошибок... К беллетристам, относящимся к науке отрицательно, я не принадлежу; и к тем, которые до всего доходят своим умом, не хотел бы принадлежать” (Чехов, 1979: 271).

Образ медика, как центрального персонажа или как второстепенного, помогающего раскрыть характеры и смысл поступков других персонажей в его творчестве возникает довольно часто.

В пример стоит привести его рассказ *Тиф* (1887), с медициной связанный только названием. Однако и здесь появляется медик – правда, эпизодически: *“Возле кровати, толкая своей широкой спиной Павла, суетился плотный чернобородый доктор”* (Чехов, 1982: 122). Главного героя – молодого поручика Климова – он раздражал. Можно рассудить о том, что в этом моменте рассказа Чехов намекнул на неблагодарность пациентов, отношение их к помощи

врачей как к должному, но мы говорим о том, каким должен быть врач в представлении Чехова. Несмотря на краткость рассказа в общем и краткость сцены с врачом, здесь прослеживается авторская позиция по заданному выше вопросу – после того, как Климов в бреду выругался на доктора, тот “(...) забормотал (...), нисколько не обижаясь: *Не надо сердиться*” (Чехов, 1982: 122). То есть, в глазах Чехова, медик обязан уметь владеть собой, быть спокойным и в некоторой степени хладнокровным тогда, когда этого требует случай. Понимание того, что пациент является больным и остро реагирует на всё, что происходит вокруг него, а также умение действовать в связи с этими обстоятельствами – важные качества для врача. Сам Чехов в последние дни существования на свете был в плохом настроении:

“Хотя доктор А.П. Чехов скептически относился к взаимосвязи гениальности и психического расстройства, последние слова умирающего Чехова были: “Давно я не пил шампанского”. У Толстого и Цветаевой упоминается шампанское как медицинский символ обреченности — его давали глотать перед смертью легочным больным с тем, чтобы облегчить их страдания. И такие трагические связи существуют в медицине и искусстве” (Шевченко, 2004).

Об умении слушать и слышать пациентов и внимать их бедам, не допуская формального и тем более наплевательского отношения к ним, написано также в повести Чехова *Палата №6* (1892). Хотя, конечно, это произведение говорит не только о медицине, но и вообще обо всех сферах жизни, учит нас, внимательных и чутких читателей, тому, чтобы мы не судили тех, о даже самой малой части участи которых мы не имеем ни малейшего понятия и тому, что настоящему понять человека мы сможем лишь тогда, когда с нами случится то же, что случилось с ним. Главный герой, врач городской больницы Андрей Ефимыч Рагин был, откровенно сказать, скверным медиком. Дело не в том, что он плохо учился или не знал своего дела, а в том, что за двадцать лет своей врачебной практики в больнице он так и не сумел научиться относиться к своим пациентам с пониманием и только в предпоследний день своей жизни, оказавшись одним из них, смог окончательно осознать их участь:

“От боли он укусил подушку и стиснул зубы, и вдруг в голове его, среди хаоса, ясно мелькнула страшная, невыносимая мысль, что такую же точно боль должны были испытывать годами, изо дня в день эти люди, казавшиеся теперь при лунном свете чёрными теньями. Как могло случиться, что в продолжение больше, чем двадцати лет он не знал и не хотел знать этого?” (Чехов, 1982: 411).

Самый страшный порок врача – равнодушие к пациентам, отсутствие сочувствия к их бедам. Именно это качество в медиках Чехов презирал больше всего и, когда писал *Палату №6*, смог отразить в повести свою точку зрения по этому поводу.

Безразличие – хотя и самая ужасная, но, к сожалению, не единственная плохая черта во врачах, затронутая в творчестве Антона Павловича. В юмористическом рассказе *Хирургия* (1884) Чехов осудил в медиках такие качества, как невежественность и хвастливость. Также была затронута тема врачебного чинопочитания, в современности созвучная теме коррупции в медицине. Чехов считал, что медицина не терпит таких врачей и откровенно высмеял подобных людей в своём рассказе. Усиление отрицательного образа фельдшера Курятин – его словесный портрет – “(...) больных принимает фельдшер Курятин, (...), в поношенной чечунчовой жакетке и в истрёпанных триковых брюках. (...) Между указательным и средним пальцем руки – сигара, распространяющая зловоние” (Чехов, 1982: 31). Не смысля ничего в своём деле, но при этом усиленно хвастаясь своими заслугами и блестящей осведомлённостью во всех медицинских вопросах, он, в конечном итоге, делает своему пациенту только хуже. Русская филолог Е.А. Ремпель придерживается такого мнения, что вопрос об основной цели описания больных:

“Чехов-художник с большой глубиной раскрывал психологию своих героев, их чувства и переживания, с такой научной вероятностью показывал психопатологию человека, что это граничило с точностью клинического описания. Однако изображение больной и здоровой психики никогда не было для Чехова самоцелью: оно давало ему материал для художественного творчества и больших социальных обобщений, для беспощадного разоблачения уродливых явлений современной ему действительности” (2015: 34).

Немного другим предстаёт перед нами врач в творчестве Михаила Афанасьевича Булгакова. После служения в качестве полкового врача во время Гражданской войны Булгаков поехал во Владикавказ и решил попробовать себя в виде писателя. Сначала драматические произведения сочинял и потом всю дальнейшую жизнь с литературой он хотел связать. В письме к двоюродному брату К.П. Булгакову 1 февраля 1921 года написал: “(...) Я запоздал на 4 года с тем, что я должен был давно начать делать - писать” (Фокин, 2010: 170). Стоит отдельное внимание уделить его циклу рассказов *Записки юного врача* (1925-1926). Медицинский работник в этом произведении центральный персонаж, более того, именно от его лица ведётся повествование. В предисловии к несостоявшемуся второму изданию этого произведения сестра писателя Н. А. Булгакова (Земская, 1893-1971) отмечает:

“Уроженец большого культурного города, любящий и знающий искусство, большой знаток и ценитель музыки и литературы, а как врач склонный к исследовательской лабораторной и кабинетной работе, Михаил Булгаков, попав в глухую деревню, в совершенно непривычную для него обстановку, стал делать свое трудное дело так, как диктовало ему его внутреннее чувство, его врачебная совесть. Врачебный долг – вот что прежде всего определяет его отношение к больным. Он относится к ним с подлинно человеческим чувством. Он глубоко жалеет страдающего человека и горячо хочет ему помочь, чего бы это ни стоило лично ему. Жалеет (...) и всех, всех своих пациентов” (Соколов, 2007: 372-373).

В цикл входит семь рассказов, среди которых нужно выделить несколько – именно в них особенно ярко рисуется характер врача и его отдельные черты, которые должны присутствовать у каждого медработника.

Например, *Полотенце с петухом* (1926). В нём рассказывается о несчастном случае, произошедшем с молодой девушкой – её ноги попали в мялку. Несмотря на то, что доктор был очень неопытен, он решился на ампутацию ноги. Здесь восхваляются такие качества у врачей, как смелость, умение единолично принимать решения и, конечно, способность во время работы с пациентом думать только о нём и его болезни, отложив все свои проблемы и дела на потом. Однако Булгаков нашёл и то, за что смог поругать главного героя – хоть незначительный, но всё же обман медицинского персонала, ведь во врачебной практике больше всего возникает необходимость честности как с пациентом так и с самим собой.

Другой весьма интересный рассказ цикла *Крещение поворотом* (1925), в котором автор повествует об осложнённых родах. Врач, совершенно не знающий, что делать в сложившейся ситуации, надеется прямо во время операции вычитать что-нибудь в медицинских книгах, но ему этого, конечно, не удаётся. На помощь приходит медицинский персонал со своей опытностью и осведомлённостью в некоторых вопросах, незнакомых даже доктору, имеющему безупречное образование. Следует вынести главную мораль рассказа – врач никогда не должен забывать, как бесценна порою бывает помощь медицинских работников, стоящих ниже по уровню образования. Именно такой человек – уважающий своих коллег, ценящий их труд и опыт – по мнению Булгакова, имеет право называть себя врачом.

Если подвести итог, *Записки юного врача*, произведение, повествующее, в первую очередь, о том, что настоящий медик - это тот человек, который не восторгается своей опытностью и образованностью, а умеет быть скромным и благодарным за то, что ему подарили такую замечательную работу. А ещё красной нитью через весь цикл рассказов тянется мысль о том, что врачу мало просто получить медицинское образование – нужно суметь применить его на практике. Настоящий медик тот, что учится всю жизнь, и, что важнее всего, стремится к самообразованию.

Другое не менее известное произведение Булгакова, *Собачье сердце* (1968) тоже тесно связано с медициной и образом медицинского работника. Здесь главным героем является Филипп Филиппович Преображенский, предстающий перед нами не молодым и неопытным человеком, как это было в *Записках юного врача*, а умудрённым и знающим своё дело врачом, работающим в медицине уже много лет. Однако не всё так оптимистично, как могло показаться с первых строк – выдающийся профессор совершает самую большую в своей жизни ошибку, решив пересадить собаке органы человека. Собака превращается в препаршивого человека, потому что воплощает в себе черты как донора органов Клима Чугункина, так и свои собственные. Преображенский жалеет о своём эксперименте и извлекает урок из своей ошибки: *“Наука ещё не знает способов обращать зверей в людей. Вот я попробовал, да только неудачно, как видите”* (Булгаков, 2003: 54). Помимо глубочайшего социального смысла и мысли о том, что человек не должен вмешиваться в ход эволюции и кардинально менять порядок жизни, установленный давным-давно не им, а кем-то другим, здесь также поднимается проблема опыта и ошибок в профессии медика. Настоящий медик, совершив ошибку, признаётся в этом не только себе, но и другим людям, и может действовать так, чтобы исправить эту ошибку или, если это представляется невозможным, делает всё от него зависящее. Сила духа и способность двигаться вперёд тогда, когда кажется, что у тебя не хватит сил и терпения пережить происходящее – важное качество для врача. Даже горький опыт важен, ведь именно он учит нас правильному поведению в подобных ситуациях в будущем. Таким и должен быть медик, если и совершающим ошибки, то извлекающим из них определённый урок.

“Профессия врача – это подвиг, она требует самоотвержения, чистоты души и чистоты помыслов”, – писал Чехов (Зобнин и др., 2010: 131). С тех пор прошло достаточно много времени, но ничего, по большому счёту, не изменилось – настоящие медики должны отдавать всего себя своей профессии, не прося ничего взамен.

Заключение

По произведениям Чехова и Булгакова выявляется, что медицина - несомненно искусство. Это искусство слушать и слышать своих пациентов, а так же осознавать свои ошибки. Это искусство воспитания в себе такой силы духа, которая сможет спасти медика и его пациента даже из самой запутанной и безнадёжной ситуации. Это искусство знать всё, но не гордиться своей образованностью, а всю жизнь учиться. Будущее только за такими врачами - бескорыстными, совестливыми, сочувствующими, умеющими признать то, что они были в чём-то неправы и способными извлечь из этого определённый урок, а также ставящими превыше всего священный долг перед пациентом. Именно таким видели настоящего медика Чехов и Булгаков в своих произведениях.

Список использованной литературы

- Амлаев, К.Р. (2017). *Рухнама по-русски, или жизнь от «А» до «Я»*, Москва: Издательские решения.
- Булгаков, М. (1980). *Жизнь господина де Мольера*, Изд. 3., Серия Жизнь Замечательных Людей, Москва: Молодая гвардия.
- Булгаков, М. (2003). *Собачье сердце, Чудовищная история*, Памятники литературы, Москва-Ausburg: Im Werden Verlag.
- Бутромеев, В.П. (2011). *Афоризмы великих врачей. Гиппократ. Авиценна. Парацельс*, Серия Мир в картинках, Москва: ОЛМА Медиа Групп.
- Зобнин, Ю.В.; Блохина, И.И.; Калягин, А.И. (2010). Врач и писатель Антон Павлович Чехов (к 150 летию со дня рождения), Основы Духовной Культуры, *Сибирский медицинский журнал*, № 4, 127-132.
- Кожевников, А.Ю. (2013). *Мудрость Древней Греции и Рима*, Москва: ОЛМА Медиа Групп.
- Ремпель, Е.А. (2015). Медицинская тема в творчестве А.П. Чехова, Краткое сообщение, *Бюллетень медицинских Интернет-конференций*, Том 5. № 1, 34-35.
- Соколов, Б.В. (2007). Записки юного врача, *Булгаков. Энциклопедия*, Москва: Алгоритм, ОКО.
- Строев, Ю.И.; Чурилов, Л.П.; Шмелев, А.А. (2014). Медицина и изобразительное искусство, *Пространство и Время*, Теории, Концепции, Парадигмы, 3(17)/2014, 72-84.
- Фокин, П.Е. (2010). *Булгаков без глянца*, СПб: Амфора.
- Чехов, Антон Павлович (1975). Письмо А.С. Суворину, 11 Сентябрь 1888 г., *Письма*, Том 2, 1887-1888, Москва: Наука.
- Чехов А.П. (1979). Автобиография, *Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т.*, Т. 16: Сочинения. 1881—1902, Москва: Наука.
- Чехов, А.П. (1982). Повести и Рассказы, *Сочинения в двух томах*, Том 1, 1880-1894, Москва: Худ. Лит.
- Шевченко, Ю.Л. (2004). *Философия медицины*, URL: <https://texts.news/filosofiya-nauki-knigi/svyaz-iskusstva-meditsinyi-15945.html>, 01.07.2020.

Culture specific items in literary texts and their translation based on “foreignization” and “domestication” strategies

Mesut KULELİ¹

APA: Kuleli, M. (2020). Culture specific items in literary texts and their translation based on “foreignization” and “domestication” strategies. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 617-653. DOI: 10.29000/rumelide.811038.

Abstract

The purpose of this study is to determine culture specific items in the novel titled *Baba Evi* by Orhan Kemal and find out the translation strategies used in translation of these culture specific items in English translation of the novel titled *My Father's House* with a view to exemplifying and presenting potential translation strategies for professional and prospective literary translators. To this end, Newmark's (2010) categorization of culture specific items was adopted in order to classify the culture specific items besides proper nouns suggested by Aixelá (1996) as culture specific items. The translation of those culture specific items was analyzed based on a synthesis of Aixelá's (1996) conservation and substitution strategies with Venuti's (2001^[1995; 1998]) foreignization and domestication strategies. The analysis of the culture specific items in the source text yielded 194 items specific to the source culture. 31 items were found from proper nouns category while 163 items were found based on Newmark's (2010) categorization. The translation analysis showed that foreignization strategies were dominantly used in translation of the culture specific items in the novel, while domestication strategies were used infrequently. Besides foreignization and domestication strategies, the translator also preferred to translate 59 source culture specific items through universal and neutral signs, favoring neither foreignization nor domestication strategies. Therefore, literary translators could benefit from both foreignization and domestication translation strategies rather than adopting only one of them in translation of culture specific items.

Keywords: Culture specific items, translation strategies, foreignization, domestication, Aixelá.

Yazınsal metinlerde kültüre özgü öğeler ve “yabancılaştırma” ve “yerlileştirme” stratejileri ile çevirileri

Öz

Bu çalışmanın amacı, Orhan Kemal'in *Baba Evi* başlıklı romanındaki kültüre özgü öğeleri saptamak ve bu terimlerin *My Father's House* başlıklı İngilizce çeviri metindeki çeviri stratejilerini çözümleyerek yazın çevirmenlerine potansiyel çeviri stratejilerini örneklerle sunmaktır. Bu amaca yönelik olarak, kültüre özgü öğelerin saptanmasında Newmark'ın (2010) sınıflandırması temel alınmış, bunun yanı sıra Aixelá'nın (1996) kültüre özgü öğeler olarak öne sürdüğü özel isimler de kaynak metinde saptanmıştır. Kültüre özgü öğelerin çeviri çözümlemesi, Aixelá'nın (1996) öne sürdüğü çeviri stratejileri ile Venuti'nin (2001^[1995; 1998]) yabancılaştırma ve yerlileştirme stratejilerinin sentezlenmesiyle gerçekleştirilmiştir. Kaynak metnin çözümlemesi sonucunda 194 kültüre özgü öğe saptanmıştır. 31 öğe özel isimlerden oluşurken 163 öğe Newmark'ın (2010) sınıflandırmasındaki öğelerden oluşmuştur. Çeviri değerlendirmesi sonuçlarına göre, romandaki

¹ Doç. Dr., Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Bahçeşehir, Türkiye), mkuleli@bandirma.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3477-0412 [Makale kayıt tarihi: 22.08.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.811038]

kültüre özgü öğelerin çevirisinde yabancılaştırma stratejileri yaygın şekilde kullanılmışken yerleştirme stratejileri az kullanılmıştır. Yabancılaştırma ve yerleştirme stratejilerinin yanı sıra, çevirmenin 59 kültüre özgü öğeyi nötr ve evrensel göstergelerle çevirdiği, böylelikle 59 öğenin çevirisinde yabancılaştırma veya yerleştirme stratejilerini kullanmadığı bulunmuştur. Böylelikle, yazın çevirmenlerinin kültüre özgü öğelerin çevirisinde sadece bir çeviri stratejisi kullanmaktan ziyade hem yabancılaştırma hem yerleştirme stratejileri kullanabilecekleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kültüre özgü öğeler, çeviri stratejileri, yabancılaştırma, yerleştirme, Aixelá.

1. Introduction

Every natural language has its roots in its speaking community’s cultural values. It is without doubt that a community’s cultural values not only shape the language but also direct people’s use of that language. While the term “culture” is an abstract notion that has been subject to diverse definitions, among the various definitions stand out the following three definitions for the scope of this study: a) “the customary beliefs, social forms, and material traits of a racial, religious, or social group”; b) “the set of values, conventions, or social practices associated with a particular field, activity, or societal characteristic” and c) “the integrated pattern of human knowledge, belief, and behavior that depends upon the capacity for learning and transmitting knowledge to succeeding generations” (Merriam Webster Online Dictionary). What characterizes and prevails in these three definitions is the notion of “social”. The culture of any community is based on a consensus and shared by all members of that group. Moreover, the “shared beliefs, conventions and social practices” of a community tend to be passed down to the “succeeding generations” according to those definitions, retaining the social consensus for traditional beliefs and practices of that particular community. However, it not uncommon that certain cultural practices, if not most of them, can be lost or modified against the test of time. Societies with a distant past might keep most of their beliefs and practices as they are to date, but it is also a common occurrence that some practices could lose their value or may change over time. Nevertheless, even such changes entail social consensus to survive in a particular period not only in the short run but also in the long run. Not only the long-surviving elements but also small or large modifications in cultural practices and beliefs tend to find their ways in the language a particular community is speaking. Therefore, synchronic or diachronic studies of natural languages reveal a lot about the culture of the communities speaking those languages. “Language and culture cannot exist without each other, and languages not only represent elements of culture, they also serve to model culture” (Nida, 1998: 29). The culture of a community might be expected to affect almost all aspects of that community’s language, from the most basic element of word choice to the upper-most elements like connotative or associative aspects of words or phrases. “As culture normally changes faster than language, the meaning of a word must be determined by both the syntagmatic contexts and the cultural contexts” (Nida, 1998: 29). Moreover, just as the notion of culture exerts its effects on all aspects of a language, literature is no exception to the clear manifestation of those effects given that literature is based on written or oral language of a community; that is, literature owes its existence to the entity of language. It is almost inevitable that a community’s culture is reflected in all genres of its literature, whether it is fiction or nonfiction. It is particularly the former one that lends itself to studies on cultural elements in literature while the latter one should not be singled out as it might also yield striking findings. It is important to note that the scope of this study is built upon the analysis of cultural elements in fiction.

Among the many sources authors are fed with in constructing their fiction is the culture they are raised in. Therefore, it is hard for authors to refrain from the cultural elements of the community they belong to in producing their literary texts. Even if the plot or setting of a literary text might be foreign to an author's own culture, it is still highly likely that the elements of the literary text will be interwoven with the constituents of that author's home culture. Accordingly, the consumption and signification of any literary text indeed involves “deconstruction”² of the cultural elements it was produced in. The readers of a text produced within their own cultures might not be compelled to make “retroactive reading”³ in order to deconstruct a cultural sign if it does not refer to a very specific phenomenon or a very distant and obscure past. However, foreign readers of a literary text might not be able to make much of it due to the cultural references alien to those readers. Just as the foreign readers of a text might be faced with difficulties in reaching the meaning universe of a literary text (whether read in the source language or as a translated work), a literary translator, who is primarily a reader, could be forced to deconstruct the cultural elements and referents in the text prior to the actual act of translation. If translation is the act of rendering the signs of a culture to another culture, then a literary translator is expected to mediate between those two cultures; namely, the source culture and the target culture. Therefore, a literary translator needs to be familiar with the cultural phenomena in the source and target cultures.

2. Cultural turn in translation studies

As the frequency of cultural items increases in a literary text, literary translators could be urged to make a more-in-depth retroactive reading in order to deconstruct those cultural items alien to their own cultures. Hence, translators do not translate texts, but rather they translate cultures. This paradigm shift in translation studies was labeled “the cultural turn”. It was the “cultural turn of 1980s that largely established the basic profile [of translation studies]” (Snell-Hornby, 2006: 47). Therefore, the cultural turn in translation studies was adopted by a great many eminent scholars.

In 1990, [Bassnett and Lefevere] were the first to suggest that translation studies take the ‘cultural turn’.[...] Following Bassnett and Lefevere, translators have increasingly become more empowered and less self-effacing, a development that has allowed theorists to better view the process of mediating between cultures and /or of introducing different word forms, cultural nuances, and meaning into their own respective culture. (Gentzler, 1998: ix)

As is clear from the statement above, the cultural turn of the 1980s and 1990s contributed to the decision-making processes of translators, enabling them to mediate between two cultures more straightforwardly. This shows the practical value of the cultural turn in translation studies besides the theoretical dimension. To expand on the practical value of cultural turn in translation studies, “[i]t was precisely the formulation and recognition of this cultural turn in translation studies that served to extend and revitalize the discipline and to liberate it from the comparatively mechanical tools of analysis available in linguistics” (Trivedi, 2007: 280). This proposition takes the cultural turn one step further to ascribe it the quality to finally separate and free it from the analysis methods already dominant in linguistics. Thus, it would not be far-fetched to conclude that translation studies seems to have found its own methodology as a scientific discipline through the cultural turn. For the cultural turn and its effects on translation, Bassnett (2014) proposes the following:

In 1990, André Lefevere and I suggested that translation was undergoing a cultural turn, as attention was now focused on issues of context, history, and convention. Translation, we argued, is

² The term “deconstruction” was adopted from Derrida (1976) for this study.

³ The term “retroactive reading” was adopted from Riffaterre (1978) for this study.

never an innocent activity. A text is produced in one context and is then transposed into another context for another readership with a different history and different expectations. What this means is that there is always going to be a discrepancy between the reception of a text in the source context and its reception in the target system. (Bassnett, 2014: 85).

This proposition posits that the elements of a culture a text is produced in are embedded in that text, and the translated text will not bear the same meaning universe as the original one on account of the cultural elements in that text. This will inevitably lead to a tension in translators in trying to transpose the elements of a specific culture into a relatively or utterly distinct culture. The cultural turn in translation studies is not confined to the priority of the translation of cultural elements into a new culture, but it involves the role the act of translation undertakes in cultural transmission. According to Lefevere (1998: 41), “cultural capital is transmitted, distributed, and regulated by means of translation, among other factors, not only between cultures but also within one given culture”. Therefore, translation could be considered a medium of cultural survival, and it happens to be the case not only in the inter-lingual but also in the intra-lingual framework.

3. Cultural elements in texts for translation

Given the importance of culture in translation, it is essential to demonstrate what cultural elements could be encountered in literary texts. In general terms, the concept of “culture” can be agreed to consist of shared values, shared beliefs and practices, customs and traditions, artistic expressions, symbols, norms like written or unwritten rules, artifacts, fiction and heroes, religious issues, cuisine, sports, and language. However, it is also possible to add more specific phenomena to define the concept of “culture”. While the generally agreed components of the term “culture” are given here, it is also crucial to categorize the cultural elements readers and translators might be faced with in literary texts. Certain scholars have provided categorizations for cultural elements in literary texts with a view to providing insight to literary translators. One of such categorizations belongs to Antonini (2007). Drawing upon the language variety used in Italian screens, Antonini (2007: 154) considers “education, politics, history, art, institutions, legal systems, units of measurement, place names, foods and drinks, sports and national pastimes” as culture specific references. Accordingly, culture specific references are broadly categorized as “education system, food and measurements, sport, institutions, famous people, and events, [and] the legal system” (Antonini, 2007: 160). Even if this categorization of culture specific references into six broad terms is extensive enough, it is not used in data collection procedure in this study since this categorization is based on the cultural phenomena on the silver screen while this study focuses on a literary text as the data collection tool.

Another important categorization of culture specific items was provided by Aixelá (1996).

Each linguistic or national-linguistic community has at its disposal a series of habits, value judgments, classification systems, etc. which sometimes are clearly different and sometimes overlap. This way, cultures create a variability factor the translator will have to take into account. (Aixelá, 1996: 53)

Therefore, a translator should not and cannot be left helpless in deciding what to focus on as culture specific items. Besides this proposition, Aixelá (1996) states that “[t]he first problem we face in the study of the cultural aspects of translation is how to devise a suitable tool for our analysis” (Aixelá, 1996: 26). In such a tool to determine the culture specific items in a literary text to be translated, Aixelá (1996: 59) begins with distinguishing two basic categories of culture specific items. The first category is labeled “proper nouns” while the second category is labeled “common expressions” (Aixelá,

1996: 59). To elaborate on “common expressions”, Aixelá gives the examples of “world of objects, institutions, habits, and opinions restricted to each culture and that cannot be included in the field of proper names” (Aixelá, 1996: 59). While this second basic category is not used as data collection procedure in this study, the first category (proper nouns) is used to support the major categorization system used in this study and fully analyze the source literary text of focus. Therefore, it would be necessary to elaborate on the first basic category of “proper nouns”. Inspired by Hermans, Aixelá (1996) divides proper nouns as culture specific items into two categories. The first category is labeled “conventional proper nouns” which are “seen as ‘unmotivated’ and thus as having no meaning of themselves” (Aixelá, 1996: 59). Therefore, ordinary names given to people in each culture without specific references to religious or historical figures can be categorized as “conventional proper nouns” unless special references are deliberately made by authors overcoming the randomness of those proper nouns. The second category for proper nouns is labeled “loaded proper names” which “are somehow seen as ‘motivated’; they range from faintly ‘suggestive’ to overtly ‘expressive’ names and nicknames, and include those fictional as well as non-fictional names around which certain historical or cultural associations have accrued in [...] a particular culture” (Aixelá, 1996: 59). According to this categorization, literary translators could pay special attention to the proper nouns in literary texts to be translated.

While there are some other categorizations of cultural elements in literary texts for translation in the relevant literature, that of Newmark’s (1988; 2010) will be presented as the ultimate categorization for this study since the data collection procedure of this study is mostly based on that categorization given its extensive and detailed classification system for culture specific items. While the first categorization of culture specific items by Newmark can be traced to 1988, it is in 2010 that its final version was given. In this study, this latter version is used in data collection from the source text. Table 1 shows the categorization of culture specific items by Newmark (2010).

Table 1. Categorization of culture specific items by Newmark

Category	Examples ⁴
Ecology	Geological and geographical environment. <i>Hills, sea, mountains, cities and states, etc.</i>
Public life	Politics, law or governmental patterns. <i>Political parties, liberal or socialist governments, specific laws like no chewing gum on streets, etc.</i>
Social life	Economy, occupations, social welfare, health or education systems. <i>Colleges, euphemisms for certain jobs, endangered jobs, specific titles, names of the funds for the underprivileged, endemic diseases, etc.</i>
Personal life	Food, clothing, housing patterns. <i>Foods specific to a culture like taco for Mexicans or sushi for the Japanese, kilts or scarves, igloos, skyscrapers, etc.</i>
Customs and pursuits	Body language, hobbies, sports and the related national idioms. <i>Gestures, postures, mimics specific to cultures, bungee-jumping, trekking, jogging, wrestling, football, soccer, etc.</i>
Private passions	Religion, music, poetry, social organizations, churches, poetry societies. <i>Buddhism, Taoism, reggae, folk songs with their titles, Shakespeare’s sonnets, etc.</i>

(Newmark, 2010: 174-177).

To further elaborate on the categorization in Table 1; what is now Aegean Sea used to be called “Mediterranean Sea” during the Ottoman reign. While there is a clear distinction between the two

⁴ The examples in italics in Table 1 are provided by the author of this study to elaborate on the general categories.

bodies of water presently, the whole body of water until the Sea of Marmara was called “Mediterranean Sea” in Ottoman and Turkish texts until about the opening decades of the 20th century. While this cultural item (the Mediterranean Sea to refer to the Aegean Sea in Ottoman Times) could be clear to a Turkish reader today, it might require extensive retroactive reading for readers alien to Turkish culture and history. This would serve as an example to Newmark’s (2010) “ecology” category. On the other hand, the American electoral system is quite different from that of the Turkish system. The items “Republicans vs. Democrats” could be easily understood by an American reader while it might not make much sense to a reader alien to American electoral system. This would be the case even for Turkish readers whether they read the original text or its translation since the Turkish electoral system is not based upon two absolute camps to compete for presidency. The allocation of chairs in the American senate could also be incomprehensible to a Turkish reader as the systems are distinctly different in two cultures. This would serve as an example to Newmark’s (2010) “public life” category. As another example, the units of currency used in the United States or in the United Kingdom are different from the units used in Turkish currency system. The items “dime, nickel” to refer to ten cents and five cents respectively in American currency system do not have equivalents in the Turkish currency system. This example is for Newmark’s (2010) social life category. To exemplify “personal life” category, a particular Turkish housing decoration called “şark köşesi” is foreign to the Western world. This decoration involves Ottoman couch, cushions, carpets or rugs to hang on the walls and lay on the ground, and round copper tray. While the cultural item “şark köşesi” bears connotations like warm hospitality or Anatolian type of decoration for Turkish readers, it does not exist in the Western culture, which would make it incomprehensible for readers alien to Turkish culture. The Japanese traditional sport sumo-wrestling could be taken as an example for “customs and pursuits” category. Readers from other cultures than Japanese would not be able to make sense of the special words used for each movement in sumo-wrestling either in the original text or in its translation unless they have a special interest in that sport. As the last example, the lines from a haiku embedded in a literary text might not mean much to readers from the Western world unless they have special interest in that poetry while the same lines could arouse profound sentiments in a Japanese reader. This could be considered an example to “private passions” category.

With all this complexity arising from culture specific items, translators need to be the mediators between two distinct cultures. Even if the target culture is similar to the source culture (let alone distinctly different cultures), the connotations or associative meanings of culture specific items would still differ remarkably between two cultures.

[I]n translation, a [culture specific item] does not exist of itself, but as the result of a conflict arising from any linguistically represented reference in a source text which when transferred to a target language, poses a translation problem due to the nonexistence or to the different value [...] in the target language culture. (Aixelá, 1996: 57).

It is clear from this proposition that certain cultural items in the source text could be nonexistent or totally different from those of the target text culture. Here emerges one of the great obstacles to literary translation. However, this does not mean that literary translators are helpless when they encounter such difficulties. Various scholars have provided translation strategies for culture specific items. The next part of this study deals with the translation strategies for culture specific items.

4. Translation strategies for cultural elements

Translators make use of different strategies to overcome the pitfalls in literary texts. While some translators consciously benefit from translation strategies, others might use them unconsciously. According to Gambier (2010: 414), “strategy is [...] a tool to tackle the possible problems that emerge during the translation process”. Therefore, problems are naturally expected in almost every literary translation; however, it is through translation strategies that translators can render a text into a new culture. Quite some lists of translation strategies for culture specific items (CSI) have been put forth so far. One of the earliest categorizations of translation procedures can be traced to Vinay and Darbelnet, who posited two general procedures of “direct translation” to include “borrowing, calque, and literal translation” procedures and “oblique translation” to include “transposition, modulation, equivalence, and adaptation” procedures (Vinay and Darbelnet, 2000^[1958]: 84-90). Following Vinay and Darbelnet, Nida (1964: 226-238) proposes “techniques of adjustment” for translation. As techniques of adjustment, Nida (1964: 227-238) first proposes three major categories. The first major category is “additions” and nine translation techniques are grouped under this category. The second major category is “subtractions” and seven translation techniques are grouped under this category while the third major category is “alterations” with seven techniques included. In Newmark’s (2010^[1988]) translation procedures for CSIs, five basic procedures are put forward: “transference of a cultural word, target language cultural equivalent, descriptive equivalent, componential analysis, transonym” (Newmark, 2010^[1988]: 176-177). Besides the basic procedures, Newmark (2010^[1988]) also proposes marginal procedures for translation of CSIs. Apart from the lists of categories discussed so far, Baker (1992) proposes a taxonomy of eight translation strategies; namely, “translation by a more general word, translation by a more neutral word, translation by cultural substitution, translation using a loan word or loan word plus explanation, translation by paraphrase using a related word, translation by paraphrase using unrelated words, translation by omission, translation by illustration” (Baker, 1992: 26-42). Chesterman (1997) also suggests a categorization of translation strategies under the umbrella term of “local strategies”. These local strategies are further divided into “syntactic strategies” with ten sub-categories; “semantic strategies” with nine sub-categories; and “pragmatic strategies” with nine sub-categories. While there are also other translation strategies applicable to culture specific items, only the most popular ones are summarized in this part. In this study, translation strategies of CSIs proposed by Aixelá (1996) are used for data collection in identification of translation strategies employed in English translation of the novel, titled *Baba Evi* [*My Father’s House*] the source culture of which is Turkish and written in Turkish originally. The reason for this preference can be attributed to the fact that rather than suggesting general translation strategies, Aixelá (1996) puts forward a detailed list of translation strategies specifically proposed for translation of CSIs as given in the following part.

4.1. Aixelá’s strategies for translation of CSIs

Aixelá (1996) proposes an extensive list of translation strategies for culture specific items. Aixelá begins with dividing CSI translation strategies into two major categories: “conservation” and “substitution” (Aixelá, 1996: 61). According to Aixelá, translation strategies labeled as “repetition, orthographic adaptation, linguistic (non-cultural) translation, extratextual gloss [and] intratextual gloss” (Aixelá, 1996: 61-62) can be categorized under conservative translation strategies of CSIs. Table 2 shows the conservative translation strategies of CSIs with their brief definitions by Aixelá (1996).

Table 2. Conservation strategies of CSI translation

Strategy	Definition
Repetition	The translators keep as much as they can of the original reference. The obvious example here is the treatment of most toponyms (Seattle-Seattle).
Orthographic adaptation	[...] procedures like transcription and transliteration, which are mainly used when the original reference is expressed in a different alphabet from the one target readers use. (Kemidov-Kenidof)
Linguistic (non-cultural) translation	[...] the translator chooses in many cases a denotatively very close reference to the original but increases its comprehensibility by offering a target language version which can still be recognized as belonging to the cultural system of the source text. (Units of measurement and currencies)
Extratextual gloss	The translator [...] considers it necessary to offer some explanation of the meaning or implications of the CSI [...] by marking it as footnote, endnote, glossary, commentary/translation in brackets, or in italics.
Intratextual gloss	This is the same as the previous case, but the translators feel they can or should include their gloss as an indistinct part of the text, usually so as not to disturb the reader's attention.

(Aixelá, 1996: 61-62).

The strategies in Table 2 are called “conservation” strategies by their very nature since all those strategies seem to literally “conserve” and retain the foreignness of a cultural sign to the target culture. To illustrate, in the “repetition” strategy a translator literally “repeats” a culture specific item in the source culture no matter how alien it might sound to the target language culture. This strategy could be the case particularly with proper nouns specific to the source culture. While the sign “Washington D.C.” could evoke nationalist sentiments and some other emotions in American readers, it could sound only as the capital of the U.S. for readers from other cultures. As a result, repetition strategy keeps the source culture sign alien to the target culture. While “orthographic adaptation” does not go as far as repetition strategy in alienating a CSI from the target culture, it still preserves the foreignness of the CSI since target culture readers can easily recognize the foreign nature of the sign even if it is transcribed or transliterated in their own alphabet and phonotactics. Translation of “Washington” as “Vaşington” for Turkish readers would not make this CSI a familiar sign to Turkish readers. In “linguistic (non-cultural) translation”, a translator uses a denotatively close sign to the source culture sign; however, the connotations this sign bears are excluded, still retaining its foreignness to the target culture. Translating “250 feet” as “250 ayak” in Turkish would be a good example to this strategy. Even if a denotative sign is used in Turkish translation for the measurement unit “feet”, it would still sound odd for Turkish readers since “ayak” is not a standard measurement unit in Turkish and the foreignness of this CSI is still preserved. In extratextual and intratextual gloss, a translator over-interprets a CSI; however, the foreignness of this sign can still be recognized. If the over-interpretation is not embedded within the natural flow of the text, target culture readers can easily recognize the foreignness of this CSI and feel the need to read the extratextual explanations. Intratextual translation does not reduce the foreignness of a CSI more than extratextual gloss strategy since translation of the mythological sign “Mars” as “Tanrı Mars” [Mars the God] could be considered an intratextual gloss strategy with explanation embedded in the Turkish translation regarding the quality and title of a proper name, which would still “conserve” the alien nature of the CSI to the target culture.

Besides “conservation” strategies of CSI translation, Aixelá (also) proposes “substitution” strategies of CSI translation. These strategies are: “synonymy, limited universalization, absolute universalization,

naturalization, deletion, [and] autonomous creation” (Aixelá, 1996: 63-64). Table 3 shows the substitutive translation strategies of CSIs with their brief definitions by Aixelá (1996).

Table 3. Substitution strategies of CSI translation

Strategy	Definition
Synonymy	The translator resorts to some kind of synonym or parallel reference to avoid repeating the CSI.
Limited universalization	[When] the CSI is too obscure for readers or that there is another, more usual possibility, [... translators] seek another reference, also belonging to the source language culture but closer to their readers another CSI, but less specific. (An American football- a ball of rugby)
Absolute universalization	Translators do not find a better-known CSI or prefer to delete any foreign connotations and choose a neutral reference for their readers. (a Chesterfield – koltuk [sofa-backtranslation])
Naturalization	The translator decides to bring the CSI into the intertextual corpus felt as specific by the target language culture.
Deletion	[Translators] decide to omit [a CSI] in the target text.
Autonomous creation	Translators [...] decide that it could be interesting for their readers to put in some nonexistent cultural reference in the source text.

(Aixelá, 1996: 63-64).

The strategies presented in Table 3 literally “substitute” a CSI in the source text with a target culture referent. To illustrate, the word “synonym” refers to the use of exactly or almost the same word across and within languages. No matter how hard it is to obtain exact synonyms in languages, a translator uses a sign that is approximately the same and in this way almost blacks out the foreignness of a CSI for the target culture. However, as stated above, it is hardly possible to find exact synonyms across and within languages; therefore, the readers of the target culture might still feel foreignness in a CSI with its synonym in the target text. In “limited universalization”, the translator substitutes a specific CSI in the target culture with a more general CSI in the target culture. However, no matter how general this new CSI might sound, it still retains its foreignness to the target culture since it belongs to the source text culture. In “absolute universalization”, a translator almost utterly blacks out the foreignness of a CSI for the target culture and finds a totally neutral sign that does not belong to either the source culture or the target culture. From “absolute universalization” onwards, the foreignness of a CSI in the source culture is not felt or recognized by target culture readers. In “naturalization” strategy, a CSI in the source text is translated with a CSI belonging to the target culture. In this strategy, the foreignness of a CSI is totally eliminated and presented with a sign that might make the target culture readers feel as if this text (only considering that sign in their own culture) was produced by an author with the same cultural background as their own. In “deletion” strategy, the translator does not translate a CSI at all and target culture readers are not exposed to this sign either in its foreignness or domesticated version. This might be due to ideological grounds besides simple stylistics grounds and the structure of the target language. The last substitution strategy in Table 3 is labeled as “autonomous creation”, in which the translator might choose to add a cultural item belonging to the target culture while it does not exist in the source text. This is the furthest point of “manipulation” of a CSI as Aixelá (1996: 60) calls it. Using this strategy, the translator might be willing to evoke the feeling that this text belongs to the target culture’s own literary system. While Aixelá (1996: 64) also mentions some other translation strategies for CSIs (compensation, dislocation, attenuation), methodological usefulness of those strategies still incurs doubts, and the strategies explained in this part prove sufficient for analysis and translation evaluation of CSIs in this study.

The strategies for translation of CSIs as given in Table 2 and Table 3 are used in this study. Translation of any CSI determined in the source text was evaluated based on those strategies. However, the significance of this study lies in the fact that rather than stating which of Aixelá’s translation strategies was used in translation of a CSI, those strategies in Table 2 and Table 3 are further categorized under Venuti’s (2001^[1995: 1998]) concepts of “foreignizing strategies” and “domesticating strategies”. Apart from a theoretical categorization, these strategies applied on translation evaluation in this study are also discussed with reference to Venuti’s concepts of “foreignization” and “domestication”.

4.2. Venuti’s concepts of “foreignizing” and “domesticating” strategies

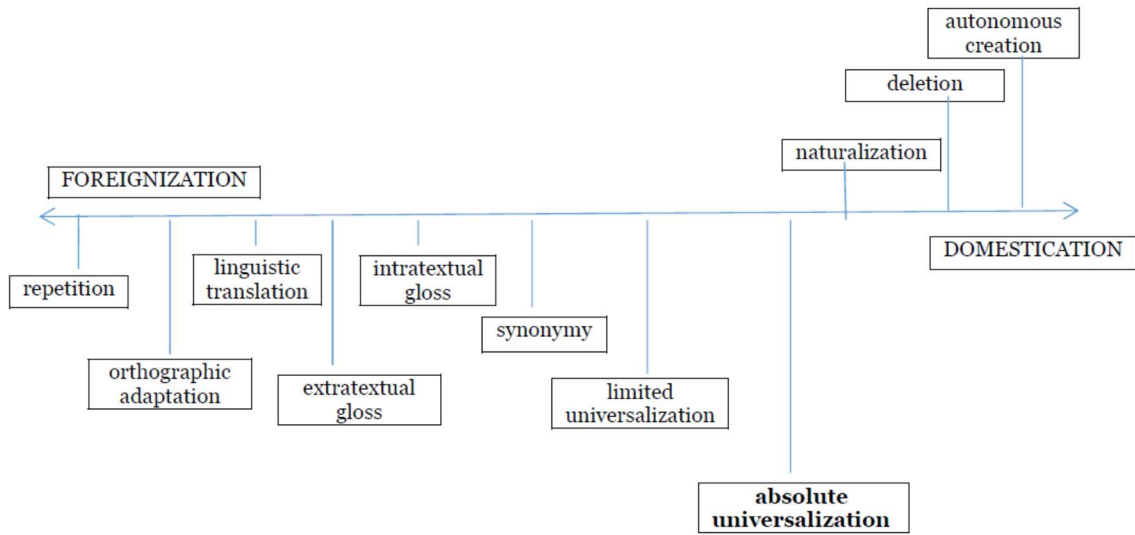
Lawrence Venuti (2001) divides translation strategies into two broad categories: foreignizing strategies and domesticating strategies. According to Venuti (2001: 240-241), domesticating strategies trace back to ancient times. “[...] Latin translators not only deleted culturally specific markers but also added allusions to Roman culture and replaced the name of the Greek poet with their own, passing the translation off as a text originally written in Latin” (Venuti, 2001: 241). Venuti (2001: 241) further attributes domesticating strategies to Nietzsche’s proposition in which Nietzsche considers translation as a type of “conquest”. Therefore, domesticating strategies could be thought to be a translation tradition of cultures with hegemony over the world to show their cultures’ superiority to others. Venuti (2001: 241) confirms this stating that domesticating strategies were mostly employed “in English and French translation traditions particularly during the early modern period”. This might have been caused by nationalist movements and sentiments. Venuti (2001: 241) further states that cultural and political reasons far outweigh economic reasons for domesticating strategies, adding that even the selection of a text for translation is motivated by these reasons to domesticate the text into the translators’ own cultures. As can be understood from these propositions, domesticating strategies eliminate cultural values and items of a source text and bring that source text into a target culture with cultural items totally belonging to the target culture, showing the text as if it was originally written in the target culture.

On the other hand, foreignizing strategies mean “a close adherence to the foreign text, a literalism that resulted in the importation of foreign cultural forms and the development of the heterogeneous dialects and discourses” (Venuti, 2001: 242). As can be seen in this definition of foreignizing strategies, translators stick to the foreignness of cultural items in the source text while bringing it to the target culture no matter how alien they would seem to the receiving culture. Venuti (2001: 242) further states that foreignizing strategies do not attach importance to the overwhelming cultural values in the target language culture. Accordingly, Venuti (2001) seems to imply that while domesticating strategies of translation are ethnocentric decisions taken by translators for various reasons, foreignizing strategies pave the way for foreign cultural elements to enter a new culture in their total foreignness, even going to extremes in re-shaping the literary culture and system of the target culture.

Venuti’s concepts are not free from criticisms. Baker (2010) states that a translated text might contain both domesticating and foreignizing strategies while Tymoczko (2000) claims that even foreignizing strategies might serve to reinforce cultural hegemony. Tymoczko’s proposition concerns the ideological side of translation, but this study does not touch upon the ideological concerns. On the other hand, Baker’s criticism seems to obscure the sharp distinction Venuti tries to draw between translations with domesticating strategies and those with foreignizing strategies. It stands to reason that translators might choose to use different strategies even for the same cultural items in different parts of a text. “There is nothing odd in the same translator using different strategies to treat an identical potential

CSI in the same target text” (Holmes, 1971: 48-49; cited in Aixelá, 1996: 60). In this study, Venuti’s two translation strategies are not adopted as the unique strategy that governs the whole translation, but rather as a compass to see which translation strategy belongs to domesticating and which strategy belongs to foreignizing strategies, in a way accepting the applicability of both major strategies in the same text. For all such criticisms, it could be argued that all specific translation strategies can be categorized based on Venuti’s terms of “foreignizing” and “domesticating” strategies, with a prior acceptance that both can be used in the same text as stated by Baker (2010). The strategies proposed by Aixelá (1996) and used in this study can be categorized as “foreignizing” and “domesticating” strategies with a synthesis of Aixelá’s strategies and Venuti’s strategies. Figure 1 presents a spectrum of strategies in which Aixelá’s strategies are categorized according to Venuti’s major strategies in this study.

Figure 1. Synthesis of Aixelá’s strategies with Venuti’s strategies



As can be seen in Figure 1, “absolute universalization” is taken as the near-zero point of cultural items translation. As absolute universalization strategy requires deletion of all connotations belonging to the source culture item and translating that item into the target culture with a neutral reference between the two cultures favoring neither, that strategy could be considered the near-zero point in relation to Venuti’s (2001) foreignization and domestication strategies. In absolute universalization, a translator neither leaves a cultural item in its foreignness nor uses a home cultural item for the target culture reader. As its very name implies, a translator literally “universalizes” a culturally loaded item. While this strategy could also be considered among the domestication strategies since the target culture does not encounter a novel item, domestication strategies do more than polishing and stripping an alien cultural item off its connotations with a neutral reference. Domestication strategies might require the employment of a target culture specific item for a source culture specific item or deletion of that item totally. Nevertheless, this cannot and should not be taken as the absolute zero point. While it is taken as the zero point of foreignization-domestication spectrum in this study, it must also be acknowledged that this strategy is slightly more proximate to “domesticating strategies” than “foreignizing strategies” though this “proximity” is not significant considering the nature of that strategy. Therefore, it is labeled as the near-zero point for this study.

Since “repetition” involves the absolute conservation of a source culture item, it can be considered a foreignization strategy. While “orthographic adaptation” requires the use of target phonotactics, it still maintains the foreignness of the source culture item, manifesting the clear foreignness of that item. In “linguistic translation”, a translator might come up with a target culture denotative equivalent of a source culture item, but this strategy still retains the connotative foreignness of the cultural item in relation to a particular context or the meaning universe in the text, requiring retroactive reading on the part of the target culture reader. “Extratextual gloss” and “intratextual gloss” strategies only expand on the signification of the source culture items, sustaining the foreign item for the target culture. As can be seen so far, all “conservation strategies” as proposed by Aixelá (1996) could be considered on the foreignizing side of the spectrum in Figure 1. As regards the “synonymy” strategy, while it was grouped under “substitution strategies” by Aixelá (1996), that strategy was still considered on the foreignizing side of the spectrum in this study. This could be attributed to the fact that this strategy involves the use of a synonymous item or substitution of the item with a pronoun in the target culture for a reference in the source culture, but this operation is still initiated and governed by the source culture item. Therefore, the foreignness of the source culture item still exerts its influence upon the target culture reader. “Limited universalization” is also considered a foreignization strategy in this study since a translator comes up with a more general item belonging to the source culture for a source culture specific item. Therefore, the source culture still manifests itself in the target culture with a more general item belonging to the former one. Consequently, what is common in all the strategies on the foreignizing strategies side of the spectrum is that they still maintain the alien and foreign nature of a source culture specific item on varying degrees (the degree of foreignization is in descending order beginning with “repetition” and minimizing in “limited universalization”) no matter what “manipulations” a translator employs.

As of “absolute universalization”, the near-zero point in this study, the three “substitution strategies” by Aixelá (1996), namely “naturalization, deletion, autonomous creation” strategies, could be placed on the domestication side of the spectrum in ascending order of domesticating tendency. “Naturalization” involves the translation of a source culture specific item through a target culture specific item, as a result of which target culture readers are confronted with domestic cultural items in their own culture. In “deletion” strategy, a translator totally omits and leaves out a source culture specific item for various reasons, and target culture readers do not feel any foreignness in the text. “Autonomous creation” could be considered the highest level of domestication since a translator integrates a target culture specific item into the text while that item does not even exist even in the source text.

In this study, translation of culture specific items in the source text is discussed with reference to the synthesis of Aixelá’s (1996) translation strategies and Venuti’s (2001) concepts of “foreignization” and “domestication”. The significance and originality of this study lie in this synthesis of two different categorization systems of translation strategies.

5. Findings

In this part, the culture specific items determined in the original novel titled *Baba Evi* by Orhan Kemal (2020^[1949]) are divided into seven different categories. Newmark’s (2010) “culture specific items” with six categories is adopted as the data collection procedure for determination and categorization of those culture specific items in the source text. Besides Newmark’s (2010) culture specific items, Aixelá’s (1996) proposition to analyze proper nouns as cultural elements in a literary text is also adopted. In

addition to the categorization of culture specific items in the source text with the synthesis of Newmark and Aixelá's propositions, English translations of these items are also discussed as a result of an analysis of the translated text titled *My Father's House* and published in 2016. Determination of translation strategies is based on the synthesis of Aixelá and Venuti's translation strategies presented and illustrated in the preceding part of this study.

5.1. Proper nouns as culture specific items and their translations

The proper nouns belonging uniquely to the Turkish culture (source culture in this study) in the novel were determined as culture-specific items (CSI) based on Aixelá's (1996) proposition to consider proper nouns as CSIs. Table 4 shows the proper nouns as CSIs in the source culture (Turkish) together with their translations in the target culture (English).

Table 4. Proper nouns as CSIs in the novel

Haso (Kemal, 2020: 20)	Haso (Kemal, 2016: 14)
Gülizar (Kemal, 2020: 21)	Gülizar (Kemal, 2016: 15)
Tekin (Kemal, 2020: 31)	Tekin (Kemal, 2016: 25)
Naciye (Kemal, 2020: 33)	Naciye (Kemal, 2016: 27)
Baba Dimitri (Kemal, 2020: 58)	Barba Dimitri (Kemal, 2016: 55)
Kegam (Kemal, 2020: 77)	Kegam (Kemal, 2016: 75)
Mendiye (Kemal, 2020: 88)	Mendiye (Kemal, 2020: 87)
Yorgi (Kemal, 2020: 89)	Yorgi (Kemal, 2016: 88)
Hasan Hüseyin (Kemal, 2020: 91)	Hasan Hüseyin (Kemal, 2016: 90)
Kuruköprü (Kemal, 2020: 92)	Kuruköprü (Kemal, 2016: 91)
Kürt Ado (Kemal, 2020: 31)	Kurd Ado (Kemal, 2016: 25)
Doç Ali (Kemal, 2020: 90)	Dodge Ali (Kemal, 2016: 89)
İbrahim Efendi (Kemal, 2020: 49)	Ibrahim effendi (Kemal, 2016: 45)
Ayşe (Kemal, 2020: 55)	Ayshe (Kemal, 2016: 52)
Hayrinnisa (Kemal, 2020: 55)	Hayrinnisa (Kemal, 2016: 52)
Virjin (Kemal, 2020: 76)	Virginie (Kemal, 2016: 74)
Şironik (Kemal, 2020: 77)	Shironic (Kemal, 2016: 75)
Gülseren (Kemal, 2020: 99)	Gulseren (Kemal, 2016: 98)
Giritli Hüseyin (Kemal, 2020: 89)	Cretan Hussein (Kemal, 2016: 88)
Kertiş Süreyya (Kemal, 2020: 31)	Lizard Sureyya (Kemal, 2016: 25)
Fırıncı Boğos (Kemal, 2020: 74)	Bogos the baker (Kemal, 2016: 71)
Cin Memet (Kemal, 2020: 30)	Little Memet (Kemal, 2016: 25)
Ermeni Çarşısı (Kemal, 2020: 74)	the Armenians' market (Kemal, 2016: 71)
Karabaşla, Sarı it (Kemal, 2020: 20)	dogs (Kemal, 2016: 14)
Siptilli Pazarı (Kemal, 2020: 30)	the market (Kemal, 2016: 25)
Tekir (Kemal, 2020: 79)	Ginger (Kemal, 2016: 77)
Arap Hasan (Kemal, 2020: 103)	Black Hasan (Kemal, 2016: 102)

Alasonyalı Ahmet Efendi (Kemal, 2020: 87)	Ahmet effendi (Kemal, 2016: 86)
Parlak Saim (Kemal, 2020: 89)	Saim (Kemal, 2016: 88)
Kambur Recep (Kemal, 2020: 100; 104)	Recep (Kemal, 2016: 100)
Kasafan Cemal (Kemal, 2020: 100)	Cemal (Kemal, 2016: 100)

As can be seen in Table 4, 31 proper nouns in the source text were determined as CSIs since all the proper nouns in this table are specific to the source text culture and non-existent in the target culture. The proper nouns in Table 4 are person names, nicknames, animal names, and important place names. The proper nouns “*Baba Dimitri*, *Yorgi*, *Kürt Ado*, *Doç Ali*, *Giritli Hüseyin*, *Kertiş Süreyya*, *Fırıncı Boğos*, *Cin Memet*, *Karabaş*, *Sarı it*, *Tekir*, *Arap Hasan*, *Alasonyalı Ahmet Efendi*, *Parlak Saim*, *Kambur Recep*, *Kasafan Cemal*” can be considered loaded proper names by Aixelá’s (1996) categorization since they are expressive not only in terms of the physical and personal characteristics of people but also in terms of the general cultural associations deliberately used by the author. *Baba Dimitri* refers to the respect shown to that character since the nickname “baba” [father] is used for honest, influential, and respected individuals in society in the source culture. *Yorgi* is generally used for those with foreigner citizenship and bears a mythological and iconographic reference to a Christian soldier. *Kürt Ado* is also considered a loaded proper name since the sign *Kürt* refers to people with Kurdish ethnicity. *Doç Ali* is a striking example for loaded proper names since the sign *Doç* is an orthographic adaptation of a popular car and truck brand in the source culture. The owners of this brand of vehicle used to be given the nickname of that brand in Turkish culture. The initial nicknames in *Giritli Hüseyin* and *Alasonyalı Ahmet Efendi* refer to their origin or birthplace. Those people coming from other countries but familiar towns tend to be called with a nickname preceding their names in the source culture. *Kertiş Süreyya* is another loaded proper name since the sign “kertiş” is another name for the animal “kertenkele” [lizard] in colloquial language in the source culture. This animal is popularly known for its habit of fast head movements up and down. In *Fırıncı Boğos*, the nickname “fırıncı” [baker] refers to one’s job while the name “Boğos” implies the foreigner identity of the person. The sign “cin” in *Cin Memet* is generally given to clever people for their quick-wit or people with feeble posture in the source culture. The initial sign in *Kasafan Cemal* refers to the dishonest and insincere personality of a person as a nickname. The initial signs in *Parlak Saim* and *Kambur Recep* refer to those characters’ physical appearances as nicknames, with the former one implying lack of beard on that person’s face and the latter one implying that person’s humpback. The sign “Arap” is also a nickname preceding the character Hasan’s name. People with dark skin are seldom called by this nickname in the source culture while it might also refer to that person’s Arabian origin. However, the former possibility is generally more common for people with that nickname. As can be seen, person names with preceding nicknames could be categorized under loaded proper names according to Aixelá’s (1996) CSI categorization since those nicknames imply important associations to characters’ origin, personality, physical appearance or jobs. On the other hand, *Karabaş*, *Sarı it*, and *Tekir* are popular animal names in the source culture. The dogs with black hair are commonly called “Karabaş” while the dogs with light-brown or blond hair are widely called “Sarı” in Turkish culture to refer to their colors, making those names loaded proper names. As the last loaded proper name, *Tekir* is also one of the most popular names given to cats with stripes on their fur in the source culture. The cats with that appearance are also known as “tekir” by their breed and genus. Apart from those 16 loaded proper names, the rest of them in Table 4 can be considered conventional proper names according to Aixelá’s (1996) categorization as they do not have meanings or cultural associations by themselves.

When it comes to the translation strategies used in translation of those proper nouns as CSIs, the first ten names in Table 4 (*Haso, Gülizar, Tekin, Naciye, Baba Dimitri, Kegam, Mendiye, Kegam, Hasan Hüseyin, Kuruköprü*) were directly left the same and repeated in the target text. Therefore, this could be considered “repetition” strategy by Aixelá’s (1996) CSI translation strategies, and therefore the translator can be said to have used “foreignization” strategy by Venuti’s (2001) terms. The next eight proper names were translated into the target culture with “orthographic adaptation” strategy, which is also considered a “foreignization” strategy in this study. To illustrate, the “ü” sound in *Kürt Ado* and *Gülseren* was translated with “u” sound while it was translated with “i” sound in *Hayrünisa* [Hayrinnisa] as the “ü” sound is non-existent in the target culture alphabet. “Doç” was translated as “Dodge”, adapting the non-existent “ç” sound in the alphabet. The capital “İ” in *İbrahim* does not exist in English, therefore it was translated as “I”. The “ş” sound, another non-existent character in the target culture alphabet, was also orthographically adapted, and *Ayşe* was translated as *Ayshe*. The Turkish adaptation of the French-origin proper name “Virginie” was used in the target text while it is *Virjin* in the source text. Another foreign name *Şironik* was translated as “Shironic”, adapting the non-existent “ş” sound as “sh” and the final “k” sound as “c” by target culture phonotactics. Despite this orthographic adaptation, the proper names might still sound foreign to the target culture. More than one translation strategy was used in the translation of *Giritli Hüseyin, Kertiş Süreyya*, and *Fırıncı Boğos*. *Giritli* was translated as “Cretan”; *Kertiş* was translated as “Lizard”; and *Fırıncı* was translated as “the baker”. Denotatively close meanings of the nicknames were used in the target culture. Therefore, this can be considered “linguistic translation” by Aixelá’s (1996) translation strategies. Target culture readers can understand the origin of Hüseyin, the personality of Süreyya, and the profession of Boğos though this is only in non-cultural aspect. On the other hand, *Hüseyin* was translated as “Hussein” and *Süreyya* as “Sureyya”, adapting the non-existent “ü” sound into “u” sound. *Boğos* was translated as “Bogos”, once more adapting the non-existent “ğ” sound into “g” sound in the target culture alphabet. Therefore, a literary translator might employ more than one translation strategy in the translation of CSIs. It is also important to note that the proper name *Hüseyin* was directly repeated on page 90 in the translated text while “orthographic adaptation” was used in its translation on page 88 as can be seen in Table 4. Therefore, a translator might employ different translation strategies for the translation of the same CSI. Aixelá (1996: 60) also supports this decision of translators. The proper names *Cin Memet* and *Ermeni Çarşısı* were translated as “Little Memet” and “Armenians’ market” respectively. While the foreignness of those two signs can still be felt in the target culture, the translator came up with denotatively close signs in the target culture, which can be considered “linguistic translation”. In this study, linguistic translation is also considered among foreignization strategies. 23 (74.19%) of 31 proper names as CSIs in the novel were translated through foreignization strategies; therefore, literary translators could benefit from foreignization strategies like repetition, orthographic adaptation, and linguistic translation in translation of loaded or conventional proper names. In contrast, the proper names *Karabaşla Sarı* it commonly given to dogs in the source culture were translated as “dogs” in the target culture. Moreover, a particular market called *Siptilli Pazarı* in the source text was translated as “market” in the target text. In this way, the translator stripped the proper names off their connotations and used neutral, universal signs in the target text, thereby eliminating the foreignness of CSIs for the target culture. This can be considered absolute universalization strategy by Aixelá’s (1996) translation strategies. In this study, absolute universalization strategy is considered the near-zero point of foreignization-domestication spectrum though that strategy is also acknowledged to be closer to domestication strategies by Venuti’s (2001) translation strategies categorization. These two CSIs are rendered to the target text through neutral signs favoring neither the source culture nor the target culture. The popular cat name in the source

culture, *Tekir* was translated as “Ginger” both referring to the breed and genus of the cat and its popularity in the target culture. In this way, a CSI in the source culture was translated with a CSI unique to the target culture. The same holds true for the translation of *Arap Hasan*. This proper name was translated as “Black Hasan”. Just as the nickname *Arap* in the source culture refers to the dark skin color of an individual, so does the sign “Black” in the target culture, and the translator seems to have used a target culture specific item for a source culture specific item. Therefore, this strategy could be considered naturalization strategy by Aixelá’s (1996) strategies. In this study, the naturalization strategy is regarded as a “domestication” strategy by Venuti’s (2001) terms since the target culture readers encounter a cultural item specific to their own culture. In translation of the last four CSIs in Table 4, the loaded proper names (indeed nicknames) *Alasonryah*, *Parlak*, *Kambur*, and *Kasafan* were not translated at all and wiped out from the target text. By Aixelá’s (1996) translation strategies, this could be considered “deletion” strategy, which is also considered a domestication strategy since the target culture readers do not encounter any CSI, and the translator serves for the comfort of the target culture reader through this strategy. As a result, taking absolute universalization as the near-zero point belonging to neither foreignization nor domestication strategies in this study, six (19.35%) out of 31 proper names as CSIs were translated through domestication strategies in the novel. Therefore, besides foreignization strategies, literary translators might also adopt domestication strategies in the translation of CSIs based on their translator decisions.

5.2. CSIs in ecology category and their translations

Newmark (2010) groups geological and geographical environment as CSIs belonging to “ecology” category. Ecological items could also be considered CSIs as long as they are unique to the source culture. Table 5 demonstrates the CSIs under ecology category in the source culture together with their translations in the target text.

Table 5. CSIs under ecology category in the novel

Çanakkale (Kemal, 2020: 9)	Çanakkale (Kemal, 2016: 1)
Dardanos (Kemal, 2020: 9)	Dardanos (Kemal, 2016: 1)
Ankara (Kemal, 2020: 17)	Ankara (Kemal, 2016: 11)
Konya (Kemal, 2020: 18)	Konya (Kemal, 2016: 11)
Alaettin Tepesi (Kemal, 2020: 18)	Alaettin Hill (Kemal, 2016: 11)
Seyhan Irmağı (Kemal, 2020: 75)	Seyhan river (Kemal, 2016: 73)
Dilberler Sekisi (Kemal, 2020: 75)	monuments (Kemal, 2016: 72)

The CSIs in Table 5 could also be considered proper nouns; however, since they are ecological items unique to the source culture in the novel, they were categorized as CSIs belonging to “ecology” in this study. *Çanakkale* is a historically significant city in the source due to the role of victories in that front during World War I. *Dardanos* is also significant as an ancient city while it is a coastal residence a few kilometers from the city of Çanakkale today. This place is recounted as a war zone in the novel. The sign *Ankara* is the capital city of Turkish Republic and bears political significance. In the novel, the protagonist’s father goes to Ankara for political reasons, and it is recounted with its political and military associations in the novel. When it comes to *Konya*, it is also a city in Turkey, and its importance comes from extensive farming as an economic activity besides serving as one of the holiest cities of Turkey as the hometown of the prominent poet and theological thinker Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî’s tomb. *Alaettin Tepesi*, a protohistoric hill in Konya, *Seyhan Nehri*, a river flowing into the

Mediterranean Sea, and *Dilberler Sekisi*, a picturesque area near Seyhan River are the geographical formations unique to the source culture in the novel. Therefore, these seven signs were determined as CSIs under the ecology category.

As for their translations, *Çanakkale*, *Dardanos*, *Ankara*, and *Konya* were directly repeated in the target culture. Therefore, the translator can be said to have used repetition strategy in the translation of those ecological CSIs. On the other hand, *Alaettin Tepesi* and *Seyhan Irmağı* were translated as “Alaettin Hill” and “Seyhan river” respectively. While the names of those geographical formations were repeated, the choice of “hill” and “river” for *tepe* and *ırmak* respectively could be considered linguistic translation strategy since a denotatively close sign was used in the target text to make the target culture reader understand those geographical formations. In contrast, the ecological CSI *Dilberler Sekisi* was translated as “monuments”, a neutral and universal sign that eliminates all specific connotations. Therefore, this strategy could be categorized as absolute universalization strategy. As the absolute universalization strategy is taken as the near-zero point of foreignization-domestication spectrum in this study, six (85.71%) out of seven ecological CSIs were translated through foreignization strategies based on the synthesis of strategies in this study. As a result, ecological CSIs could be ideal items for foreignization strategies in literary translation.

5.3. CSIs in public life category and their translations

According to Newmark (2010), the items related to politics, law, and governmental patterns specific to a culture can be considered culture specific items, and they could be grouped under public life category. Table 6 shows the CSIs grouped under public life category in the novel together with their translations in the target culture.

Table 6. CSIs under public life category in the novel

gavur hükümet (Kemal, 2020: 18)	foreign government (Kemal, 2016: 12)
şeriat fedailer (Kemal, 2020: 18)	martyrs for the Shariah (Kemal, 2016: 12)
Vahdetin (Kemal, 2020: 33)	Sultan Vahdetin (Kemal, 2016: 27)
şeriat (Kemal, 2020: 18)	Shariah (Kemal, 2016: 12)
Hüviyet (Kemal, 2020: 73)	identity papers (Kemal, 2016: 71)
Milli Mücadele günlerimizde (Kemal, 2020: 13)	In the days of our war of liberation following the Great War (Kemal, 2016: 6)
“İstemezük, biz bu hükümeti istemezük!” (Kemal, 2020: 18)	‘Don’t want them! Don’t want this government!’ (Kemal, 2016: 11)
Mübadele (Kemal, 2020: 59)	the Exchange (Kemal, 2016: 57)
<i>Hakimiyeti Milliye</i> gazetesi (Kemal, 2020: 17-18)	nationalist newspapers (Kemal, 2016: 11)
“Kuvayi Milliye” (Kemal, 2020: 18)	National Independence Army (Kemal, 2016: 12)
Harbi Umumi (Kemal, 2020: 38)	war (Kemal, 2016: 33)

All CSIs in Table 6 are concerned with the political and governmental phenomena in the source culture, particularly related to the issues with the onset of the 20th century. The item *gavur hükümet* was one of the mottos of the rebellion groups with religious motives during the final years of Ottoman Empire. Those groups were against the reforms like the abolition of the caliphate and other secular

movements. This item is well-received by source culture readers familiar with the history of Ottoman Empire and Turkish Republic. It was translated as “foreign government”, which could be considered a linguistic translation strategy as denotatively close signs were used with a view to increasing its comprehensibility in the target culture even though the target sign may still sound odd to the target culture readers since the item “foreign government” is not a familiar political concept in the target culture. Another CSI, *şeriat fedaileri* is also a politically familiar and specific item for the source culture since this term is used to define the members of rebellious groups with religious motives in the final days of Ottoman Empire. Those groups aim at reviving the Shariah system as the governmental pattern of the Empire. This CSI was translated as “martyrs for the Shariah”, which could also be considered a linguistic translation strategy as denotatively close signs were chosen by the translator; however, the foreignness of the item to the target culture is still evident. Therefore, the translator can be said to have used foreignization strategies in translation of those two CSIs according to the synthesis of translation strategies in this study. The last sultan of the Ottoman Empire, *Vahdettin*, is also a CSI unique to the source culture. This sultan is significant in the source culture due to the controversy dominant for the governance in that sultan’s era. However, this CSI can be quite foreign to the target culture. It was translated as “Sultan Vahdettin”, with an expansion on the meaning of the CSI. While a source culture reader can easily comprehend what this CSI refers to, a target culture reader would be compelled to do retroactive reading to find out the meaning of that sign. In order to decrease the difficulty in comprehending that CSI, the translator used over-interpretation embedded in the text, which would allow the target culture reader to understand that Vahdettin was a sultan in the source culture. Therefore, this translation strategy could be considered an intratextual gloss strategy by Aixelá’s (1996) terms for translation strategies of CSIs. In this study, intratextual gloss is also considered a foreignization strategy by Venuti’s (2001) categorization of translation strategies since the CSI still sounds foreign to the target culture despite an expansion on the meaning of the sign. The item *şeriat*, a governmental system and pattern, was translated as “Shariah” while the item *hüviyet*, meaning citizenship identity in Arabic but also a common word used in the source culture, was translated as “identity papers”. The translation strategy for these two CSIs can be considered synonymy as the CSI was translated with its close synonymy in the target text rather than a mere repetition. Synonymy strategy is also acknowledged as a foreignization strategy in this study because these two terms are still alien to the target culture and it is evident that these two items belong to a foreign culture. The item *Milli Mücadele günleri* refers to the times when Ottoman Empire was regarded on the side of the defeated countries after World War I and a nation-wide movement was commenced to regain independence from the victorious countries of the war. This is also a CSI since it is specific to the source culture. It was translated as “in the days of our war of liberation following the Great War”, with two different translation strategies. First, this CSI was translated with a less specific item “in the days of our war of liberation” but still unique to the source culture. This could be considered limited universalization strategy. To make this CSI more comprehensible to the target culture, intratextual gloss strategy was also used with the addition of “the Great War”. This item is also less specific for the target culture, but the main strategy here is intratextual gloss due to the over-interpretation of the sign. In either situation, this can be considered a foreignization strategy according to the analysis method in the study. Moreover, the sign *biz bu hükümeti istemezük* is another motto of the rebellious groups within the Ottoman Empire with religious motives. Though the verb “*istemezük*” is no longer an existent inflectional aspect in the source culture language today, it is quite familiar to the readers of the source culture. It was translated as “Don’t want this government”. The subject of the target sentence was omitted in translation to show the syntactical oddness of the sentence as in the source culture. This specific political motto in the source culture was translated with a less specific

item in the target culture; however, the foreignness of the item is still evident for target culture readers, which could be considered limited universalization strategy. The item *Mübadele* is also a political CSI for the source culture. It refers to the exchange between the Ottoman Empire’s citizens and foreign citizens. It is quite a familiar item to source culture readers. It was translated as “Exchange”. Though the sign “exchange” could be considered a synonym to the source sign “mübadele”, it was translated with a capital initial “E” in the target text, which could make the target culture reader feel the foreignness of this item to their culture. While “Exchange” is a less specific cultural item, it still bears evident traces from the source culture. Therefore, this strategy can also be considered limited universalization strategy. Accordingly, the translator seems to have used foreignization strategy in the translation of the CSIs “*Milli Mücadele günleri, biz bu hükümeti istemeyiz*”, and *Mübadele*. A nationalist newspaper released by reformists in the final days of Ottoman empire, *Hakimiyeti Milliye gazetesi* is also a political item for the source culture. It was translated as “nationalist newspapers”, with the omission of all connotations of the source sign and employment of a neutral and universal sign in the target culture. This strategy can be considered absolute universalization strategy. This near-zero point strategy for this study was also used in translation of the last two CSIs. *Kuvayi Milliye* was an organized army established to defend the empire following the harsh conditions imposed on Ottoman Empire following the Mondros Armistice Agreement after World War I. This CSI is familiar to all citizens of the source culture. It was translated as “National Independence Army”, a neutral and universal item for the target culture. Finally, the item *Harbi Umumi* refers to World War I in the source culture. It was translated as “war”, a very general and universal sign, doing away with any connotations or association with the source culture. Therefore, absolute universalization strategy was employed in the translation of the last three CSIs in Table 6.

Consequently, taking absolute universalization as the near-zero point of foreignization-domestication continuum in this study, eight (72.73%) CSIs out of eleven were translated through foreignization strategies while three (27.27%) of them were translated through near-zero point of this continuum. This suggests that the political and governmental phenomena unique to a source culture can be translated in their foreignness for the target culture, compelling the target culture readers to do retroactive reading.

5.4. CSIs in social life category and their translations

In Newmark’s (2010) classification of CSIs, phenomena related to economy, occupations, social welfare, health or education systems unique to a culture are categorized as CSIs belonging “social life”. Table 7 shows the social life CSIs together with their translations in the novel.

Table 7. CSIs under social life category in the novel

ders kitabı (Kemal, 2020: 10)	primer (Kemal, 2016: 2)
kunduracı (Kemal, 2020: 12)	cobbler (Kemal, 2016: 4)
evdeci (Kemal, 2020: 20)	handyman (Kemal, 2016: 13)
“gavurca” kitaplar (Kemal, 2020: 24)	foreign volumes (Kemal, 2016: 18)
on altın lira (Kemal, 2020: 31)	ten gold liras (Kemal, 2016: 26)
emanetçi (Kemal, 2020: 84)	depository (Kemal, 2016: 82)
cüzlerimiz (Kemal, 2020: 13)	a bound section of the Koran (Kemal, 2016: 5)
çiftçi (Kemal, 2020: 12)	farmer (Kemal, 2016: 4)

çöpçü (Kemal, 2020: 12)	dustmen (Kemal, 2016: 4)
makinist (Kemal, 2020: 16)	engine driver (Kemal, 2016: 9)
Ermeni Okulu (Kemal, 2020: 18)	Armenian School (Kemal, 2016: 11)
işportacılık (Kemal, 2020: 37)	peddler (Kemal, 2016: 32)
kahveci (Kemal, 2020: 38; 94)	café owner (Kemal, 2016: 93)
patron (Kemal, 2020: 52)	boss (Kemal, 2016: 49)
Dördüncü haftalıgımı alırken, (Kemal, 2020: 67)	As I collected my fourth week's wages (Kemal, 2016: 65)
talebeler (Kemal, 2020: 86)	students (Kemal, 2016: 84)
İlk verildiğim okul bir “Arahk Mektebi”ydi, yahut da medrese... (Kemal, 2020: 13)	I was first placed in what was an old-fashioned religious school. (Kemal, 2016: 5)
yaylılar (Kemal, 2020: 16)	horse carriages (Kemal, 2016: 9)
kozhelvacı (Kemal, 2020: 47)	halva seller (Kemal, 2016: 43)
topçu teğmeni (Kemal, 2020: 9)	lieutenant in the artillery corps (Kemal, 2016: 1)
el kızı (Kemal, 2020: 12)	young lady (Kemal, 2016: 4)
hocamız (Kemal, 2020: 13)	our teacher (Kemal, 2016: 5)
subay (Kemal, 2020: 15)	officer (Kemal, 2016: 8)
bakkal (Kemal, 2020: 12)	grocers (Kemal, 2016: 4)
muallime (Kemal, 2020: 22)	a teacher (Kemal, 2016: 15)
paşa (Kemal, 2020: 33; 73)	military commander; general (Kemal, 2016: 27; 71)
sarrafa (Kemal, 2020: 44)	money-changer (Kemal, 2016: 40)
aktarlar (Kemal, 2020: 51)	little shops (Kemal, 2016: 47)
mürettipler (Kemal, 2020: 51)	print-shop workers (Kemal, 2016: 48)
okul tasdiknamem (Kemal, 2020: 72)	my school certificate (Kemal, 2016: 70)
çini mürekkep (Kemal, 2020: 91)	ink (Kemal, 2016: 90)
tirlin (Kemal, 2020: 91)	pen (Kemal, 2016: 90)
kopya kalemi (Kemal, 2020: 10)	pencil (Kemal, 2016: 2)
yedi sekiz kuruş suri (Kemal, 2020: 37)	few pennies (Kemal, 2016: 32)
on param yok (Kemal, 2020: 98)	I haven't a penny. (Kemal, 2016: 97)
kahveci (Kemal, 2020: 88)	-----
patoz (Kemal, 2020: 101)	-----

All items in Table 7 are phenomena related to professions, schooling gadgets, economic matters or social welfare unique to the source culture. Therefore, they were categorized as culture specific items belonging to Newmark's (2010) social life category. The CSIs “*kunduracı, evdeci, emanetçi, çiftçi, çöpçü, makinist, işportacı, kahveci, patron, kozhelvacı, topçu teğmeni, hoca, subay, bakkal, muallime, paşa, sarraf, aktar, mürettip*” are professions; the CSIs “*ders kitabı, gavurca kitaplar, cüzlerimiz, Ermeni Okulu, talebeler, Aralık Mektebi ... medrese, okul tasdiknamem, çini mürekkep, kopya kalemi, tirlin*” are phenomena related to schooling; the CSIs “*on altın lira, haftalık, yedi sekiz kuruş suri, on param yok*” are the terms related to economic matters; the CSIs “*yaylılar, el kızı, patoz*” can be considered social welfare items. A great majority of those CSIs, if not all of them, are unique to

the modern Turkish or Ottoman culture. The target culture readers might not be able to comprehend most of those CSIs, and they might sound foreign even in the target text.

The translations of social life CSIs in Table 7 show that the first six CSIs were translated through target signs close to the denotative meanings of source CSIs, but it is still evident in the target culture that those items belong to the source culture. *Ders kitabı* was translated as “primer”, while the target sign refers to a small book containing subject knowledge as an introductory book to a subject. Therefore, the target sign “primer” is only denotatively close to the source CSI *ders kitabı*, which could include subject knowledge from introduction to advanced levels and exercises to learn a subject well. While the source CSI *kunduracı* is one of the endangered professions with deep sentiments in the source culture, “cobbler” is a person who repairs shoes in the target culture. While these two items seem close enough, the associations of the source CSI *kunduracı* with small shops and dirty hands, generally located in the less popular streets of the downtown area are not possible in the target sign “cobbler”. Another source CSI, *evdeci* refers to a cook who prepares meal in suburban parts of a city in the source culture while the target sign *handyman* refers to any man who is skilled at making things in or out of a house. Therefore, the source CSI and the target sign are only denotatively close to each other. The source CSI *gavurca kitaplar* refers to books written in a language other than the official language of the country, and it has a pejorative connotation while the target sign “foreign volumes” is the denotatively close item to the source CSI without any pejorative associations. For *on altın lira*, a real unit of currency in the source culture, “ten gold liras” is only a denotative equivalent in the target text since such a currency does not exist in the target culture. The other CSI, *emanetçi* in the source text, is a person who keeps things to be collected later in return for money. On the other hand, it was translated as “depository” in the target text. “Depository” is a place rather than a person for keeping things safe to be collected later; therefore these two signs are denotatively close to each other yet do not bear similar connotations culturally. Hence, the first six CSIs in Table 7 were translated through linguistic translation strategy, which is considered a foreignization strategy in this study since it is clear to the target culture readers that those items do not belong to their own culture but rather come from another culture.

The source CSI *cüz* refers to a small book for learning Arabic alphabets in the school in the source culture. It also refers to one of the thirty parts of the holy book Quran; however, it was used in the former meaning in the novel. It was translated as “a bound section of the Koran” in the target text, with expansion and over-interpretation of the source CSI for a clear reading in the target culture. This translation strategy can be considered intratextual gloss since an explanation over the source CSI was embedded within the text. In this study, intratextual gloss strategy is also considered a foreignization strategy since the over-interpretation still makes the target culture reader feel an odd item foreign to their own culture. The next nine CSIs were translated through synonymy strategy since the synonyms of the source CSIs were used in the target text as in the following: *çiftçi* – farmer; *çöpçü* – dustmen; *makinist* – engine driver; *Ermeni Okulu* -Armenian School; *işportacılık* – peddler; *kahveci* – café owner; *patron* – boss; *haftalık* – wage; *talebeler* – students. The target signs for those nine CSIs go beyond denotatively close meanings. Rather, they are near-synonyms for the source CSIs. Synonymy, as a translation strategy, was taken under foreignization strategies in this study since the target signs do not serve as CSIs in the target culture, but only as synonyms to source CSIs.

The source CSI, *medrese*, was translated as “an old-fashioned religious school”, which is a less specific item for the target culture. As another source CSI, *yaylılar*, a specific carriage covered on all sides and with four wheels besides arcs underneath drawn by horses, was translated as “horse carriages”, which

is a more general item for the target culture reader yet still evident that it belongs to another culture. This is also the case for the source CSI *kozhelvacı*. This CSI refers to a person who sells a particular type of halva. It was translated as “halva seller”, which is more comprehensible for the target culture reader due to its less specific nature compared to the source CSI. The translation strategy used in translation of those three source CSIs can be considered limited universalization since specific cultural items were translated with more general items still belonging to the source culture. The translator seems to have used foreignization strategy in translation of those three CSIs as the more general target signs are still foreign to the target culture, and the source culture reader can easily feel this foreignness. Of the 37 CSIs in Table 7, 19 of them (51.35%) were translated through foreignization strategies, the most common of them being synonymy strategy. Therefore, translators could choose to conserve the foreignness of CSIs under social life category for the target culture through various translation strategies.

The next 14 source CSIs in Table 7 were translated through absolute universalization strategy, accepted as a near-zero point in the foreignization-domestication spectrum in this study. To illustrate, a profession specific to the source culture, *topçu teğmeni*, was translated as “lieutenant in the artillery corps”, which is a universal and neutral sign that does not seem to favor any specific culture in the world, but existent across cultures. Another source CSI, *el kızı*, generally used for the son’s wife in a family to refer to her foreignness to the family in a pejorative way, was translated as “young lady”, an utterly neutral sign free from any connotations or cultural associations. The source CSI, *hocamız*, used to address the teacher in religious schools in the past but still popular among students in high schools or higher education context today, was translated as “our teacher”, stripping the CSI off its cultural associations with a universal sign. *Subay*, one of the higher ranks in the military system in the source culture, was translated as “officer” in the target culture, which is also a culturally neutral sign. While the source CSI *bakkal* bears traces from Turkish culture, “grocers” goes beyond synonymy as the latter one is a universal sign that exists in all cultures, making it a neutral sign for target culture readers. The source CSI, *muallime*, referring to a female teacher in schools in the past, was translated as “a teacher”, eliminating the gender-specific and cultural nature of the CSI with a universal sign as was the case in translation of *hocamız*. *Paşa*, referring to a high-ranking military commander in the source culture, was translated as “military commander” and “general”. While the orthographic adaptation of the word, “pasha”, could also have been chosen by the translator, the decision here can be acknowledged to eliminate the foreignness of the item with universal and culture-neutral signs. Another occupation as a source CSI, *sarraf*, who sells or buys jewelry in a shop, was translated as “money-changer”. While money-changing is only a small job of a *sarraf* in the source culture and does not match the associations of that job, a universal sign was chosen in the target text, freeing the CSI from its cultural associations and allowing people from other cultures consuming the target text to comprehend the sign easily. As another specific job in the source culture, *aktarlar*, referring to shops or people who sell spice or nice scents, was stripped off its source culture associations and it was translated as “little shops”, without any reference to what they sell or any hint of which culture this sign might belong to. Even if the sign “little shops” might sound too broad for the source CSI, it was neutralized for target culture readers. When it comes to an old source CSI, *mürettipler*, referring to typesetters for books or magazines, might sound odd even to modern readers of the source culture as this word is in Arabic and is not in common use today. This specific profession was translated as “print-shop workers”, a general and universally accepted profession without any hint of cultural associations. *Okul tasdiknamem*, a document given to students by the school principals if they do not or cannot graduate from a school to certify their current condition of schooling experience, is generally associated with a document given to students expelled from the school in the source culture. This

source CSI was translated as “my school certificate”, a neutral and general sign that eliminates any cultural connotation or association and well-received by readers from target culture or other cultures. As another schooling CSI, *çini mürekkep*, a black and fine ink type that does not easily fade and popularly known in the source culture, was translated as “ink”, a universal item known in almost all cultures of the world. Moreover, the source CSI *tirlin*, used to write in ink in schools, was translated as “pen”. The sign “pen” is a universally accepted and known school item that does not belong to any culture. Similarly, while the source CSI *kopya kalemi* is a solid and hard pencil generally with purple color used for copying handwriting or certain images in the following pages when accompanied by carbon paper, it was translated as “pencil”, a general and neutral sign in the target text that has no cultural associations. As can be seen in the translation of those 14 CSIs, the translator neither foreignized nor domesticated the source CSIs, but rather used universally known signs in the target culture, eliminating any cultural association to the source or target cultures.

The next two source CSIs in Table 7 are concerned with currency units. *Yedi sekiz kuruş suri*, even foreign to modern readers of the source culture, was translated as “few pennies”, a currency unit specific to the target culture. Moreover, the other source CSI, *on param yok*, another currency unit used in the source culture in old times, was translated as “I haven’t a penny”. Therefore, both *suri* and *para*, two different currency units for source culture readers, were translated with a target culture specific currency unit. This can be considered naturalization strategy. In explaining the naturalization strategy, Aixelá (1996: 63) also gives the example of currencies, which implies that currencies as CSIs can be translated through target CSIs. In this study, naturalization strategy is grouped under domestication strategies. Hence, the translator domesticated the currency units as CSIs.

The last two source CSIs, *kahveci* and *patoz* were not translated at all. While the former one was translated as “café-owner” through synonymy strategy in one of the preceding contexts as can be seen in Table 7, it was directly wiped out in another context. The wiping-out of these two source CSIs can be considered deletion strategy. Aixelá’s (1996) deletion strategy is also categorized under domestication strategies in this study. Consequently, taking absolute universalization as the near-zero point in foreignization – domestication spectrum in this study, four (10.81%) out of 37 CSIs in social life category were domesticated for the target culture readers. This shows that CSIs related to professions, social welfare and education are generally foreignized for target culture readers in translation.

5.5. CSIs in personal life category and their translations

Newmark (2010) categorizes food, clothing, and housing items under personal life category and considers them culture specific items. Table 8 shows the CSIs under personal life category together with their translations in the novel.

Table 8. CSIs under personal life category in the novel

Sivas kilimi (Kemal, 2020: 76)	Sivas kilim (Kemal, 2016: 74)
hasırlı kırmızı fes (Kemal, 2020: 11)	red fez (Kemal, 2016: 3)
çarşafli kadınlar (Kemal, 2020: 15)	veiled women (Kemal, 2019: 7)
keçe külahlı (Kemal, 2020: 18)	in coarse caps (Kemal, 2016: 11)
günlük kokuyordu (Kemal, 2020: 26)	the smell of resin (Kemal, 2016: 20)
lüks lambası (Kemal, 2020: 41)	gas lamp (Kemal, 2016: 36)
Adana çiğköftesi (Kemal, 2020: 44)	Adana-style raw <i>köfte</i> (Kemal, 2016: 39)

başörtüsü (Kemal, 2020: 44)	head-scarf (Kemal, 2016: 40)
Adana tarzında içliköfteler (Kemal, 2020: 74)	Adana-style stuffed <i>köfte</i> (Kemal, 2016: 72)
bohça (Kemal, 2020: 80)	bundle (Kemal, 2016: 78)
fildekos fanila (Kemal, 2020: 81)	string vest (Kemal, 2016: 79)
cumbalı pencere (Kemal, 2020: 84)	bay window (Kemal, 2016: 82)
gazoz (Kemal, 2020: 88)	lemonade (Kemal, 2016: 87)
kehribar tespih (Kemal, 2020: 92)	amber-beaded rosary (Kemal, 2016: 91)
top ayakkabısı (Kemal, 2020: 95)	football boots (Kemal, 2016: 94)
tulumbanın altında (Kemal, 2020: 96)	under the pump (Kemal, 2016: 95)
kuru fasulyeyle pilav (Kemal, 2020: 97)	beans with rice (Kemal, 2016: 96)
türlü (Kemal, 2020: 97)	ratatouille (Kemal, 2016: 96)
kaymaklı kayısı kompostosu (Kemal, 2020: 101)	cream on apricot compote (Kemal, 2016: 100)
tül perde (Kemal, 2020: 10)	delicate lace curtains (Kemal, 2016: 2)
kalpaklı (Kemal, 2020: 15)	in a fur cap (Kemal, 2016: 8)
takunya (Kemal, 2020: 44)	wooden shoes (Kemal, 2016: 40)
karnıyarık (Kemal, 2020: 97)	aubergine stuffed with lamb (Kemal, 2016: 96)
revani (Kemal, 2020: 101)	baked semolina pudding (Kemal, 2016: 100)
kundak (Kemal, 2020: 9)	crib (Kemal, 2016: 1)
kolalı yaka (Kemal, 2020: 10)	starched collar (Kemal, 2016: 2)
firketeler (Kemal, 2020: 14)	hairpins (Kemal, 2016: 6)
mercimek çorbası (Kemal, 2020: 14)	lentil soup (Kemal, 2016: 7)
nakişli, işlemeli (Kemal, 2020: 16)	engravings, embroidery (Kemal, 2016: 9)
Yere çullar serilir, sofraya bezleri yayılır (Kemal, 2020: 22)	They'd lay out mats on the floor, cover them with tablecloths (Kemal, 2016: 15)
işkembe ayıklamak (Kemal, 2020: 36)	cleaning tripe (Kemal, 2016: 31)
huğ (Kemal, 2020: 91; 93)	hovel; hut (Kemal, 2016: 90; 92)
Kocaman sarıklı bir hocamız vardı. (Kemal, 2020: 13)	... our teacher wore a huge turban on his head. (Kemal, 2016: 5)
Annem, babaannem, halalarım çarşaflarına bürünmüşlerdi. (Kemal, 2020: 16)	My mother, grandmother and my aunts were all in purdah. (Kemal, 2016: 9)
batırık (Kemal, 2020: 21)	fingers of bulgur (Kemal, 2016: 15)
bulgur pilavları (Kemal, 2020: 22)	dishes of bulgur (Kemal, 2016: 15)
agel, kefiye (Kemal, 2020: 83)	Arab headdresses (Kemal, 2016: 81)
yemeniler (Kemal, 2020: 92)	kerchiefs (Kemal, 2016: 91)
biber dolması (Kemal, 2020: 95)	stuffed peppers (Kemal, 2016: 94)
tahin helvası (Kemal, 2020: 102)	halva (Kemal, 2016: 102)
yeşil ibrişim (Kemal, 2020: 10)	green silk (Kemal, 2016: 2)
kerevet takımları (Kemal, 2020: 10)	bed covers (Kemal, 2016: 2)

beyaz gecelik entarim (Kemal, 2020: 11)	my long white nightdress (Kemal, 2016: 3)
biber turşuları (Kemal, 2020: 22)	pickles (Kemal, 2016: 15)
karpuzlu lambalar (Kemal, 2020: 24)	colourful lampshades (Kemal, 2016: 18)
kahverengi fötrü (Kemal, 2020: 29)	his [...] brown hat (Kemal, 2016: 23)
şekerkamışçıları (Kemal, 2020: 30)	sweet shops (Kemal, 2016: 25)
Git, dört işkembe al gel! (Kemal, 2020: 32)	Four soups! (Kemal, 2016: 26)
tatar böreği (Kemal, 2020: 50)	nice food (Kemal, 2016: 46)
telkadayıfı (Kemal, 2020: 50)	a dessert (Kemal, 2016: 46)
postal (Kemal, 2020: 52)	boots (Kemal, 2016: 48)
kasket (Kemal, 2020: 62)	cap (Kemal, 2016: 59)
kahvaltı çıkınım (Kemal, 2020: 65)	my breakfast bag (Kemal, 2016: 62)
cezve (Kemal, 2020: 76)	coffee-pot (Kemal, 2016: 74)
cicik kutusu (Kemal, 2020: 76)	toy-box (Kemal, 2016: 74)
frenk gömleği (Kemal, 2020: 81)	shirts (Kemal, 2016: 79)
atlet fanılası (Kemal, 2020: 81)	undershirt (Kemal, 2016: 79)
gazoz (Kemal, 2020: 99)	fizzy drinks (Kemal, 2016: 98)
hayvan mayısı (Kemal, 2020: 91)	animals (Kemal, 2016: 90)
bir baş kuru soğan (Kemal, 2020: 92)	an onion (Kemal, 2016: 91)
taskebabı (Kemal, 2020: 97)	lamb stew (Kemal, 2016: 96)
kır kahvesi (Kemal, 2020: 38)	café (Kemal, 2016: 33)
enveriyeli (Kemal, 2020: 9)	-----
poturlu (Kemal, 2020: 18)	-----

As can be seen in Table 8, a total of 64 items related to food, clothing, and housing specific to the source culture were determined in the novel. The first item, *Sivas kilimi* is a housing item. It was translated as “Sivas kilim”. This translation could be shown as an example of repetition strategy, which is included in foreignization strategies in this study. Even though this item does not sound familiar to the target culture at all, the translator incorporated it to the target culture with all its foreignness.

The next 18 CSIs were translated through their denotatively close meanings. Even though the denotatively close meanings do not sound totally odd to the target culture readers, it is still evident both in isolation and in their contexts that those items belong to a different culture rather than the target culture in this study. As the housing, food and clothing items from “red fez” to “cream on apricot compote” do not exist as familiar cultural items in the target text, the translation strategy in translation of those 18 source CSIs could be considered linguistic translation. Even in the target language, readers do not consider the clothing items “red fez, veil for women, coarse caps, head-scarf, string vest, football boots” something of their own culture. On the contrary, the foreignness of such items to their culture is quite clear. When it comes to the food and drinks, “Adana-style raw *köfte*, Adana-style stuffed *köfte*, lemonade, beans with rice, ratatouille, cream on apricot compote” are not familiar items to the target culture, either. They might provide denotatively close meanings to the source CSIs, however the “non-cultural” translation is evident in those items. As for housing items, “the smell of resin, gas lamp, bundle, bay window, amber-beaded rosary, the pump (as a water

obtaining item in houses)” clearly manifest their foreignness to the target culture. Target culture readers can easily recognize the oriental origin of those CSIs. Hence, the linguistic translation strategy, taken as a foreignization strategy in this study, served to present linguistically familiar, but culturally foreign items to the target culture.

In translation of the next five items, an expanded meaning was embedded within the text by the translator. To illustrate, *tül perde*, as a housing item, was translated as “delicate lace curtains”. The item was made more comprehensible to the target culture reader through over-interpretation of the material “*tül*” as “delicate lace” from which the curtain was made. A clothing item, *kalpak* is unique to the source culture and certain other oriental cultures, but it does not exist in the target culture. Therefore, its meaning was also expanded within the text as “a fur cap”, providing the material this particular type of cap is made from. Another clothing item, *takunya*, a foot-wear made of wooden material and worn on wet floor like a Turkish bath or ablution areas, was translated as “wooden shoes”, providing the material in its manufacture. In this way, the target culture reader was provided with an over-interpretation of the CSI for clear comprehension. A food item, *karnıyarık*, a popular food in Turkish cuisine, was translated as “aubergine stuffed with lamb”, not only presenting the material in the food but also describing its preparation. A popular dessert in Turkish cuisine, *revani*, was translated as “baked semolina pudding”, presenting the preparation technique, ingredients and the texture of that food item. Therefore, these five source CSIs were translated through intratextual gloss translation strategy. The explanation for the CSIs were provided within the text by the translator. Even if those CSIs were rendered less incomprehensible for target culture readers, the foreignness of those items is still clear as the target culture does not possess those clothing and food items explained in the contexts. Therefore, the translator can be said to have employed foreignization strategy in translation of those five CSIs.

For the next eight items, synonymy as a translation strategy is evident. The following source CSIs and the signs used for their translation are near-synonyms: *kundak* – crib; *kolah yaka* – starched collar; *firketeler* – hairpins; *mercimek çorbası* – lentil soup; *nakışlı, işlemeli* - engravings, embroidery; *sofra bezleri* – tablecloths; *işkembe ayıklamak* – cleaning tripe; *huş*- hovel; hut. It is beyond doubt that the source CSIs were translated through their near-synonyms; however, the associative power of the source CSIs cannot be conserved in translation. Even if those signs in the target text might be somehow familiar to the target culture readers, “crib, starched collar, hairpins, cleaning tripe, lentil soup, engravings and embroidery, tablecloths, hovel, and hut” could sound oriental culture items. Therefore, even synonymy translation strategy can be considered a foreignization strategy since an alien cultural item; however, close its synonym might be in the target culture, is introduced to the target text.

As for the next eight items, *çarşaf*, a clothing item worn by women from head to feet and not showing any skin, was translated as “purdah”. The target culture sign “purdah” includes more than the source CSI *çarşaf*. The target culture sign is a less specific item for the target culture; however, it is still a foreign clothing item for the target culture. This less specific item was still chosen from the source text culture. The same holds for *sarık*, a head cover particularly used in oriental cultures. It was translated as “turban”, a kind of similar head cover and less specific for the target culture; however, the foreignness and oriental feeling of that clothing item is still evident. *Batırık*, a local food in the source culture was translated as “fingers of bulgur”. This cannot be considered an intratextual gloss since any food item beginning with “fingers of...” sounds familiar to the target culture. What makes it alien is the item “bulgur”, directly repeated from the source text. The same holds for *bulgur pilavı*, translated as

“dishes of bulgur”. However, this cannot be taken as a mere repetition, either. The translator used a less specific item through a familiar food type (fingers of..., dishes of ...) but still imposed the foreignness of that food using a source text item. *Agel* and *kefiye*, worn by Arabian men on their heads, were translated as “Arab headdresses”. The culture specific items in the source text were translated with a more general sign “headdresses”. However, the conservation of “Arab”, the origin of those headdresses, still shows the foreignness of those clothing items to the target culture reader. While the clothing item *yemeniler* (plural form) is a kind of shoes in the source text besides a cloth worn on the head (but the former meaning is the case in the context in the source text), “kerchief”, a less specific clothing item, is worn around the neck as an accessory in the target culture. The use of a “kerchief”, a less specific item for the target culture, could serve to make it more comprehensible to the target culture readers; however, a potential yet non-existent meaning of the source item in the source text still manifests the foreignness of that item. *Biber dolması*, another popular food item in Turkish culture, was translated as “stuffed peppers”. The target culture equivalent of the source item is less specific and more comprehensible to the target culture reader; however, the non-existence of such a food item in the target culture still shows the foreignness of that item. While *tahin helvası* is a particular type of dessert (halva) in the source culture, it was translated as “halva”, omitting the specific nature of that type of “halva”, yet this item is also alien to the target culture as a food item. Therefore, limited universalization strategy was used in translation of these eight CSIs. Even if their target culture signs for those CSIs are less specific, those target signs were still chosen from the source culture. Therefore, this could also be considered a foreignization strategy by Venuti’s (2001) translation strategies.

The most common translation strategy in Table 8 is absolute universalization. Target culture items from “green silk” to “lamb stew” are neutral and universal signs that do not seem to belong to any particular culture. All those 21 items in the source text are source culture specific items related to housing, food or clothing items. To name a few purely randomly; *kahverengi fötr* was translated as “brown hat”. While *fötr* is a historically and socially significant specific kind of hat in the source culture, “a hat” is a neutral sign that exists in almost any modern culture in the world. As another example, the item *cicik kutusu*, a culturally significant toy-box generally little girls put their dolls and other toys in, was translated as “toy-box”, a general sign that exists in almost all cultures. *Hayvan mayısı* refers to the waste of animals. It was used as a bad-smell item in the source text; however, it was translated only as the smell of “animals”, a more general item known in all cultures. While the food *taskebabı* is a popular meat food unique to the source culture, it was translated as a universal food “lamb stew”, stripping the cultural connotations off. Therefore, the neutrality and universality of the 21 target language items “green silk, bed covers, long white nightdress, pickles, colorful lampshades, brown hat, sweet shops, soups, nice food, dessert, boots, cap, breakfast bag, coffee-pot, toy-box, shirts, undershirt, fizzy drinks, animals, onion, lamb stew” in Table 8 are clear to any reader from any culture. This implies that the 21 source CSIs they stand for were neutralized for target text readers. That is the reason why absolute universalization strategy is considered the near-zero point of foreignization-domestication spectrum. Absolute universalization neither foreignizes nor domesticates a source CSI but neutralizes it for people from all cultures.

The item *kır kahvesi* is a source CSI. It refers to a small café that serves hot or cold drinks in the countryside in the source culture. However, it was translated as “café”. “Café” refers to a small restaurant that generally offers simple and inexpensive meals or drinks in the target culture. Moreover, this sign is specific to the target culture, which means that a source CSI was translated with a target CSI. This strategy can be considered naturalization by Aixelá’s (1996) CSI translation

strategies. Naturalization strategy is considered a domestication strategy in this study since the translator literally brings a source CSI to the service of the target culture readers through a CSI from their own culture.

For the last two source CSIs, *enveriyeli*, a kind of head cover worn by soldiers in old times, and *potur*, a kind of pants, no target sign was used in the target culture. Therefore, these two source CSIs were omitted from the target text, which refers to deletion strategy by Aixelá's (1996) translation strategies. Deletion is also taken as a domestication strategy in this study since the translator eliminates a source CSI for the service of target text readers.

Consequently, taking absolute universalization strategy as the near-zero point, 40 CSIs (62.5%) out of 64 under personal life category were translated through foreignization strategies while three (4.69%) of them were translated with domestication strategies. This implies that foreignization strategies can be effective in rendering a culture specific item in Newmark's (2010) personal life category even though domestication strategies could be needed infrequently. However, these findings also point to an important implication that it is also possible to translate CSIs under personal life category without favoring either foreignization or domestication strategies as is the case in translation of 21 (32.81%) CSIs.

5.6. CSIs in customs and pursuits category and their translations

Newmark (2010) categorizes body language, hobbies, sports, and the related national idioms as CSIs under customs and pursuits category. Table 9 shows the CSIs under customs and pursuits category together with their translations in the novel.

Table 9. CSIs under customs and pursuits category in the novel

Cıss (Kemal, 2020: 9)	burning sound: Tsss. (Kemal, 2016: 1)
çikolata çekişmek (Kemal, 2020: 29)	the possibility of getting hold of chocolate (Kemal, 2016: 23)
Yedi başlı müthiş devler, cadılar, cinler, [...] Araplar Zümrüdüanka kuşları, padişahlar, padişah kızları, sihirbazlar ve sehzadelerle dolu masallardı. (Kemal, 2020: 22)	Tales full of amazing giants with seven heads, witches, genies and imps or a marvelous phoenix, together with sultans, sultans' daughters, sheikhs and wizards. (Kemal, 2016: 16)
futbol topunun parçalanmış meşini (Kemal, 2020: 79)	the torn leather of my football (Kemal, 2016: 77)
spor mecmuaları (Kemal, 2020: 81)	sports magazines (Kemal, 2016: 79)
Elini alıp öpüyorum (Kemal, 2020: 82)	I kissed her hand (Kemal, 2016: 80)
kamış vurmak (Kemal, 2020: 29)	swordplay with sticks (Kemal, 2016: 23)
- ... çalıştın mı? - Çalıştım... - Su gibi mi? (Kemal, 2020: 11)	- Have you done your homework? - I have. - Properly? (Kemal, 2016: 3)
Sonra çift kaleye başlarız. (Kemal, 2020: 69)	Then we play a proper game of football. (Kemal, 2016: 66)
Estağfurullah (Kemal, 2020: 75)	I didn't mean anything like that! (Kemal, 2016: 73)
Küçük aptestimiz gelince de uzağa gitmeye hacet yoktu. (Kemal, 2020: 86)	We never had to go far to relieve ourselves. (Kemal, 2016: 85)
maç (Kemal, 2020: 101)	game (Kemal, 2016: 101)

şakaklarımızı kolonya veya sirkeyle ovar, arkamıza kuru bez yatırır (Kemal, 2020: 19)	cool our foreheads and place dry towels beneath our backs. (Kemal, 2016: 13)
---	--

As can be seen in Table 9, 13 items related to body language, hobbies, sports, and related national idioms were found in the novel. The CSI *Cıss*, an exclamation sound produced to warn little kids of the risk of burn, can be considered an item related to body language. It was translated as “burning sound: Tıss” in the source culture. The expansion of meaning through “burning sound” can be considered over-interpretation of the meaning. As this over-interpretation is embedded within the text by the translator, this can be categorized as intratextual gloss strategy. Another CSI, *çikolata çekişmek*, a hobby among young children to decide on who should eat chocolate by drawing sticks, was translated as “the possibility of getting hold of chocolate”. Over-interpretation of that hobby with the addition of “the possibility of” implies the chance factor in that game, which could be considered intratextual gloss strategy, as well. As these two items are still alien to the target culture in the translated text, the translator can be said to have used foreignization strategy.

The third CSI is related to the content of source culture tales. *Yedi başlı müthiş devler* – “amazing giants with seven heads”, *cinler* – “genies”, *padişahlar* – “sultans”, *cadılar* – “witches” are the main characters in Turkish tales. Those items were translated through their near-synonyms in the target culture. Hence, this can be considered synonymy strategy. *Futbol topunun parçalanmış meşini*, another CSI related to sports, was translated as “the torn leather of my football”, which is the near-synonym of the source culture specific item. Therefore, this translation strategy could be considered synonymy, as well. *Spor mecmuaları*, another sports and hobby item in the source text, was translated as “sports magazines”, which can also be regarded as synonymy strategy. *Elini alıp öpüyorum*, one of the customs in Turkish culture, is a sign of respect from younger people to the elderly. It was translated as “I kissed her hand”, which is the synonym of the source culture item. Therefore, the translation strategy here is synonymy strategy. As can be seen in the examples here, even the synonyms in the target text still sound alien to the target culture as the popular characters in tales, the torn leather of a football, and kissing hand are not part of the target culture. Accordingly, synonymy strategy can be considered a foreignization strategy.

Kamış vurmak, a hobby and sports in the source culture, was translated as “swordplay with sticks”. The item unique to Turkish culture was translated through a less specific item but still part of the source culture. This can be considered limited universalization strategy, which is grouped under foreignization strategies in this study.

The next six culture specific items were translated through absolute universalization strategy. To illustrate, *su gibi çalışmak*, an idiomatic expression to refer to hard and proper study, was translated as “do homework properly”. The target culture item is a neutral and universal one that is free from all cultural associations. Another source culture item, *çift kale maç*, referring to a street football match between two teams, was translated as “proper game of football”. Here, “proper game” implies an ordinary football match between two teams, rendering the source CSI with a neutral sign free from all cultural associations. *Estağfurullah*, an Arabic-origin exclamation produced in the source culture when people feel they were misunderstood and resented by the other party, was translated as “I didn’t mean anything like that!”. The target sign is not specific to any culture; therefore a neutral item was used for the source CSI. Another source CSI, *küçük aptest*, referring to the need for peeing, was translated through another universal item, “relieve ourselves”. This target culture item is internationally understood the same no matter which culture readers might belong to. The CSI *maç*,

Turkish equivalent of the English word “match”, primarily refers to football matches in Turkish culture while this word can be used in all sports. In the target culture, it was translated as “game”, a universal and neutral item that can be interpreted the same across cultures. Finally, a home remedy for sick kids with high fever in the source culture, *şakaklarımızı kolonya ve sirkeyle ovar* was translated as “cool our foreheads”, using a uniform sign in all cultures for a specific source CSI. As can be understood from those six examples, source CSIs were rendered through uniformly accepted universal items, which do not belong to any specific culture. This absolute universalization strategy is taken as the near-zero point in foreignization-domestication spectrum. Therefore, the translator neither foreignized nor domesticated those six source CSIs in the target culture.

Consequently, seven (53.85%) of the 13 source CSIs under customs and pursuits category were translated through foreignization strategies. In this way, the translator introduced the source culture items to the target culture. However, six (46.15%) of the CSIs in that category were translated through near-zero point of translation strategies. This implies that CSIs under customs and pursuits category can be translated without favoring foreignization or domestication strategies. It is important to note that no domestication strategy was used in the translation of CSIs under customs and pursuits category. Therefore, the CSIs in this category can be introduced to the target culture in their foreignness or through neutral signs.

5.7. CSIs in private passions category and their translations

According to Newmark (2010), the items related to religion, music, poetry, social organizations, churches, and poetry societies specific to a source culture fall under private passions category. Table 10 shows the CSIs under private passions category together with their translations.

Table 10. CSIs under private passions category in the novel

Kuran'ı beş yaşında hatmetmiş! (Kemal, 2020: 13)	...he had already learned the whole Koran off by heart by the time he was five. (Kemal, 2016: 5)
Ulu Cami (Kemal, 2020: 30)	the big mosque (Kemal, 2016: 25)
Arife günü (Kemal, 2020: 44)	eve of the Eid festival (Kemal, 2016: 40)
Bayram (Kemal, 2020: 44)	The end of Ramadan (Kemal, 2016: 40)
ninni (Kemal, 2020: 60)	singing us to sleep. (Kemal, 2016: 57)
Ramazan içindeydik... (Kemal, 2020: 44)	It was Ramadan. (Kemal, 2016: 40)
Bebekli Kilisesi (Kemal, 2020: 75)	Bebekli Church (Kemal, 2016: 72)
Papaz'ın Bahçesi (Kemal, 2020: 75)	priest's garden (Kemal, 2016: 72)
mızıka (Kemal, 2020: 95)	harmonica (Kemal, 2016: 94)
bir mescit (Kemal, 2020: 13)	one small mosque (Kemal, 2016: 5)
ayet ve hadisler (Kemal, 2020: 44)	extracts from the Koran (Kemal, 2016: 39)
bayram namazı (Kemal, 2020: 46)	Eid prayers (Kemal, 2016: 42)
nezleli sesiyle “Turnam”ı tutturmuş (Kemal, 2020: 74)	singing a Turkish song (Kemal, 2016: 72)
Babaannem Allahüla'yı okuyor. (Kemal, 2020: 17)	My grandmother knelt down and prayed. (Kemal, 2016: 10)
Elham, Kulhüvallahü, Allahüla... (Kemal, 2020: 17)	one prayer after another (Kemal, 2016: 10)
Vallahi (Kemal, 2020: 23)	Honestly (Kemal, 2016: 17)

Sevaptır, sana hayır dua ederiz... (Kemal, 2020: 24)	a good deed, and we'll pray for you. (Kemal, 2016: 18)
Eyüp sabrı (Kemal, 2020: 27)	the patience of a saint (Kemal, 2016: 21)
Çukurova türküsi (Kemal, 2020: 38)	a folk tune (Kemal, 2016: 34)
Müminler (Kemal, 2020: 46)	The faithful (Kemal, 2016: 42)
Elham, Kulhüvallahı okur, üflerdim. (Kemal, 2020: 54)	I would pray and praise his name. (Kemal, 2016: 51)
besmeyleyle (Kemal, 2020: 92)	with a prayer (Kemal, 2016: 91)
gazel okuyor (Kemal, 2020: 95)	was singing (Kemal, 2016: 94)
sabah namazından iki saat sonra (Kemal, 2020: 104)	a couple of hours after dawn (Kemal, 2016: 104)
ikindiüstü (Kemal, 2020: 23)	later in the afternoon (Kemal, 2016: 16)
Vallahi (Kemal, 2020: 26)	'As God is my witness' (Kemal, 2016: 20)
Allahaısmarladık (Kemal, 2020: 35)	Goodbye (Kemal, 2016: 30)
davul zurna sesleri (Kemal, 2020: 47)	drumbeats and music (Kemal, 2016: 43)
“oyna yansın cepkenin” (Kemal, 2020: 104)	'Shake it baby, set the night on fire' (Kemal, 2016: 104)
Fesuphanallah (Kemal, 2020: 23)	-----
Küllüye (Kemal, 2020: 48)	-----

31 CSIs in Table 10 are related to religious items, religious institutions, and music. The first religious CSI, *Kuran'ı hatmetmek* was translated as “learn the whole Koran by heart”. *Hatmetmek* refers to learning the whole Koran by heart in the source culture, and this explanation is the linguistic translation of the source CSI in the target culture. However, the source CSI *hatmetmek* has religious associations not existent in the target culture. Though denotatively close to each other, *hatmetmek* and “learning by heart” bear connotatively distinct associations, the former one referring to a religious motive of performing a good deed for the sake of Allah, the source culture holy creator of the universe. Yet, the CSI “Koran” in the context still manifests the foreignness of the item to the target culture. *Ulu Cami*, the name of a historical mosque, was translated as “the big mosque”. The target sign is a linguistic (non-cultural) translation of the source CSI, as well since a denotatively close meaning was produced in the target culture, though its origin to the source culture is still evident. *Arife günü*, the day just before the Eid festival, was translated as “eve of the Eid festival”. While the items *arife* and “eve” could be considered near-synonyms, the sign “Eid festival” is an obvious CSI from the source culture. Therefore, the source and target signs are denotatively close to each other, yet this sign is still alien to the target culture. As the foreignness of target culture equivalents of those CSIs is still conserved, linguistic translation strategy is grouped under foreignization strategies in this study.

Bayram, referring to a religious festival in the novel, was translated as “end of Ramadan” since this source CSI does not exist in the target culture. The translator expanded the source CSI in the target culture, explaining the day that religious festival corresponds to. Therefore, this translation could be considered intratextual gloss strategy since the expansion of meaning was embedded within the text. The other item *ninni* could have been translated as “lullaby” in the target culture through synonymy strategy. However, the meaning of that source CSI was over-interpreted by the translator coming up with the sign “singing us to sleep”. In this way, the function of the source CSI was explained for the target culture readers. Intratextual gloss, the translation strategy employed in the translation of those two source CSIs is categorized as a foreignization strategy.

The next four source CSIs, *Ramazan*, *Bebekli Kilisesi*, *Papaz'ın Bahçesi*, and *mızika* were translated as “Ramadan, Bebekli Church, priest's garden, harmonica” respectively. The translator employed synonymy strategy in the translation of those source culture private passions, the first three of them being religious items and institutions, and the final one being a musical instrument. Despite this synonymy between the cultures, the foreignness of the items in the source text (Ramadan, Bebekli Church, priest's garden, and harmonica) is still evident, and the readers of the target culture can easily recognize the oriental origin of those items. Therefore, synonymy strategy is considered a foreignization strategy, as well.

The source CSI *mescit*, a religious building for people to perform their prayers, was translated as “small mosque”. The target sign is a less specific item to the target culture; however, a “mosque” is still foreign to the target culture. This translation was conducted through limited universalization strategy. The next source CSIs, *ayet* refers to every single sentence in the Koran and written in the holy book of Islam whereas *hadis* refers to the oral teachings of Prophet Muhammad not written in the Koran. These two source CSIs were translated as “extracts from the Koran”. While a less specific item was used in the target culture, the sign “Koran” still manifests the foreignness of the sign to the target culture readers. Therefore, the translation of source CSIs *ayet* and *hadis* was conducted through limited universalization. *Bayram namazı*, a specific prayer in the morning of the first day of a religious festival in the source culture, was translated as “Eid prayers”. Though the target sign is less specific to the target culture, the “prayers of Eid”, as a sign, is still foreign to the target culture. This translation can also be considered limited universalization. “*Turnam*”, a folk song in the source culture, was translated as “a Turkish song”, a less specific musical item yet still evident in belonging to the source culture. This can also be considered a limited universalization strategy, which is also grouped under foreignization strategies in this study.

The next 12 source CSIs, two of them related to music and ten of them associated with religious terms, were translated through absolute translation strategy. To illustrate, *Allahüla okumak*, a specific prayer from the Koran, was translated as “knelt down and prayed”. This target sign is a neutral item that does not bear any associations with any specific culture. *Elham*, *Kulhüvallahü*, *Allahüla*, three specific prayers well-known in the source culture, were stripped off their cultural origin through a universal sign “one prayer after another”. The readers of the target text might not recognize any cultural origin in this neutral target sign. *Vallahi*, an oath showing Allah as the guarantee that what the speaker is saying is true, was translated as “Honestly”, a neutral target sign free from any cultural association. *Sevap*, a good deed in Islam, and *hayır dua etmek*, praying for the goodness of a person in Islam and Turkish culture, were translated with the neutral and universal target signs “good deed” and “pray for you”. These two target signs do not bear any cultural associations. The next source CSI, *Eyüp sabrı*, is a popular cultural item in the source culture since Prophet Eyüp is known as the symbol of patience (*sabır* in Turkish). This CSI was translated as “the patience of a saint”, a neutral sign for all cultures since saints are known for their patience in all cultures, moreover, the sign “saint” is a culture-free item, rendering this item through absolute universalization. *Çukurova türküsü*, a specific folk song in the source culture, was translated as “a folk tune”, a general sign in the target text. As in the other source CSIs in this paragraph, this CSI was translated through absolute universalization strategy. The CSI *müminler*, used to refer to faithful people in Islam and Turkish culture, was translated as “The faithful”. This target sign is free from all cultural associations, which can also be considered absolute universalization strategy. *Elham*, *Kulhüvallahü*, specific prayers from Koran as stated above, were also translated as “pray”, a general and culturally neutral sign. Moreover, *besmele*, an Arabic word used to get the support of Allah at the beginning of every activity in the source culture, was also translated as

“a prayer”, a general and neutral sign. A musical item in the source culture, *gazel okumak*, refers to singing a song apart from other connotations. It was translated as “singing” in the target culture, a general and neutral sign for all readers from any culture. The source CSI, *sabah namazından iki saat sonra*, a time interval referring to the time two hours after the morning’s prayer, was translated as “a couple of hours after dawn”, replacing a religious prayer time with a culture-free time interval, “dawn”. While the morning’s prayer might still sound foreign to the target culture readers, the sign “dawn” is a universal sign. Another Islamic prayer-based time interval, *ikindiüstü*, referring to the time following the prayer between the noon and evening prayers, was translated as “later in the afternoon”, another neutral sign in the target culture, favoring neither the source culture nor the target culture, but a near-zero point between foreignization and domestication spectrum.

Vallahi, a religious oath made in the source culture to confirm what the speaker is saying is true, was translated as “As God is my witness”. In this way, a source CSI was translated with a target CSI. “As God is my witness” is used in the target culture to confirm what the speaker is saying is true, as well. Target culture readers might feel they are reading a CSI from their own culture. Therefore, this can be considered a naturalization strategy. The next CSI, *Allahaismarladık*, a sign with religious associations used in the source culture when people are leaving, was translated as “Goodbye”. This target sign is also used when people are leaving in the target culture. This can also be considered naturalization strategy. *Davul zurna sesleri*, a CSI related to popular musical instruments in the source culture, was translated as “drumbeats and music”. The sign “drumbeats” belongs to the target culture, which makes this translation naturalization strategy. The song lyrics in the source culture, *oyna yansın cepkenin*, was translated through target culture lyrical tradition. This translation can also be considered naturalization strategy. Since target culture readers do not come up against any foreign cultural items but are confronted with items from their own culture in the translated text, these four items were translated through domestication strategies.

When it comes to the last two source CSIs in Table 10, *Fesuphanallah*, an Arabic-origin exclamation with religious associations produced in surprising or shocking situations, was not translated at all in the target text. Likewise, the other CSI, *Küllüye*, the garden of a mosque together with some other facilities like a hospital or library in the source culture, was eliminated in the target text. Since these two source CSIs were not translated at all in the target culture, this can be considered deletion strategy. Deletion strategy is also categorized under domestication strategies in this study.

Consequently, taking absolute universalization as the near-zero point, 13 (41.94%) of 31 CSIs categorized under private passions by Newmark (2010) were translated through foreignization strategies while six (19.35%) of those CSIs were translated through domestication strategies. This implies that CSIs under private passions category can be both foreignized and domesticated in the target culture. Moreover, it could also be possible to translate CSIs under private passions category without foreignizing or domesticating the CSI through absolute universalization.

6. Conclusion

In this study, the novel titled *Baba Evi* by Orhan Kemal (2020^[1949]) was analyzed to find out the culture specific items in the source culture. As a result of the analysis based on Newmark’s (2010) categorization of culture specific items (CSI), a total of 163 CSIs was found in the source text. Besides Newmark’s CSI categorization, proper nouns specific to the source culture were also determined based on Aixelá’s (1996) categorization of CSIs, as a result of which 31 CSIs under proper nouns (concerning

personal names, animal names and nicknames) were also added to the total number of culture specific items. Of the total 194 culture specific items in the source text, 31 (15.98%) belong to the proper nouns category. Of those 31 proper nouns, 16 were determined as “loaded proper names”, which Aixelá (1996) defines as the motivated proper names referring to a person’s physical traits or characteristics besides those names referring to important figures in the history of the culture. The other 15 proper nouns were determined as “conventional proper names” which Aixelá (1996) defines as unmotivated personal names without any reference to cultural or historical figures. When it comes to Newmark’s categorization, seven (3.61%) items were found related to “ecology” category. These items were concerned with city names and geographical formations in the source culture. For “public life” category, 11 (5.67%) CSIs were determined in the source text. These 11 items are majorly related to governmental patterns or politics in the final years of Ottoman Empire. For “social life” category, related to economics, social welfare, educational signs and occupations, a total of 37 (19.07%) CSIs were found in the source text. While CSIs related to economics were concerned with currencies and payment methods, those CSIs related to social welfare were concerned with family lifestyles. The CSIs related to occupations were mostly those professions popular in the final years of Ottoman Empire yet obsolete by modern standards. Moreover, the items related to educational equipment like pens, pencils or coursebooks were found to be associated with educational patterns. The greatest number of CSIs were found for “personal life” category. 64 (32.99%) CSIs were found in the source text related to housing patterns, clothing, and food. For “customs and pursuits” category, 13 (6.70%) CSIs were determined, all of which were related to body language, hobbies, and sports in the source culture. For Newmark’s (2010) last category, labeled as “private passions” related to religion, music, poetry, and religious institutions, 31 CSIs (15.98%) were determined in the source text. With such a vast array of culture specific items, the source text was found to be interwoven with the cultural signs specific and even unique to the source culture. As culture specific items might pose challenges in translation across cultures, the English translation of the novel titled *My Father’s House* (2016) was analyzed to find out the translation strategies for those CSIs.

It is through translation that other cultures could gain insights into the lifestyles and traditional phenomena of a culture. “Translation plays a crucial role in the circulation of world literature, in the creation and transformation of literary images, and in the maintenance of the dynamic nature of cultural/literary interactions” (Ergil, 2020: 28). However, literary translation does almost always come with the “pitfalls that could present difficulties for translators” (Öztürk Kasar, 2020: 2). These difficulties could be multiplied, particularly when culture specific items are at a play in the signification of a text. Therefore, “acquiring cultural knowledge is as [important] as having a good command of language” for literary translators (Can Rençberler, 2020: 554). Besides the need for acquisition of cultural knowledge, professional and prospective literary translators might also be in need of a categorization system of cultural items and translation strategies to be employed in translating the source culture specific items into a target culture. In this study, CSI translation strategies as proposed and grouped by Aixelá (1996) were used to find out the translation strategies used in the English translation of Orhan Kemal’s *Baba Evi* (*My Father’s House*). In translation of 194 CSIs determined in the source text, “repetition” strategy was used 15 times (7.73%). This was particularly the case with the translation of proper nouns. Though “[repetition], even in its graphic component, might be absolutely different in its collective reception” (Aixelá, 1996: 61), it is one of the strategies that can be employed in the translation of proper nouns not existent in the target culture. In this way, a translator introduces the source culture specific items in their complete foreignness to a target culture. 8 CSIs (4.12%) were found to have been translated through “orthographic adaptation” strategy. This was also particularly the case in translation of proper nouns. For sounds and letters not

existent in the target culture alphabet, the translator adapted them orthographically. One of the popular translation strategies turned out to be “linguistic (non-cultural) translation” strategy, employed in translation of 36 CSIs (18.56%) by which the translator rendered the source CSIs into the target culture with denotatively close yet connotatively distinct items still originating from the source culture. Though this increases the comprehensibility of the CSI for the target culture, the foreignness of the item is still evident in this translation strategy. Aixelá’s (1996) “extratextual gloss” strategy was not used at all in the translated work. However, “intratextual gloss” strategy was used in translation of 11 CSIs (5.67%). This points to the fact that the translator over-interpreted and somehow explained the meaning of 11 source CSIs in the target text, yet this was conducted through the expansion of meaning embedded within the text rather than through footnotes, endnotes or italics, which could deviate the target text reader from the text for some time. Therefore, all expansion of the meaning was used in the natural flow of the text. Therefore, 70 CSIs (36.08%) were translated through “conservation” strategies as grouped by Aixelá (1996). Aixelá (1996: 61) considers “conservation” strategies as the type of translation closer to the source culture. On the other hand, “synonymy, limited universalization, absolute universalization, naturalization, deletion [and] autonomous creation” strategies are considered “substitution” strategies by Aixelá (1996: 61-64), regarding those strategies as the type of translation “closer to the receiving pole”. Therefore, 124 CSIs (63.92%) were translated through substitution strategies. “Synonymy” strategy was used in 27 (13.92%) CSIs; “limited universalization” strategy was used in 19 CSIs (9.79%); “absolute universalization” strategy was used in 59 (30.41%) CSIs; “naturalization” strategy was used in 9 (4.64%) CSIs; “deletion” strategy was used in 10 (5.16%) CSIs. No example was found for “autonomous creation” strategy, which means that the translator did not come up with a context specific to the target culture yet non-existent in the source text, the furthest substitution strategy in Aixelá’s (1996) categorization.

Besides all those findings, the significance of this study lies in the synthesis of Aixelá’s (1996) translation strategies with Venuti’s (2001^[1995: 1998]) “foreignization” and “domestication” strategies. Aixelá’s (1996) translation strategies were grouped under Venuti’s (2001) translation strategies based on the nature of the former. As a result of this synthesis, it was proposed in this study that “repetition, orthographic adaptation, linguistic translation, extratextual gloss, intratextual gloss, synonymy, limited universalization” strategies were categorized as “foreignization strategies” since the foreignness of the CSIs is still recognized and felt by target culture readers despite all the “manipulation” (Aixelá’s term for translation strategies) of those items by the translator with a view to bringing the source CSIs closer to the comprehension of target culture readers. On the other hand, “naturalization, deletion, autonomous creation” strategies were categorized as “domestication strategies” since these three strategies allow the translator to render source CSIs through target CSIs or to delete that item for overcoming any imperfection in the comprehension of the text. The critical strategy turned out to be the “absolute universalization” strategy in this synthesis since it was taken as the near-zero point of foreignization-domestication spectrum, leaving it out from either pole. The reason for the term “near-zero” is that “absolute universalization” strategy brings the source CSIs slightly closer to the target culture readers, slightly favoring the “domestication strategies”; however, it should not be considered a domestication strategy since the new sign in the target text is free from all cultural associations, eliminating the CSI value of that sign in the target text. As a result of this synthesis, it was found that 116 CSIs (59.79%) were translated through foreignization strategies, whereas 19 CSIs (9.80%) were translated through domestication strategies. On the other hand, 59 CSIs (30.41%) were translated through the near-zero point of foreignization-domestication spectrum, eliminating the cultural load of the source CSI in the target culture, favoring neither the source culture nor the target culture.

Venuti (1998) favors foreignization strategies opposing to the ethnocentric approach taken in domestication strategies. Foreignization strategies introduce a foreign culture to another culture, arousing the feeling that other cultures are different from the receiving culture. However, it is not that a literary translator is compelled to use either foreignization strategies or domestication strategies in the translation of a literary text. Rather, it is possible to use both foreignization and domestication strategies, depending on the translator’s decisions. All in all, literary translators should be prepared for the pitfalls created by culture specific items in literary texts, and they should be well aware of translation strategies for culture specific items, which could guide them through the whole act of translation.

References

- Aixelá, J. F. (1996). Culture-specific items in translation. In R. Alvarez and M. Carmen-Africa Vidal (Eds.), *Translation, power, subversion* (pp. 52-78). Clevedon, Philadelphia and Adelaide: Multilingual Matters.
- Antonini, R. (2007). SAT, BLT, spirit biscuits, and the Third Amendment. In Y. Gambier, M. Shlesinger and R. Stolze (Eds.), *Doubts and directions in translation studies* (pp. 153-167). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Baker, M. (1992). *In other words: A course book on translation*. London: Routledge.
- Baker, M. (2010). Reframing conflict in translation. In M. Baker (Ed.), *Critical readings in translation studies* (pp. 113-129). London and New York: Routledge.
- Bassnett, S. (2014). *Translation studies*. London and New York: Routledge.
- Can Rençberler, A. (2020). Uncovering the farthest reaches of the meaning universe of a short story and its translations through semiotics of translation. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 539-556. DOI: 10.29000/rumelide.706324
- Chesterman, A. (1997). *Memes of translation*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology*. (G. C. Spivak, Trans.). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ergil, B. (2020). Batı kanonu hayal perdesinde: Tiyatrotem yeniden yazım ve yeniden çevirilerinde “absürd”, “tragedya” ve “komedy” kavramlarının dönüşümü. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 26-58.
- Gambier, Y. (2010). Translation strategies and tactics. In Y. Gambier and L. V. Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies* (pp. 412-418). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Gentzler, E. (1998). Foreword. In S. Bassnett and A. Lefevere (Eds.), *Constructing cultures: Essays on literary translation* (pp. ix-xxi). Clevedon, Philadelphia and Adelaide: Multilingual Matters.
- Kemal, O. (2016). *The story of the little man 1-2. My father’s house-The idle years*. (C. Lugal, Trans.). İstanbul: Everest Yayınları.
- Kemal, O. (2020). *Baba evi – Avare yıllar. Küçük adamın romanı 1-2* (17th ed.). İstanbul: Everest Yayınları.
- Lefevere, A. (1998). Translation practices and the circulation of cultural capital: Some Aeneids in English. In S. Bassnett and A. Lefevere (Eds.), *Constructing cultures: Essays on literary translation* (pp. 41-56). Clevedon, Philadelphia and Adelaide: Multilingual Matters.
- Merriam-Webster Online Dictionary. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/culture>. Retrieved: 03/08/2020.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. New York and London: Prentice Hall.

- Newmark, P. (2010). Translation and culture. In B. Lewandowska-Tomaszczyk and M. Thelen (Eds.), *Łódź studies in language: Meaning in translation* (pp. 171-182). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nida, E. (1964). *Toward a science of translating: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden: L. J. Brill.
- Nida, E. (1998). Language, culture and translation. *Foreign Languages Journal*, 115(3), 29-33.
- Öztürk Kasar, S. (2020). Çeviri göstergebilimi ile kent göstergebiliminin bütünleşik bağlamında özde çeviri kavramının incelenmesi. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-25.
- Riffaterre, M. (1978). *Semiotics of Poetry*. Bloomington: Indiana University Press.
- Snell-Hornby, M. (2006). *The turns of translation studies: New paradigms or shifting viewpoints?*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Trivedi, H. (2007). Translating culture vs. cultural translation. In P. St-Pierre and P.C. Kar (Eds.), *In translation – reflections, refractions, transformations* (pp. 277-287). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Tymoczko, M. (2000). Translation and political engagement: Activism, social change and the role of translation in geopolitical shifts. *The Translator*, 6(1), 23-47.
- Venuti, L. (1998). *The scandals of translation: Towards an ethics of difference*. London and New York: Routledge.
- Venuti, L. (2001). Strategies of translation. In M. Baker (Ed.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp. 240-244). London and New York: Routledge.
- Vinay, J.-P. and Darbelnet, J. (2000^[1958]). A methodology for translation. In L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (pp. 84-93). London and New York: Routledge.

Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur* adlı eserin Osmanlı Türkçesi (yeniden) çevirileri üzerine betimleyici bir çalışma¹*Gülay GÜLER²****Ayşe Banu KARADAĞ³**

APA: Güler, G.; Karadağ, A. B. (2020). *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur* adlı eserin Osmanlı Türkçesi (yeniden) çevirileri üzerine betimleyici bir çalışma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 654-682. DOI: 10.29000/rumelide.808792.

Öz

Türk kültür ve edebiyat dizgesine çeviri yoluyla giren polisiye türünün doğuşu ve gelişimi açısından çeviri etkinliğinin önemi yadsınamaz niteliktedir. Özellikle II. Meşrutiyet'in ilanından itibaren Batı dillerinden Osmanlı Türkçesine çok sayıda polisiye roman çevirisi yapıldığı söylenebilir. Nitekim polisiye edebiyat alanının önde gelen uzmanlarından Seval Şahin, "Auratik Hırsızın Tarihsel Sermayesi" adlı çalışmasında bu edebî türün, çok sayıda polisiye roman ve hikâyenin yayımlanmış olduğu II. Meşrutiyet Dönemi'nde altın çağını yaşadığını vurgular (2011: 16). Maurice Leblanc tarafından kaleme alınan *Arsène Lupin*, polisiye romanlar arasında Türkçeye en çok çevrilen eserlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu makalenin amacı, *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur* adlı eserin Osmanlı Türkçesi (yeniden) çevirileri üzerine betimleyici bir çalışma yapmaktır. Söz konusu eserin 1908-1928 yılları arasında yayımlanmış olan beş farklı çevirisi makalenin temel inceleme nesnesini oluşturmaktadır. Fazlı Necip (1325) [1909], Osman Vefik (1325) [1909], Süleyman Tevfik (1333) [1917], Mustafa Remzi (1341) [1925] ve Hasan Bedreddin'e (1926) ait olan bu çeviriler, çeviri tarihimize ışık tutabilmek amacıyla yan-metinsel ögeler bağlamında betimlenecektir. Bu amaç doğrultusunda, çeviri eserler ve bu eserlerde yan-metinsel ögeler olarak yer alan ön söz/son söz ve kitap kapakları hakkında genel bilgi verilecektir. Makalenin sonunda ise kaynak metnin ilk bölümünü oluşturan "L'arrestation d'Arsène Lupin"ın Osmanlı Türkçesi çevirilerde nasıl öykülendiği üzerine karşılaştırmalı bir inceleme yapılacaktır.

Anahtar kelimeler: Polisiye roman çevirisi, *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur*, yan-metinsel ögeler

A descriptive study on the Ottoman Turkish (re)translations of *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur***Abstract**

The importance of translation activity is undeniable in terms of the birth and development of the crime fiction which has entered the Turkish cultural and literary system through translation. It is possible to say that many crime fiction translations from Western languages into Ottoman Turkish were carried out especially during the Second Constitutional Era. In her article entitled "Auratik

¹ Bu makale, Öğr. Gör. Gülay GÜLER'in Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ'ın danışmanlığında hazırladığı "Türkçede *Arsène Lupin* Çevirileri Üzerine Betimleyici Bir Çalışma" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir (Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diller ve Kültürlerarası Çeviribilim Doktora Programı).

² Öğr. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Fransızca Bölümü (Sivas, Türkiye), gulaypartal@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1074-3011 [Makale kayıt tarihi: 21.08.2020-kabul tarihi: 20.10.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808792]

³ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Mütercim Tercümanlık (Fransızca) ABD (İstanbul, Türkiye), akaradag@yildiz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0974-8053

Hırsızın Tarihsel Sermayesi”, Seval Şahin, one of the leading experts in the field of crime fiction, emphasizes that this literary genre lived its golden age in the Second Constitutional Era during which many crime novels and stories were published (2011: 16). *Arsène Lupin*, written by Maurice Leblanc, is considered as one of the most translated crime fiction works into Turkish. The aim of this article is to do a descriptive study on *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur*’s Ottoman Turkish (re)translations. Five different translations of the work which were published between 1908-1928 constitute the main object of the article. These translations belonging to Fazlı Necip (1325) [1909], Osman Vefik (1325) [1909], Süleyman Tevfik (1333) [1917], Mustafa Remzi (1341) [1925], and Hasan Bedreddin (1926) will be described in terms of paratextual elements in order to shed light on our

translation history. With this aim in view, general information will be given about the translated works and their prefaces, epilogues and book covers as paratextual elements. At the end of the article, a comparative analysis will be provided on how “L’arrestation d’Arsène Lupin”, the first story of the book, is narrated in Ottoman Turkish translations.

Keywords: Crime fiction translation, *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur*, paratextual elements.

1. Giriş

Fransız yazar Maurice Leblanc’ın kaleme aldığı *Arsène Lupin* serisinin hem çeviri hem de telif romanlara kaynaklık etme yoluyla Türk kültür ve edebiyat dizgesinde polisiye romanın oluşması ve gelişmesi açısından önemli bir yere sahip olduğu iddia edilebilir. Nitekim Batılı diğer polisiye kahramanlar gibi Arsène Lupin’in de yerli örneklerinin olduğu ifade edilmektedir:

Bu dönemde (II. Meşrutiyet) Sherlock Holmes, Nik Karter, Nat Pinkerton ve Arsen Lüpen’in Türk edebiyatındaki karşılıkları ortaya çıkar. Türklerin Sherlock Holmes’i Amanvermez Avni’nin yanı sıra bir de Türk Arsen Lüpen’i Nâhid Sâmî vardır. Bu ilk Türk Arsen Lüpen’ini Süleyman Sûdî ve E. Âli birlikte yazdıkları *Gece Kuşları* romanında ortaya çıkarırlar. 1914 yılında yayımlanan bu kitabın kapağında şöyle yazmaktadır: “İstanbul’u hayretler içinde bırakan memûrîn-i zâbitaya uykusuz geceler geçiren Türk Arsen Lüpen’inin harikulâde sergüzeştlerini İstanbul kibar hayatının zevk-âlûd köşelerini, Beyoğlu âleminin en esrarengiz noktalarını bütün vuzûhuyla tasvir eden hakiki millî romandır” (Şahin, 2009: 180).

Bu makalede, söz konusu seride yer alan ve incelenen dönemde en çok yeniden çevirisi yapılan *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur* adlı eserin Osmanlı Türkçesindeki çevirileri irdelenecektir. Eserin, 1908-1928 yılları arasında farklı çevirmenler tarafından yapılmış beş çevirisi bulunmaktadır. Kısa bir zaman diliminde aynı eserin beş farklı çevirisinin yapılmış olması, Türk edebiyatında yeni bir tür olan polisiye romanın kendini Türk okuruna kabul ettirdiğinin bir işareti olarak yorumlanabilir.

Kitap kapakları ve tanıtım yazıları dâhil olmak üzere çevirilerin başında ve/veya sonunda yer alan metinlerin çeviri tarihi açısından önem taşıdığı belirtilmektedir.⁴ Bu nedenle, çeviri tarihimize ışık tutmak adına söz konusu metinlerin çeviriyazısı yapılacak ve bu metinler diliçi çevirilerle günümüz Türkçesine aktarılacaktır.

⁴ Çeviribilim alanında ön söz/son söz odağındaki çalışmalara örnek olarak bkz. Tahir Gürçağlar, 2002; Akbulut, 2011; Bozkurt-Karadağ, 2012; Karadağ, 2014; Bozkurt, 2014; Karadağ-Bozkurt, 2014.

Belirtilen tarihlerdeki *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur* çevirilerini tespit etmek için Seyfettin Özege'nin beş ciltten oluşan *Eski Harflerle Basılmış Türkçe Eserler Kataloğu* (1971, 1973, 1975, 1977, 1979) temel kaynak olarak alınmıştır.

Ülkemizde polisiye romanla ilgili gerek Türk dili ve edebiyatı gerekse çeviribilim alanında birçok çalışma yapılmış ve yapılmaktadır. Çalışmalar arasında, Erol Üyepazarcı'nın kaleme aldığı *Korkmayınız Mister Sherlock Holmes!. Türkiye'de Polisiye Romanın 125 Yıllık Öyküsü* adlı eserin, polisiye romanın doğuşuna ve gelişimine dair kapsamlı bir bakış açısı sunması açısından büyük önem taşıdığı görülür. Bir diğer kapsamlı çalışma ise Türk edebiyatında polisiye romanın tarihsel gelişiminin ele alındığı, TÜBİTAK bünyesinde hazırlanan bir projedir.⁵ Söz konusu proje kapsamında 1884-1928 yılları arasında Osmanlı Türkçesinde yazılmış 232 polisiye romanın incelemesi yapılmış ve Osmanlı-Türk polisiyesinin özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunların yanı sıra ülkemizde polisiye roman ve çevirileri üzerine yapılmış birçok değerli çalışma bulunmaktadır.⁶

2. *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur*'ün yeniden çevirileri

Daha önce çevrilmiş bir metnin aynı dilde eş zamanlı ya da art zamanlı olarak tekrar çevrilmesi anlamına gelen yeniden çeviri, uzun yıllardır çeviribilim alanında tartışılan, özellikle de 1990'lı yıllardan itibaren görünürlüğü artan bir kavramdır. Bu makalede amaç, daha önce de belirtildiği üzere *Arsène Lupin* (yeniden) çevirilerini betimlemektir. Bu doğrultuda “yeniden çeviri” kavramının literatüre kim tarafından, nasıl kazandırıldığı konusunda genel bir giriş yapılacaktır, kavramın ilerleyen dönemlerde ne şekilde ele alındığı hakkında ana hatlarıyla bilgi verilecektir. “Yeniden çeviri” üzerine yürütülecek bir kavramsal tartışmanın bu makalenin amacını ve kapsamını aştığı düşünüldüğünden böyle bir irdelemeye yer verilmeyecektir.

Tarihsel olarak bakıldığında, yeniden çeviri üzerine ilk önemli çalışmaların, Paul Bensimon (1990) ve Antoine Berman'ın (1990) *Palimpsestes* dergisinin yeniden çeviriye ayrılan özel sayısında yayımlanmış makaleleri olduğu görülür.⁷ Bensimon, çalışmasında ilk çevirilerin neden erek odaklı, sonraki çevirilerin ise neden kaynak odaklı olduğunu açıklamaya çalışır. İlk çevirilerin çoğunlukla yabancı eseri yerleştirmeye eğiliminde olduğunu, erek kültürde daha kolay kabul görmesi için eserin yabancılığını azaltmaya çalıştığını savunur (Bensimon, 1990: ix)⁸. Bir eserin ilk çevirisinden sonra yapılan her çevirisini “yeniden çeviri” olarak tanımlayan Berman ise yeniden çeviriye bir çeviriden diğer çeviriye doğru ilerleyen bir tamamlama süreci olarak değerlendirir. Berman'a göre çeviri tamamlanmamış bir eylemdir ve tamamlanma sadece yeniden çeviri yoluyla gerçekleşebilir (1990: 1).

Her yeniden çeviriye kaynak metne doğru bir ilerleme olarak ele alan araştırmacılardan biri de Yves Gambier'dir. Gambier, yeniden çeviriye daha önce çevrilmiş bir metnin tamamının ya da bir bölümünün aynı dilde tekrar çevrilmesi olarak tanımlar ve ilk çevirilerin okurun beğenisine, ihtiyacına, algısına göre yapıldığını iddia eder (1994: 413). Yeniden çevirinin “kaynak metne bir dönüşten ibaret” olduğunu ve ilk çevirilerdeki eksikliklerin ikinci çevirilerdeki kaynak metne yaklaşma çabalarıyla giderilebileceğini savunur (age. 414).

⁵ Seval Şahin, Didem Ardalı Büyükarman, Banu Öztürk, Ayşe Şahin, İpek Şahbenderoğlu, “1884-1928'de Türkiye'de Yayımlanmış Telif Polisiye Eserlerin Tarihi”, TÜBİTAK Projesi, İstanbul, 2011-2014.

⁶ Polisiye roman ve çevirileri üzerine yapılan çalışmalara örnek olarak bkz. Altıntaş Balcı, 2005; Çelenk, 2005; Gezer, 2006; Türkeli, 2005; Gündüz, 2009; Şahin-Öztürk-Ardalı Büyükarman, 2013; Altıntaş-Karadağ, 2019a ve 2019b.

⁷ “Yeniden çeviri” odağında kuşkusuz birçok çalışma bulunmaktadır. Bunlarla sınırlı olmadığını vurgulayarak birkaç örnek vermek gerekirse bkz. Pym, 1998; Chesterman, 2000; Koskinen-Paloposki, 2003; Susam Sarajeva, 2003; Venuti, 2004; Brownlie, 2006; Koskinen-Paloposki, 2010; Paloposki-Koskinen, 2010; Birkan Baydan, 2015; Güneş, 2018; Berk Albachten-Tahir Gürçağlar, 2019a ve 2019b.

⁸ Aksi belirtilmedikçe çeviriler tarafımızca yapılmıştır.

Yeniden çeviri alanındaki çalışmalara farklı bir bakış açısı getiren Kaisa Koskinen ve Outi Paloposki (2010) ise sonraki çevirilerin kaynak metne yakın olduğu iddiasının, yeniden çevirinin nedenlerini açıklamada yetersiz kaldığını ve yeniden çevirinin ardında yatan birçok etkenin bulunduğunu iddia eder. Kaynak metin odaklı yapılan çeviri değerlendirmelerini tek boyutlu olmakla eleştiren araştırmacılar, tam bir değerlendirmenin yapılabilmesi için yeniden çevirinin çok çeşitli olası nedenlerinin araştırılması gerektiğini vurgular (Paloposki ve Koskinen, 2004: 27-38). Yeniden çevirilerin, “aşamalı bir tamamlanma” meselesinden ziyade değişen ihtiyaçların ve algıların sonucu olarak ortaya çıktığını öne sürerler (Koskinen ve Paloposki, 2003: 23).

Tahmin edileceği üzere, Osmanlı Türkçesinde birçok yeniden çeviri söz konusudur. Özlem Berk Albachten ve Şehnaz Tahir Gürçağlar’ın *Perspectives on Retranslation. Ideology, Paratexts, Methods* [Yeniden Çeviri Üzerine Perspektifler. İdeoloji, Yan-Metinler, Yöntemler] adlı eserde yer alan “The Making and Reading of a Bibliography of Retranslations” [Yeniden Çevirilerin Bibliyografyasının Hazırlanması ve Okunması] başlıklı çalışması bu açıdan önemli veriler sunmaktadır. Araştırmacılar söz konusu çalışmanın “Retranslations in Ottoman Script” [Osmanlı Türkçesinde Yeniden Çeviriler] adlı bölümünde Osmanlı Türkçesindeki yeniden çevirilere ışık tutmakla birlikte 14. yüzyıldan 2000’li yıllara kadar geçen sürede yapılan çevirilerin sayısal değerlendirmesini de sunar (Albachten ve Tahir Gürçağlar, 2019a: 221-230): 14. yüzyılda 33, 15. yüzyılda 93, 16. yüzyılda 259, 17. yüzyılda 253, 18. yüzyılda 251, 19. yüzyılda 295 yeniden çeviri tespit edilmiştir (age. 222). Çalışmada 20. yüzyılda 1900-1929 yılları arasında Arap harfleriyle yayımlanmış 147 yeniden çeviri örneğine rastlandığına, ayrıca 1928 yılında gerçekleşen Harf Devrimi dolayısıyla 1929 yılında bir duraklama yaşandığına dikkat çekilir. Bu makaledeki incelemenin kapsadığı dönem olan 1908-1928 yıllarında 147 yeniden çevirinin varlığından bahsedilir (age.). İlgili dönemde, *Arsène Lupin* serisinde yer alan birçok eserin dilimize çevrildiği görülmektedir. Seride yer alan *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur* ise çevirisi en çok yapılan eserdir.

Leblanc’ın *Arsène Lupin* maceralarını anlattığı ilk öykü “L’Arrestation d’Arsène Lupin” 1905 yılında *Je sais tout* adlı dergide yayımlanır. Bu ilk öykünün okurla buluşması kısaca şu şekilde anlatılabilir: Dönemin önde gelen editörlerinden Pierre Lafitte bir dergi çıkarmaya karar verir. Lafitte, arkadaşı Leblanc’dan söz konusu dergide yayımlanmak üzere polisiye bir öykü yazmasını ve İngilizlerin meşhur dedektifi Sherlock Holmes’e cevap niteliğinde Fransız bir kahraman yaratmasını ister. Leblanc’ın bu istek üzerine kaleme aldığı öykü, derginin 15 Temmuz 1905 tarihli sayısında yayımlanır. Böylece *Arsène Lupin* edebiyat dünyasındaki yerini almış olur (krş. Drake, 2009: 109).

“L’Arrestation d’Arsène Lupin” okur tarafından çok beğenilince Leblanc, Lafitte’in de ısrarıyla Lupin öykülerini yazmaya devam eder. 1905-1907 yılları arasında Lupin’in farklı maceralarının anlatıldığı toplam dokuz öykü *Je sais tout*’da yayımlanır. Öykülerin dergideki yayımlanma sırası şu şekildedir: “L’arrestation d’Arsène Lupin” (1905), “Arsène Lupin en prison” (1905), “L’évasion d’Arsène Lupin” (1906), “Le mystérieux voyageur” (1906), “Le Collier de la Reine” (1906), “Le coffre-fort de Madame Imbert” (1906), “Herlock Sholmès arrive trop tard” (1906), “La perle noire” (1906), “Le sept de cœur” (1907). 1907 yılında söz konusu dokuz öykü *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur* adıyla bir kitapta toplanır (Couégnas, 2016: 5).

Kahraman hakkında genel bilgi vermek gerekirse, *Arsène Lupin*’in bilinen hırsızlardan oldukça farklı özelliklere sahip olduğu iddia edilmektedir. Leblanc, *Arsène Lupin*’i “cesur ve kibar” olarak tanımlar. Lupin bir hırsızdır, hırsızlık yapar, suç işler ancak tüm bunlara rağmen okur Lupin’e kıyamaz, tam aksine onu gözünde kahramanlaştırır. Lupin’i sadece bir hırsız olarak değerlendirmek doğru

olmayacaktır; Lupin herhangi bir kazanç sağlama amacıyla çalmaz zira böyle bir şeye ihtiyacı yoktur. Gerçekleştirdiği eylemlerle bir bakıma adaleti sağlamaya çalışır. Çaldıklarını fakirlere dağıtır ve her zaman güçsüzlerin yanındadır. Hiçbir zaman “iyi insanlar”dan bir şey çalmaz; kurbanları arasında “saygıyı hak etmeyen” ve haksız yoldan kazanç elde etmiş zengin insanlar vardır. Bu tür insanların haksız kazançlarını çalmasının Lupin’e bir bakıma ahlaki bir meşruluk kazandırdığı söylenebilir (krş. Drake, 2009: 114).

Türk kültür ve edebiyat dizgesindeki polisiye roman örneklerine bakıldığında dilimize en çok çevrilen polisiye eserlerden olduğu görülen *Arsène Lupin* serisinin neredeyse Fransız kaynak dizgesi ile aynı anda Türk erek dizgesindeki yerini aldığı bilinmektedir. Lupin öyküleri Fransa’da tefrika edilmesinin üç yıl, kitap olarak yayımlanmasının ise bir yıl gibi kısa bir süre sonrasında dilimize çevrilmiştir (Üyepazarcı, 2008: 546).

Bilindiği üzere roman, Türk kültür ve edebiyat dizgesine çeviri yoluyla girmiş bir türdür. Çevirilerin ardından Türkçe kaleme alınmış telif romanlar da üretilmiş, Dil Devrimi’nden sonra ise hem yeni alfabeye hem de çeviriyazı ve diliçi çevirilerle bu tür, yerli okur kitlesinin beğenisine sunulmuştur (krş. Karadağ, 2019: 10).

II. Meşrutiyet’in ilanının ardından I. Dünya Savaşı’na kadar geçen sürede çeviri ve yerli eser üretiminde kayda değer bir artış yaşanmış, 1914 yılında ise çeviri ve yerli eser üretimi benzeri görülmemiş bir sayıya ulaşmıştır (krş. Erkul Yağcı, 2019: 354). Ahu Selin Erkul Yağcı’ya göre, söz konusu dönemde Batı’nın etkisinde gelişmekte olan edebiyat alanında çeviri faaliyetleri önemli bir yer tutmaktaydı. 1908-1940 yılları arasında yayımlanan romanların yaklaşık yüzde ellisini çeviri eserler oluşturuyordu ve bu çeviri eserler Batılı edebî biçimleri ve konuları taklit eden birçok yerli eserin üretilmesinde “şablon” olarak kullanılmaları bakımından şekillendirici bir role sahipti (Erkul Yağcı, 2019: 358).

Türk edebiyatı için yeni bir tür olan roman, kısa sürede kendini topluma kabul ettirmiş ve geniş bir okur kitlesine ulaşmıştır. Nitekim Türk aydınları da çevirdikleri Batı romanlarından esinlenerek millî bir roman oluşturma çabasına girmiştir. Fatih Andı’nın, “konusunu yerli hayattan alan telif roman” olarak tanımladığı millî roman örnekleri çeviri romanlardan kısa süre sonra Türk edebiyat dizgesindeki yerini almıştır (krş. Andı, 1993: 11-18). Batı’nın fikir ve hayat tarzının, Türk toplumunun millî ve manevi değerlerine uygun bir şekilde, millî roman vasıtasıyla Türk okuruna sunulmasının amaçlandığı görülmektedir:

Romanı “faydalı bir eğlence” olarak değerlendiren Namık Kemal, romandaki vakanın, millî duyuş, düşünüş ve yaşayışa, kısacası milletin maddi ve manevi kültürüne ters düşmeyecek şekilde örülmesi gerektiğini söyler. [...] Bu nedenle, roman vakalarını ve kişilerini, toplumun millî değerleriyle örüp Türk okuruna sunan Tanzimat aydınları, o dönemin getirdiği şartlar neticesinde millî roman anlayışı vücuda getirirler (Tarakçı, 2010: 497).

Makalenin devam eden bölümünde öncelikle, inceleme nesnesini oluşturan *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur*’ün beş farklı çevirisi ayrı ayrı ele alınacak ve yeniden çevirileri yan-metinsel öğeler çerçevesinde betimleyici bir çalışmayla irdelenecektir.

2.1. Arsen Lüpen

Arsène Lupin’in ilk çevirileri de, Batılılaşmanın gündeme geldiği dönemlerde, Batı ile çok yakın temas içerisinde olan Selanik şehrinde yapılır. Daha sonraları İzmir’de *Yeni Asır* adını alacak olan gazete ilk

olarak 1895 yılında Selanik'te *Asır* adıyla basılır. Gazetenin sahibi ve başyazarı ise yazdığı telif romanlar dışında yaptığı çevirilerle de tanınan Fazlı Necip'tir (Üyepazarcı, 1997: 111). 1864-1932 yılları arasında yaşayan Fazlı Necip, romancı ve çevirmen kişiliğiyle tanınır. Avukat olmak istemesine rağmen yaşı tutmadığı için ruhsat alamaz ve basın hayatına atılmaya karar verir. Arkadaşlarıyla birlikte çıkardığı bir dergide çeşitli yazılar yayımlar. Bu derginin yanı sıra farklı alanlarda çeviri ve telif olmak üzere birçok kitap ve makalesi bulunan Fazlı Necip, ilk *Arsène Lupin* çevirmeni olarak bilinmektedir (krş. Yalçın, 2001: 350).

Fazlı Necip, II. Meşrutiyet'in ilanından sonraki yıllarda, *Asır* Matbaası'nda her ayın on beşinde bir kitap yayımlanacak şekilde *Roman Hazinesi* adı altında bir seri kitap yayımına başlar. Kaynak kültürde *Arsène Lupin* serisi için benzer bir seri adı bulunmamaktadır. Fazlı Necip'in birden çok romanı bir arada sunma düşüncesinin, kendisini erek kültürdeki söz konusu adlandırmaya sevk ettiği düşünülebilir. Nitekim bu seride sadece *Arsène Lupin* çevirileri değil başka çeviri ve telif romanlar da yer almaktadır. Üyepazarcı, Fazlı Necip'in ilk altı cildini *Arsène Lupin* maceralarına ayırdığı *Roman Hazinesi* serisinin yedinci, sekizinci ve dokuzuncu ciltlerini kendi yazdığı *Dehşetler İçinde* adlı polisiye romana ayırdığını ifade eder (1997: 173).

Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur, Roman Hazinesi'nin birinci cildinde yer almaktadır. Fazlı Necip bu eseri 1325 [1909] yılında *Arsen Lüpen* adıyla çevirir. Kaynak metindeki "Gentleman Cambrioleur" kısmının çevrilmemesi çevirmenin, kahramanın adını ön planda tutmayı amaçlaması şeklinde yorumlanabilir.

Çeviri eserin ön kapağında, Fazlı Necip'in çevirisine verdiği *Arsen Lüpen* başlığı ile birlikte, üst kısımda serinin adı —*Roman Hazinesi*— yer alırken kapakta yazar veya çevirmen adına rastlanmamaktadır (bkz. Ek 1). *Roman Hazinesi* serisinin diğer ciltlerine bakıldığında ise yazarın "Muharriri: Moris Löblan" (Fransızca okunduğu şekliyle), çevirmenin "Mütercimi: Fazlı Necip" şeklinde geçtiği görülmektedir (bkz. Ek 2). Diğer ciltlerde yazar ve çevirmen adı açık bir şekilde belirtilirken ilk ciltte bu bilgilerin verilmemiş olması dikkat çekicidir denebilir.

Kapaktaki *Roman Hazinesi* başlığının altında "Her ayın on beşinde neşrolunur" bilgisi yer alır (bkz. Ek 1). Erek metnin Selanik'te Yeni Asır Matbaası'nda basıldığı belirtilmiştir. Söz konusu matbaa *Asır Gazetesi*'ne aittir. Kitabın fiyatının ne kadar olduğu, posta ücretiyle birlikte ne kadar olacağı ve bir yıllık abonelik için ne kadar ödeme yapılması gerektiği de kapaktaki bilgiler arasındadır (bkz. Ek 1). Ayrıca, "Bir senelik on iki cilt için abonesi üç meci diye" ifadesiyle serinin en az on iki cilt olarak planlandığı bilgisinin de paylaşılmış olduğu görülmektedir.

Erek metinde yayınevi tarafından kaleme alınan iki ön söz bulunmaktadır. Birinci ön söz, "Roman Hazinesi" başlığı altında yer alır. Yayınevi, bu ön sözde *Asır Gazetesi*'nde tefrika edilen eserleri roman hâlinde yayımlamaya karar verdiğini ve her ayın on beşinde bir cilt roman basacağını ifade etmektedir. Seride yer alacak eserlerin bazılarının daha önce gazetede basılan "millî" ve "tercüme" romanlar olduğu, bazılarının ise daha önce hiç basılmamış "millî" ve "tercüme" romanlar olacağı aktarılmaktadır. Burada altı çizilmesi gereken nokta, söz konusu metinde "millî" ve "telif" ifadelerinin aynı anlamda kullanılmasıdır. Ayrıca, romanların fiyatları hakkında bilgilendirme yapılmaktadır. İlk cildin *Arsène Lupin*'e ayrılacağı da ön sözde yer alan diğer bir bilgidir:

Roman Hazinesi

Yeni Asır Matbaası [*Roman Hazinesi*] unvanı altında her ayın on beşinci günü bir cilt roman basmaya karar vermiştir.

Bu romanlar kısmen gazetemizde daha önce tefrika edilmiş ve henüz kitap şeklinde basılmamış olan millî ve tercüme romanlardan oluşacak bir kısmını ise gazetemizde tefrika edilmemiş yeni millî ve tercüme romanlar oluşturacaktır.

Roman Hazinesi başyazarımızın kaleme aldığı romanları toplayacaksa da diğer yazarlarımızın telif ve tercüme güzel eserlerini de içerebilecektir.

Romanların üç yüz sayfalık bir cildini beş kuruşa satışa çıkaracağız. Dışarıya posta ücretiyle beraber altı kuruşa gönderilecektir.

Dışarıdan, bir senelik on iki cilt romana abone olmak isteyenler matbaamıza üç mecidiye gönderirlerse her cildi derhâl gönderilir.

Roman Hazinesi'nin birinci cildi *Arsen Lüpen* romanını içeriyor (bkz. Ek 3).

“Mukaddime” başlıklı ikinci ön sözde eserlerde yer alan kahramanların olağanüstü özelliklerine değinilirken *Arsène Lupin*'e de özel bir vurgu yapılır. *Arsène Lupin*'den ve onun maceralarından övgüyle söz edilir. Yayınevinin okurda merak uyandıracak cümlelere başvurduğu, okurun ilgisini çekmeye çalıştığı görülmektedir. Sadece kitap kapağına veya ön söze bakıp kitabı almaya karar verecek okurları etkilemek için böyle bir politika izlendiği iddia edilebilir. Ayrıca yayınevi, *Arsène Lupin* tefrikalarının ilgiyle karşılanmasının, *Roman Hazinesi*'nin birinci cildinin söz konusu esere ayrılmasında etkili olduğunu ifade eder. Çevirisi yapılacak eserin daha önce kaynak kültürde tanınmış ve rağbet görmüş olması da eser seçimindeki önemli etkenler arasında sayılabilir. Bu nedenle yayınevinin böyle bir yola başvurduğu düşünülebilir:

Mukaddime

Romanın ilerlemesi her konuda artar. Böylelikle birçok konuda olağanüstü eserler görüldüğü gibi, hırsızlar ve serseriler arasında da dâhi denecek derecede üstün zekâ sahiplerine rastlamak mümkündür. Bunların -deyim yerindeyse- mesleklerinde yarattıkları harikalar herkesi hayretler içinde bırakır. Bu eserde türlü garip işleri anlatılan *Arsen Lüpen*'i de yukarıda değindiğimiz olağanüstü kişilerin başında sayabiliriz.

Gazetemizde tefrika ettiğimiz bu romanların gördüğü olağanüstü ilgi yayımına başladığımız *Roman Hazinesi*'nin birinci cildini *Arsen Lüpen*'e ayırma konusunda bize cesaret verdi (bkz. Ek 4).

Ön sözde, *Roman Hazinesi*'nin ilk cildinin *Arsène Lupin*'e ayrıldığı ifade edilse de okurdan gelen talep neticesinde serinin altı cildi *Arsène Lupin* çevirilerine ayrılır. Ancak eldeki *Arsène Lupin* öyküleri tükenince başka eserler yayımlanabilir (Üyepazarcı, 2008: 547).

Ön sözde ayrıca romanın gelişiminden ve bu gelişimle birlikte her tarzda eserin verilmeye başlandığından bahsedilir. Romanın gelişiminin konu çeşitliliğini de beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Tanzimat'tan II. Meşrutiyet'e kadar Batı dillerinden Osmanlı Türkçesine fennî roman, tarihî roman, cinai roman gibi farklı türlerde roman çevirileri yapıldığı bilinmektedir (krş. Karadağ, 2012: 45). İlk çeviri romanlardan çok kısa bir süre sonra polisiye roman örnekleri görülür. Osmanlı Dönemi'ndeki ilk polisiye roman örneğinin Ahmet Mithat Efendi tarafından kaleme alınan *Esrâr-ı Cinayât* adlı eser olduğu bilinmektedir. Özellikle II. Meşrutiyet'in ilanından sonra sansürün kaldırılmasıyla fasikül hâlinde çok sayıda polisiye roman ve hikâye yayımlandığına dikkat çekilmektedir (krş. Şahin, 2011: 16).

Ele alınan kaynak metin 264 sayfadan oluşurken erek metin 224 sayfadır. Bu noktada kitap boyutlarındaki ve alfabedeki farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Fazlı Necip'in, kaynak metinde yer alan toplam dokuz öyküden yedisini çevirdiği görülmektedir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1

	Maurice Leblanc, 1907 Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur	Fazlı Necip, 1325 [1909] Arsen Lüpen
1.	“L’arrestation d’Arsène Lupin” (4-24)	“Arsen Lüpen” (5-27)
2.	“Arsène Lupin en prison” (25-54)	“Arsen Lüpen Hapiste” (28-60)
3.	“L’évasion d’Arsène Lupin” (55-84)	“Arsen Lüpen Firar Eder” (61-100)
4.	“Le mystérieux voyageur” (85-108)	“Acayip Bir Yolcu” (101-130)
5.	“Le Collier de la Reine” (109-133)	“Kraliçe Gerdanlığı” (131-156)
6.	“Le sept de cœur” (134-187)	Çevrilmemiş
7.	“Le coffre-fort de Madame Imbert” (188-204)	Çevrilmemiş
8.	“La perle noire” (205-225)	“Siyah İnci” (202-224)
9.	“Herlock Sholmès arrive trop tard” (226-263)	“Herlok Şolmz Geç Yetişt” (157-201)

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çevirisi yapılmayan iki öykü “Le sept de cœur” ve “Le coffre-fort de Madame Imbert” başlıklı öykülerdir. Çevirisi yapılan öykülerin başlıklarına bakıldığında, kaynak metne yakın bir yol izlendiği, özel isimlerin ise okunduğu şekliyle verildiği söylenebilir. Birinci öykünün “L’arrestation d’Arsène Lupin” şeklindeki başlığını “Arsen Lüpen’in Tutuklanması” yerine sadece “Arsen Lüpen” olarak çevirmeyi tercih ettiği görülen çevirmenin, söz konusu başlıktaki “l’arrestation” ifadesini çevirmeyi uygun bulmadığı düşünülebilir.

2.2. Sarık Arsen Lüpen

Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur’ün ikinci çevirisi 1325 [1909] yılında Osman Vefik tarafından yapılır. Osman Vefik’in ilk *Arsen Lupin* çevirileri, Ahmet Mithat Efendi’ye ait *Tercüman-ı Hakikat Gazetesi*’nde tefrika edildikten sonra yine Ahmet Mithat Efendi’ye ait *Tercüman-ı Hakikat Matbaası*’nda basılır (Üyepazarcı, 1997: 115). *TDV İslâm Ansiklopedisi*’nde, *Tercüman-ı Hakikat*’in II. Abdülhamit Dönemi’nde 1878’de yayın hayatına başladığı, gazetede telif romanlar tefrika edildiği gibi Batı klasiklerinin ve Batı dünyasındaki gelişmelerin de yer aldığı bilgisi bulunur. Ayrıca, *Tercüman-ı Hakikat Matbaası*’nda gazetede daha önce tefrika edilen edebiyat, tarih, felsefe ve bilim alanındaki seri yazıların ve bazı çeviri yazıların basıldığı ifade edilir (krş. Tekin, 2011: 497-498).

Seyfettin Özege kataloğunda Osman Vefik’e ait olduğu düşünülen *Polisin Tatbikat-ı Adliyesi* adlı bir eser bulunmaktadır. Osman Vefik, “İfade” başlıklı ön sözde söz konusu eserin Beyrut Polis Mektebi’nde geçen üç dönemlik eğitimin ürünü olduğunu dile getirmektedir (bkz. Ek 5). Ayrıca, eserin son sayfasında aynı yazara ait yayımlanmış ve yayımlanacak olan *Rehber-i Muamelat-ı Zabıta, Polisin Tatbikat-ı İdariyesi* ve *Polisin Tatbikatı Malumat-ı Kanuniyesi* adlı kitapların bilgisi verilir (bkz. Ek 6). Bu bilgidен hareketle Osman Vefik’in *Arsène Lupin* çevirilerinin yanı sıra polisiye roman üzerine yazdığı telif eserlerinin de olduğu söylenebilir.

Osman Vefik, *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur*’ü *Sarık Arsen Lüpen* adıyla çevirmiştir. Çevirmenin, kaynak metindeki “Cambrioleur”ü “Sarık” olarak çevirdiği, “Gentleman”ı ise çevirmediği görülmektedir. Bu durum, çevirmenin başlıkta Arsène Lupin’in hırsız yönünü vurgulamayı tercih ettiği ancak “kibar/centilmen/beyefendi” yönüne işaret etmeyi uygun görmediği şeklinde yorumlanabilir.

İncelenen erek metinde iki kapak bulunmaktadır. Bu kapaklar, dış kapak ve iç kapak olarak değerlendirilecektir. Dış kapağın en üst kısmında eserin yer aldığı serinin adı görülür: “*Tercüman-ı*

Hakikatin: ‘Âsâr-ı Müntahabe’ Kütüphanesi” (bkz. Ek 7). Bu yazının hemen alt satırında eserin birinci kitap olduğu bilgisi mevcuttur. Eserin kaynak dildeki başlığı kapakta bulunmaz ancak erek dildeki başlığı kapağın orta kısmında, “Sarik” ve onun alt satırında koyu yazılmış “Arsen Lüpen” şeklinde verilir. Osman Vefik “Mütercimi” şeklinde geçerken kaynak eser yazarının adına rastlanmaz.

Dış kapakta, eserin *Tercüman-ı Hakikat Gazetesi*’nde tefrika edildikten sonra kitap şeklinde basıldığı ve fiyatının bir kuruş olduğu bilgisi yer alır (bkz. Ek 7). Kapağın en alt kısmında ise baskının 1325 [1909] yılında Dersaadet’te yapıldığı yazar. İç kapakta da dış kapaktaki bilgilerin aynısı verilmiştir. Sadece “Arsen Lüpen” yazısı dış kapağa göre daha büyük punto ile koyu ve süslü bir şekilde yazılmıştır (bkz. Ek 8). Erek metinde ön söz veya son söz bulunmamaktadır.

Erek metin, toplamda 43 sayfadan oluşmaktadır. Çevirmenin, kaynak metindeki dokuz öyküden ikisini çevirdiği görülmektedir (bkz. Tablo 2).

Tablo 2

	Maurice Leblanc, 1907 <i>Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur</i>	Osman Vefik, 1325 [1909] <i>Sarik Arsen Lüpen</i>
1.	“L’arrestation d’Arsène Lupin” (4-24)	Çevrilmemiş
2.	“Arsène Lupin en prison” (25-54)	Çevrilmemiş
3.	“L’évasion d’Arsène Lupin” (55-84)	Çevrilmemiş
4.	“Le mystérieux voyageur” (85-108)	“Garip Bir Yolcu” (3-20)
5.	“Le Collier de la Reine” (109-133)	Çevrilmemiş
6.	“Le sept de cœur” (134-187)	“Kupa Yedilisi” (21-43)
7.	“Le coffre-fort de Madame Imbert” (188-204)	Çevrilmemiş
8.	“La perle noire” (205-225)	Çevrilmemiş
9.	“Herlock Sholmès arrive trop tard” (226-263)	Çevrilmemiş

Tablo 2’de görüldüğü gibi, “L’arrestation d’Arsène Lupin”, “Arsène Lupin en prison”, “L’évasion d’Arsène Lupin”, “Le Collier de la Reine”, “Le coffre-fort de Madame Imbert”, “La perle noire”, “Herlock Sholmès arrive trop tard” başlıklı öyküler çevrilmemiştir. Çevirisi yapılan “Le mystérieux voyageur” ve “Le sept de cœur” öykülerinin erek dildeki başlıklarına bakıldığında, çevirmenin genel olarak kaynak metne yakın bir tercih yaptığı iddia edilebilir.

2.3. *Arsen Lüpen Hem Kibar! Hem Hırsız!!!*

Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur’ün ikinci yeniden çevirisi 1333 [1917] yılında Süleyman Tevfik (1861-1939) tarafından yapılır. Bu çeviri dönemin tanınmış yayınevlerinden olan Cemiyet Kütüphanesi’nden çıkar. Cemiyet Kütüphanesi polisiye yayınlarda uzmanlaşmış, birçok polisiye roman yayını olan bir kurum olarak bilinmektedir. Üyepazarı, o dönemlerde yayımlanan bazı polisiye kitapların arkasında Cemiyet Kütüphanesi yayınlarının listesinin bulunduğunu ifade eder (2008: 164). Cemiyet Kütüphanesi’nin *Arsène Lupin* çevirileri dışında o dönem çok popüler olan başka polisiye eserleri de yayımladığı görülmektedir (age. 152, 164, 182, 186).

Süleyman Tevfik hem telif hem de çeviri eserleriyle döneminin önemli yazarları arasında yer alır. İyi bir öğrenim gören Süleyman Tevfik Arapça, Farsça, İtalyanca ve Fransızca öğrenir. Halep’te icra ettiği Fransızca öğretmenliğinin yanı sıra Selanik’te çeşitli memurluklarda bulunur. Üretken bir yazar olarak

değerlendirilen Süleyman Tevfik'in din, edebiyat, folklor, tarih, yemek ve dil üzerine 150'den fazla telif ve çeviri eseri bulunduğu bilinmektedir (Yalçın, 2001: 752).

Süleyman Tevfik polisiye roman çevirilerinin yanı sıra tarihî roman ve çocuk edebiyatı alanında da önemli çeviriler yapmıştır. Eshabil Bozkurt ve Ayşe Banu Karadağ'ın (2014) birlikte kaleme aldığı "Türk Kültür ve Edebiyat Dizgesinde Çok Kimlikli Bir Mütercim: Süleyman Tevfik" adlı makalede, çok yönlü bir kişiliğe sahip olan Süleyman Tevfik'in Türk çeviri tarihindeki yerine ve önemine değinilmiştir. Süleyman Tevfik, birden çok yabancı dil bilmesi sayesinde Batı dillerinden Osmanlı Türkçesine çeviri yoluyla birçok eser kazandırmış ve bu yönüyle Türk edebiyat tarihinde önemli bir yer edinmiştir. Süleyman Tevfik'in yaşadığı dönemin popüler türü olan polisiye roman alanında birçok çevirisi bulunmaktadır. Özellikle de Arthur Conan Doyle ve Maurice Leblanc'dan çeviriler yaptığı görülmektedir:

Mütercimin dönemin modası olarak kabul edilebilecek roman türü olan polisiye roman sahasında da çeviriler yaptığı görülmektedir. *Nik Karter*, *Arsen Lüpen* ve *Şarlok Holmes* gibi polisiye serilerden çeviriler yapan mütercimin kaynak yazarları arasında Arthur Conan Doyle ve Maurice Leblanc isimleri ön plana çıkmaktadır. Mütercimin bu roman türündeki çeviri eserleri şunlardır: *Şarlok Holmes (Mak Karney Cinayeti - Zengin Dileci - Halanın Milyonları - Prensın Elmasları)*, *Otel Sofracıbaşısının Feraseti*, *Nik Karter*, *Güzel Kraliçenin İdamı*, *Arabacının Cinayeti*, *Arsen Lüpen Hem Kibar Hem Hırsız* (Bozkurt ve Karadağ, 2014: 49).

Süleyman Tevfik, *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur*'ü *Arsen Lüpen Hem Kibar! Hem Hırsız!!!* adıyla çevirir. Bu bağlamda çevirmenin kaynak eserin adına yakın bir çeviriyi tercih ettiği söylenebilir. *Arsène Lupin* hem hırsız hem de iyi bir kahramandır. Her zaman kibar ve esprili bir mizaca sahip olan *Lupin*, maceralarında hiçbir zaman silah kullanmaz, kandan nefret eder; zenginden alıp yoksula dağıtan bir kahraman özelliklerini taşır. Hırsızlığının yanı sıra beyefendi kişiliği ile tanınır. Bu yönüyle, meslektaşlarından ayrılır ve popülerliğe kavuşur (krş. Üyepazarcı, 2008: 84). Süleyman Tevfik'in, başlığın çevirisindeki bu tercihiyle kahramanın kaynak kültürde en bilinen özelliğini öne çıkarmayı amaçladığı iddia edilebilir.

Erek metnin ön kapağında, sağ üst köşede Süleyman Tevfik mütercim olarak belirtilir, buna karşın kaynak metnin yazarına rastlanmaz. Kapakta, eserin kaynak dildeki adı paylaşılmamış, sadece erek dildeki adına yer verilmiştir (bkz. Ek 9). Eserin adının hemen altında şu cümle yazar: "Dünyanın en kibar ve en şık ve en müthiş hırsız (Arsen Lüpen)'in harikulâde ve heyecanlı son macerasını içeren romandır." Söz konusu cümleyle, *Arsène Lupin*'in dünya üzerindeki popülerliğine gönderme yapılarak okurda eserle ilgili merak uyandırmanın amaçlandığı düşünülebilir. Kapağın en alt kısmında baskının Kader Matbaası'nda 1333 [1917] yılında yapıldığı bilgisi yer alır (bkz. Ek 9). Erek metinde ön söz veya son söz bulunmamaktadır.

Süleyman Tevfik'in, kaynak metindeki tüm öykülerin çevirisini yaptığı görülmektedir (bkz. Tablo 3).

Tablo 3

	Maurice Leblanc, 1907 <i>Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur</i>	Süleyman Tevfik, 1333 [1917] <i>Arsen Lüpen Hem Kibar! Hem Hırsız!!!</i>
1.	"L'arrestation d'Arsène Lupin" (4-24)	"Arsen Lüpen'in Tevkifi" (3-24)
2.	"Arsène Lupin en prison" (25-54)	"Arsen Lüpen Hapiste" (25-56)
3.	"L'évasion d'Arsène Lupin" (55-84)	"Arsen Lüpen Kaçıyor" (57-89)
4.	"Le mystérieux voyageur" (85-108)	"Esrarengiz Yolcu" (90-115)

5.	“Le Collier de la Reine” (109-133)	“Kraliçenin Gerdanlığı” (116-143)
6.	“Le sept de cœur” (134-187)	“Kupa Yedilisi” (144-196)
7.	“Le coffre-fort de Madame Imbert” (188-204)	“Madam İmber’in Kasası” (197-211)
8.	“La perle noire” (205-225)	“Siyah İnci” (212-230)
9.	“Herlock Sholmès arrive trop tard” (226-263)	“Herlok Şolmz Geç Kaldı” (231-256)

Çevirisi yapılan öykülerin başlıklarına bakıldığında, çevirmenin genel olarak kaynak metne bağlı kalmayı tercih ettiği söylenebilir.

2.4. *Arsen Lüpen Hapishanede*

1341 [1925] yılına gelindiğinde yeni bir *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur* çevirisinin yayımlandığı görülür. Eser, dönemin yazar ve çevirmenlerinden Mustafa Remzi’ye aittir ve daha önce belirtildiği gibi bahsi geçen dönemde özellikle yayımladığı polisiye roman türündeki eserler ile tanınan Cemiyet Kütüphanesi’nden çıkar.

Mustafa Remzi, *Arsène Lupin* ve *Nat Pinkerton* çevirmeni olarak tanınır. Polisiye roman çevirilerinin yanı sıra çoğu erotik içeriğe sahip öyküler kaleme aldığı bilinmektedir. Bu öykülerinden bazıları *Günahsız Kadınlar*, *Postacı Kız*, *Öldüren Dans*, *Dul Kadının Esrarı*, *Gelin Hanım*, *Günahsız Fahişe*, *Çapkın Kız* ve *Genç Mektupları*’dır (Üyepazarcı, 2008: 571).

Seyfettin Özege kataloğu tarandığında, Mustafa Remzi’nin birçok *Arsène Lupin* çevirisi yaptığı görülmektedir. Üyepazarcı da incelemesinde, Mustafa Remzi’nin iki seri hâlinde *Arsène Lupin* çevirisine imza attığını ifade eder. İlk seride, *Arsen Lüpen Hapishanede*, *Arsen Lüpen Kadın Hırsızı*, *Arsen Lüpen Paris’in Yer Altında*, *Arsen Lüpen Kadınlar Arasında*, *Arsen Lüpen Kumar Masasında*, *Arsen Lüpen Kadınlar Katili*, *Esrarengiz Çanta* ve *Arsen Lüpen’in İzdivacı* adlı eserler, ikinci seride ise *Arsen Lüpen ve Sherlock Holmes*, *Salon Cinayeti*, *Balo Cinayeti* ve *Arsen Lüpen Sherlock Holmes’in Pençesinde* adlı eserler yer almaktadır (krş. Üyepazarcı, 1997: 120). Makale kapsamında sadece *Arsen Lüpen Hapishanede* adlı eser ele alınacaktır.

Makalenin inceleme nesnesini oluşturan *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur*, Seyfettin Özege kataloğunda Mustafa Remzi’nin *Arsen Lüpen* serisinde yer alan ikinci kitap olarak görülmektedir. Mustafa Remzi’nin çevirisine kaynak metnin ikinci öyküsü olan “*Arsène Lupin en prison*”dan hareketle *Arsen Lüpen Hapishanede* adını verdiği düşünülebilir.

Ön kapakta Mustafa Remzi, “nâkili”⁹ şeklinde belirtilirken, kaynak metnin yazarının adına rastlanmaz. Kapakta eserin sadece erek dildeki adı görülür (bkz. Ek 10). Kapaktaki bilgiye göre eser, İstanbul’da Suhulet Matbaası’nda 1341 [1925] yılında basılmıştır.

Arsen Lüpen Hapishanede başlıklı erek metindeki olay “Provans” adlı bir transatlantik gemisinde geçer. Bu gemi, içinde *Arsène Lupin*’in de bulunduğu bir yolcu grubunu Amerika’ya taşır. *Arsène Lupin*’in gemide olduğu bilgisi bir telgrafla yolculara iletilir. Ancak *Arsène Lupin*’in eşkâlinin bildirildiği sırada elektrik kesilir ve telgraf yarıda kahr. Bu durum tüm yolcuları endişeye sevk eder. Seyahat esnasında kaptanın saati *Arsène Lupin* tarafından çalınır. Yolculuğun sonunda polis şefi Monsieur Ganimard, *Arsène Lupin*’i tutuklar ve hapishaneye götürür. Öykü *Arsène Lupin*’in bir gece

⁹ Osmanlı’da metin üretme pratikleri bağlamında bkz. Demircioğlu, 2005 ve 2009; Pakar, 2014.

hapishaneden kaçması ve Paris'e gitmesiyle son bulur. Çeviri metnin kapağında, etrafı çerçevelenmiş bir kutucuğun içerisinde metinde yer alan olaylarla ilgili kısaltılmış ifadelerin okura sunulduğu görülmektedir:

Denizle Gök Arasında ... Büyük Bir Vapur ... Seyahat Âlemi .. Mis Nelli ile Korta .. Esrarengiz Bir Telsiz Telgraf .. Arsen Lüpen Gemide ... Arsen Lüpen Kim? ... Yapılan Hırsızlıklar ... Kaptanın Saati Kimin Cebinde? .. Bir Gece Sabaha Karşı ... Boğuk İniltiiler ... Soyulan Adam .. Arsen Lüpen'in Kart Viziti ... On Bin Frank .. Polis Hafiyesi Ganimar .. Arsen Lüpen Benim .. (bkz. Ek 10).

Erek metinde ön söz veya son söz bulunmamakta, ön kapaktaki bilgilerden sonra doğrudan öyküye geçilmektedir. "Tevkif" adlı tek bir öyküden oluşan erek metnin Mustafa Remzi tarafından kaynak metindeki ilk üç öyküden ("L'arrestation d'Arsène Lupin", "Arsène Lupin en prison", "L'évasion d'Arsène Lupin") hareketle üretildiği söylenebilir. Mustafa Remzi'nin çevirisine verdiği ad bağlamında ise kaynak metnin birinci öyküsü "L'arrestation d'Arsène Lupin"den esinlendiği düşünülebilir.

Tablo 4

	Maurice Leblanc, 1907 <i>Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur</i>	Mustafa Remzi, 1341 [1925] <i>Arsen Lüpen Hapishanede</i>
1.	"L'arrestation d'Arsène Lupin" (4-24)	"Tevkif" (3-30)
2.	"Arsène Lupin en prison" (25-54)	
3.	"L'évasion d'Arsène Lupin" (55-84)	
4.	"Le mystérieux voyageur" (85-108)	Çevrilmemiş
5.	"Le Collier de la Reine" (109-133)	Çevrilmemiş
6.	"Le sept de cœur" (134-187)	Çevrilmemiş
7.	"Le coffre-fort de Madame Imbert" (188-204)	Çevrilmemiş
8.	"La perle noire" (205-225)	Çevrilmemiş
9.	"Herlock Sholmès arrive trop tard" (226-263)	Çevrilmemiş

Kaynak metindeki "L'arrestation d'Arsène Lupin" adlı birinci öyküde Arsène Lupin'in tutuklanması, "Arsène Lupin en prison" adlı ikinci öyküde Arsène Lupin'in hapishanede kaldığı sürede yaşadıkları, "L'évasion d'Arsène Lupin" adlı üçüncü öyküde ise Arsène Lupin'in hapishaneden kaçışı anlatılmaktadır. Erek metinde başlık olarak tercih edilen "tevkif" kelimesi tutuklama anlamına gelmektedir ve kaynak metinde sadece birinci öykünün konusu ile bağlantılıdır. İkinci ve üçüncü öyküde farklı olaylar konu edilse de Mustafa Remzi'nin "Tevkif" başlığını kaynak metindeki ilk üç başlığı kapsayacak şekilde kullanmayı tercih ettiği görülmektedir.

Üyepazarcı, Mustafa Remzi'nin *Arsène Lupin* çevirilerini şu sözlerle değerlendirir:

Mustafa Remzi'nin ilk seride Lupin öykülerini keyfine göre kısaltarak, bazen de özgün öyküde olmayan başka bölümler ekleyerek yeniden kaleme aldığı; bazen de iki öyküyü bir kitapta birleştirdiği, bu arada okuyucuya çekici gelsin diye kitap adlarında kadın sözcüğünü bol bol kullandığı anlaşılmaktadır. [...] Sonuç olarak ilk seri için Mustafa Remzi'nin Lupin öykülerini canının istediği gibi kesip biçip bir dizi yaptığı, bu arada araya kendi üretimi olaylar da kattığı söylenebilir (2008: 550).

Mustafa Remzi'nin *Arsen Lüpen Kadın Hırsızı*, *Arsen Lüpen Kadınlar Arasında*, *Arsen Lüpen Kadınlar Katili* gibi "kadın" sözcüğünü sıkça kullandığı eserleri mevcuttur. Ancak sayılan eserlerin hiçbirini kaynak kültürde bulunmamaktadır. Üyepazarcı da söz konusu eserlerin hiçbirinin Leblanc'ın

özgün yapıtları olmadığını söyler. Mustafa Remzi'nin ürettiği kitaplarda “kadın” sözcüğünün bu kadar sık kullanılmasındaki amacın okurun ilgisini çekmek olduğunu iddia eder (krş. Üyepazarcı, 2008: 550). Daha önce ifade edildiği gibi Mustafa Remzi erotik içerikli telif eserlere imza atmıştır. *Arsène Lupin* çevirilerinde de kahramanın çapkınlığının ön plana çıkarılması, kadın imgesine sık sık vurgu yapılması bununla ilişkilendirilebilir.

Yukarıda da belirtildiği üzere, ön kapakta Mustafa Remzi eserin “nâkili” olarak gösterilmiştir. Ele alınan eserlerin sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilmeleri için tarihsel ve bağlamsal bir yaklaşım benimsemek gerektiği tartışılmazdır. Salt çeviriler üzerine betimleme yapmayı hedefleyen bu makalenin amacını ve kapsamını aştığı düşünülen bu önemli konuyla ilgili kaleme alınmış farklı çalışmalar mevcuttur.¹⁰ Örneğin Saliha Paker, “Terceme, Te’lif ve Özgünlük Meselesi” adlı çalışmasında “terceme” kavramının “Osmanlı kültürüne bağlı birçok aktarım çeşidini içeren pratikler bütünü” (2014: 68) olduğunu vurgular. “Terceme”nin dilden dile bir aktarım olmakla birlikte terceme eden kişinin kararıyla genişletilerek veya eksiltilecek üretilen bir yeniden yazma pratiği olduğuna dikkat çeker (krş. Paker, 2014: 42). Bu çerçevede, Osmanlı Türkçesindeki metinlerin sınıflandırılmasında “te’lif” eser anlayışının da günümüzdeki “özgün” eser anlayışından farklı olduğu, söz konusu kavramın “yabancı sayılabilecek kaynak ya da kaynaklara dayanan, kısmen terceme olabilen, kısmen yazarın katkılarıyla üretilen” (age. 38) eser olarak tanımlandığı görülür. Bu nedenle geçmişteki çeviri çalışmaları incelenirken çevirilerin üretildikleri zamanın çeviri kavramları, anlayışları ve beklentilerinin göz önünde bulundurulması gerekliliği üzerinde durulur (krş. Demircioğlu, 2008: 238). Ayrıca Ağâh Sırrı Levend’in “Eski edebiyatımızda ‘terceme’, bugünkü ‘çeviri’yi aşan geniş bir anlam taşır” (Levend, 1988 aktaran Paker 2014: 41) sözünden de hareketle “terceme” ve “çeviri” kavramlarının farklı tanımlara sahip olduğu gözetilmelidir.

Anılan çalışmasında Paker, bu bölümde incelenen çeviride de geçen “nakl”¹¹in, Osmanlı edebiyatında “te’lif” ile ilişkilendirildiğini ifade eder. Muallim Nâci’ye göre “nakl”in, “bir şairin metnini veya metninde parçaları bir başka şairin biraz değiştirerek kullanması” anlamına geldiğini ve “şair[in] bu metni veya metin parçasını kendisinin saymada bir sakınca görme[diğini]” belirtir (Paker, 2014: 55-56). Bu tanım aracılığıyla bir tür sahiplenme biçimi olarak betimlenen “nakl” ile “te’lif” arasındaki ilişki ortaya konur.

Cemal Demircioğlu, “nakl olarak terceme” konusunda Osmanlıca sözlüklerde “nakl” kelimesinin tercümeyle karşılayan bir terim olduğunu ifade eder ve bu kelimeyi çeşitli Osmanlıca sözlüklerdeki anlamları üzerinden örneklendirir (2009: 161-162). Dönemin sözlüklerindeki tanımların da “nakl” ve “tercüme” arasındaki yakın ilişkiye işaret ettiğini ve bu terimlerin tercümeyle karşılayan iki temel kavram olduğunu doğruladığını söyler (Demircioğlu, 2003: 16).

Dönemin sözlükçülerinden Şemsettin Sami, *Kamus-ı Türkî*’deki “terceme” maddesinde, “Bir lisandan diğer bir lisana çevirme, nakl. Harfiyyen terceme: Hiçbir kelimesini bırakmaksızın. Mealen terceme: Yalnız mealini alıp, diğer tabirâtla ifade” (2009: 395) şeklinde bir tanımlama yapar. Aynı sözlükte, “nakl” teriminin, “bir yerden bir yere götürme, diğer mahale geçirme, taşıma; [...] bir lisandan diğer bir lisana geçirme, terceme” (age. 1469) olarak tanımlandığı görülmektedir.

¹⁰ Bu konudaki çalışmalara örnek olarak bkz. Demircioğlu, 2003 ve 2009; Altıntaş-Karadağ, 2019b; Baydere-Karadağ 2019.

¹¹ “Nakl” terimiyle ilgili çalışmalara örnek olarak bkz. Demircioğlu, 2003, 2005 ve 2009; Paker, 2014.

Yine dönemin ünlü sözlükçülerinden Ali Seydi'nin *Kamus-ı Osmanî* adlı eserinde “nakl”, “bir şeyi bir yerden kaldırıp başka bir yere götürmek; rivayet, hikâye etmek; bir şeyin suretini çıkarma, terceme etme, bir lisandan diğer lisana çevirme” (1330 [1911]: 1062) şeklinde tanımlanır.

Sonuç olarak Mustafa Remzi'nin yaptığı *Arsène Lupin* çevirilerinde kaynak metnin yazarının belirtilmediği, kendisinin ise “nakl” kelimesinden türetilmiş, “taşıyan, bir yerden bir yere götüren, nakil ve rivayet eden” (Şemsettin Sami, 2009: 1450) anlamlarına gelen “nâkil” olarak adlandırıldığı görülmektedir. Ayrıca, diğer bir *Arsène Lupin* çevirisi olan *Kadınlar Katili* adlı kitapta da Mustafa Remzi eserin “nâkili” olarak geçmektedir. Aynı eserin tanıtım yazısında yayınevinin “Görülmemiş bir rağbete mazhar olan ‘Arsen Lüpen’ sergüzeştlerinin en yenileri memleketimizin genç ve muktedir muharrirlerinden Mustafa Remzi Bey tarafından lisânımıza nakledilmektedir” sözleri yer almaktadır (bkz. Ek 11).

2.5. Arsen Lüpen'in Sergüzeştleri

Yeniden çeviri kapsamında incelenecek son çeviri Hasan Bedreddin'e (1870-1926) aittir. Hasan Bedreddin, *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur*'ün çevirisini 1926 yılında yapar ve bu çeviri dönemin dergilerinden *Haftalık Mecmua*'nın yayımladığı kitapların ikinci sırasında yer alır.

Hasan Bedreddin de Mustafa Remzi gibi, incelenen erek metinde “nâkil” olarak tanımlanır. Hasan Bedreddin, II. Meşrutiyet sonrası dönemin hem yazar hem de çevirmen olarak bilinen isimlerinden biridir. *Bizans* (1913), *İtalya Nedir?* (1913), *Mehlika Sultan* (1913), *Saf ve Hain* (1918), *Canlı İğne* (1926) gibi telif eserleri ve polisiye romanları dışında *Manon Lescault*, *Casanova'nın Hatıraları* gibi çevirileri vardır. Ayrıca, “Hasan Merzuk” takma adıyla da çeviriler yaptığı bilinmektedir (Üyepazarcı, 1997: 105).

Hasan Bedreddin hem kendi çevirdiği romanlarla hem de müştereken yaptığı çevirilerle döneminin önde gelen çevirmenleri arasındadır. Hilmi Ziya Ülken, Hasan Bedreddin'in yaptığı çevirileri “[...] Hususi tercüme yapanları iki zümreye ayırmamız lazımdır: Birincisi, Garp'tan tamamıyla popüler ve sırf kitle için eserler tercüme edenlerdir ki bunların başında Hasan Bedreddin ve Avan-zâde M. Süleyman'ı saymak icap eder” (2016: 257) şeklinde değerlendirir. Hasan Bedreddin'in Leblanc'dan yaptığı *Arsène Lupin* çevirisi hem Batılı bir eser olması hem de dönemin popüler türü olan polisiyeye ait olması bakımından Ülken'in değerlendirmesine örnek oluşturur niteliktedir.

Hasan Bedreddin, *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur*'ü *Arsen Lüpen'in Sergüzeştleri* adıyla çevirir. Kaynak metinde *Arsène Lupin*'in birden fazla öyküsü, macerası anlatıldığı için çevirmenin bu başlığı seçmiş olabileceği düşünülebilir.

İncelenen erek metinde iki kapak bulunmaktadır. Söz konusu kapaklar dış kapak ve iç kapak olarak adlandırılacaktır. Dış kapakta eserin, *Haftalık Mecmua Neşriyatı*'nın yayımladığı ikinci kitap olduğu bilgisi yer alır (bkz. Ek 12). Eserin kaynak dildeki adı kapakta bulunmaz, erek dildeki adı ise dış kapakta yazar. Hasan Bedreddin eserin “nâkili” şeklinde geçer; ancak önceki çevirilerde olduğu gibi bu çeviride de kaynak eser yazarının adı okurla paylaşılmaz. Eserin, 1926 yılında İstanbul'da, Vatan Matbaası'nda basıldığı, kapakta sunulan diğer bir bilgidir. Bu bilgilerin dışında kitabın fiyatı ve abonelik ücretinin ne kadar olacağı ayrıntılı bir şekilde belirtilir (bkz. Ek 12).

Erek metinde dış kapakta ve iç kapakta tanıtım yazısı olarak değerlendirilebilecek iki metin mevcuttur. Yayınevi tarafından kaleme alınan, dış kapaktaki ön sözde *Arsène Lupin*'in maceralarından övgüyle söz

edilir. Erek kültürde eserin birinci cildine gösterilen rağbetten bahsedilir. Yayınevinin, gösterdikleri ilgi için okura teşekkür ettiği görülmektedir. Bu bilgi, çevirisi yapılan eserin ve yazarının erek kültürde tanınmış ve rağbet görmüş olmasının sonraki eserlerin seçiminde önemli bir etki yaratacağı şeklinde yorumlanabilir. Kapakta ve ön sözde bu durumdan bahsedilmesi, yayınevinin bir yandan eserin reklamını yapma, bir yandan da erek okurda yine aynı ilgiyi uyandırma çabası şeklinde değerlendirilebilir. *Haftalık Mecmua* dergisinin pazartesi ve perşembe günleri okurlarına birer baskı roman sunduğu ve her roman sona erdikçe yeni bir romana başlandığı ifade edilir. Ayrıca abonelik ücreti hakkında okura bilgi verilir. Yıllık abonelikte indirim yapılacağı bilgisi de okurla paylaşılır:

Haftalık Mecmua roman neşriyatının ikinci cildini teşkil eden “Arsen Lüpen”in baş döndüren ve akıl durduran merak-âver sergüzeştlerine başlarken muhterem karilerinin gösterdiği emsalsiz rağbet ve teveccühe arz-ı şükrânı vazife addeder.

Haftalık Mecmua’nın roman neşriyatı şubesi, pazartesi ve perşembe günleri karilere birer forma roman takdim etmekte ve her roman hitam buldukça bir başka romana başlamaktadır. Roman neşriyatının senelik abonesi (104) forma itibarıyla (450), altı aylık (52) forma itibarıyla (250) kuruştur. *Haftalık Mecmua* abonelerine yüzde on tenzilât yapılır. Beher formanın fiyatı 5 kuruştur (bkz. Ek 12).

İç kapakta ise, “Sevgili Karilerimize” başlıklı ve “Haftalık Mecmua” imzalı bir ön söz bulunmaktadır. Bu ön sözde yayınevi, *Arsène Lupin* adının dahi okuru esere çekme konusunda yeterli olduğunu dile getirir. Birçok dile çevirisinin yapılmasıyla eserin dünya çapında şöhrete sahip olduğu ve okur tarafından rağbet gördüğü vurgulanmaktadır. Eserin çok sayıda dile çevrilmiş olması, birçok ülkede beğenildiğine ve okunduğuna işaret etmektedir. Ayrıca eserin çevirilerinin yapılmasının yanı sıra sinemaya uyarlanması da gördüğü ilgiyi ortaya koymaktadır. Eserin sinemaya uyarlandığı bilgisinin okura sunulması yayınevinin eser seçimini destekleyen bir unsur olarak düşünülebilir:

Sevgili karilerimize

“Arsen Lüpen’in Sergüzeştleri”!.. Bu kitabın sizi ne kadar eğlendireceğini, size ne kadar heyecanlı demler yaşatacağını başlı başına bu unvan şerh etmeye kâfidir. “Arsen Lüpen’in Sergüzeştleri” bütün dünyanın lisanlarına nakledilmiştir. Bütün dünyanın sinemalarına alınmıştır. Mütemediyen binlerce sinemada gösteriliyor! (bkz. Ek 13).

Yayınevi ön sözün devamında, *Arsène Lupin*’in diğer ülkelerdeki emsallerine nazaran daha zeki, cesur ve azimli olduğunu vurgular. O güne kadar yapılan *Arsène Lupin* çevirileri hakkında bir değerlendirme yapar ve önceki çevirileri “eksik”, “dağınık” ve “gerçek *Arsène Lupin* öykülerini anlatmaktan uzak” olmaları yönünden eleştirir. Buna karşılık kendi çevirilerinin, gerçek *Arsène Lupin*’in kim olduğunu göstereceği iddiasında bulunur. Söz konusu düşünceler şu şekilde aktarılmaktadır:

Avrupa ve Amerika’nın en namdar hafiyelerini âciz bırakan, zekâsı deha derecesine varan, azminin cüretkârlığının emsali bulunmayan bu “harika”nın vakıa bazı maceraları bizde gazetelerde, ötede beride darmadağınık bir hâlde intişar etmişti. Fakat o kadarı onun bütün kudretini, kuvvetini maharetini gösterebilmekten çok uzaktı. Onun için biz o türlülerine iltifat etmeyerek, bu birinci kitapta hakiki Arsen Lüpen’in ne olduğunu anlattıktan sonra, en meraklı en mahirü’l-‘ukul vakalarından henüz işitilmemiş, lisanımıza nakledilmemiş olanlarını muhterem karilerimize takdim edeceğiz. *Haftalık Mecmua* (bkz. Ek 13).

Yayınevinin, *Arsène Lupin* öykülerinden “henüz işitilmemiş, lisanımıza nakledilmemiş olanlarını muhterem karilerimize takdim edeceğiz” ifadesinden, gelecek sayıyla ilgili bir planlama yaptığı, daha önce Türkçeye çevrilmemiş öykülerin çevirisini yapmayı amaçladığı ve bu düşüncesini okurla paylaştığı anlaşılabilir. Ayrıca yayınevinin söz konusu ifadeyle kendinden önce yapılan *Arsène Lupin* çevirilerinden habersiz olması veya o çevirileri görmezden gelmesi ihtimallerini de göz ardı etmemek gerekir.

Hasan Bedreddin'in, kaynak metinde yer alan öykülerin tamamının çevirisini yaptığı görülmektedir (bkz. Tablo 5).

Tablo 5

	Maurice Leblanc, 1907 Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur	Hasan Bedreddin, 1926 Arsen Lüpen'in Sergüzeştleri
1.	"L'arrestation d'Arsène Lupin" (4-24)	"Arsen Lüpen'in Tevkifi" (3-18)
2.	"Arsène Lupin en prison" (25-54)	"Arsen Lüpen Hapishanede" (18-38)
3.	"L'évasion d'Arsène Lupin" (55-84)	"Arsen Lüpen'in Hapishaneden Firarı" (38-61)
4.	"Le mystérieux voyageur" (85-108)	"Esrarengiz Yolcu" (62-78)
5.	"Le Collier de la Reine" (109-133)	"Kraliçenin Gerdanlığı" (79-95)
6.	"Le sept de cœur" (134-187)	"Kupa Yedilisi" (96-128)
7.	"Le coffre-fort de Madame Imbert" (188-204)	"Madam İmber'in Kasası" (129-140)
8.	"La perle noire" (205-225)	"Siyah İnci" (140-154)
9.	"Herlock Sholmès arrive trop tard" (226-263)	"Herlok Şolmz Geç Kaldı" (155-176)

Makalenin bir sonraki bölümünde, kaynak metindeki dokuz öyküden birincisi olan "L'arrestation d'Arsène Lupin" in ele alınan erek metinlerde nasıl öykülediği üzerine karşılaştırmalı bir inceleme yapılacaktır.

3. "L'arrestation d'Arsène Lupin" in Osmanlı Türkçesinde nasıl öykülediği üzerine genel gözlemler

"L'arrestation d'Arsène Lupin" adlı öykünün makalede ele alınan beş erek metinden dördünde çevirisinin yapıldığı görülmektedir. Söz konusu çeviriler sırasıyla Fazlı Necip, Süleyman Tevfik, Mustafa Remzi ve Hasan Bedreddin'e aittir. Bu bölümde ilk olarak "L'arrestation d'Arsène Lupin" in kaynak metindeki yeri ve konusuna değinilecek, daha sonra ise dört farklı erek metin öykü ana temasının kurgulanması bağlamında ayrı ayrı incelenecektir.

"L'arrestation d'Arsène Lupin" adlı öyküde "Provans" adlı bir transatlantik gemisinde Fransa'dan Amerika'ya seyahat eden yolcuların başından geçen olaylar anlatılır. Arsène Lupin'in gemide olduğu telgrafla yolculara bildirilir. Ancak Arsène Lupin hakkında bilgi verildiği sırada elektrik kesilir ve telgraf yarıda kalır. Sadece Arsène Lupin'in yalnız seyahat ettiği, "R" harfi ile başlayan bir ad kullandığı, kumral saçlı olduğu ve sağ kolunda bir yara bulunduğu iletilebilir.

Arsène Lupin, gemide kendisini Monsieur d'Andrésy olarak tanıtır, diğer yolculardan biri olan Miss Nelly ile yakın bir dostluk kurmaya çalışır ve gerçek kimliğini gizleyerek Arsène Lupin'in kim olabileceği konusunda Miss Nelly ile beraber fikir yürütmeye başlar. Telgrafta söylenenlerden hareketle tarif edilen özelliklere sahip kişiler arasında eleme yapmaya başlarlar. Monsieur Rozaine adlı kişinin belirtilen özellikleri taşıdığını düşünürler. Tam o sırada Miss Nelly'nin yakın arkadaşı Lady Jerland gelir ve mücevherlerinin çalınmış olduğunu haber verir. Bu hırsızlık olayı da yolcuların gözünde Arsène Lupin'in gemideki varlığını bir kez daha kanıtlar. Bunun üzerine Monsieur Rozaine üzerindeki şüpheler daha da artar ve herkes onun Arsène Lupin olduğunu düşünür. Bu olayın akabinde Monsieur Rozaine tutuklanır ancak Bordeaux'lu bir iş adamının oğlu olduğu ve kimlik belgelerinde de eksik bulunmadığı anlaşıncaya serbest bırakılır.

Yolcular Arsène Lupin'in kim olabileceğine dair tahmin yürütmeye devam ederken kaptanın saatinin çalındığı duyulur. Ancak olayın ertesi günü kaptanın saati ikinci kaptanın yakalıkları arasından çıkar. Başka bir sabah ise Monsieur Rozaine elleri bağlı ve üzerine bir kart iliştirilmiş vaziyette bulunur. Karttaki el yazısından Monsieur Rozaine'in kesin olarak Arsène Lupin olmadığı anlaşılır.

Yolculuğun sonuna doğru Amerika kıyıları görünmeye başlar ve gemi kıyıya yaklaşır. Arsène Lupin'in ezelî düşmanı polis şefi Monsieur Ganimard'ın rıhtımda ekibiyle birlikte beklediği görülür. Arsène Lupin'in yakalanmama ihtimali yoktur. Tüm yolcular sırasıyla gemiden inmeye başlar ancak Ganimard inen hiçbir yolcu için istifini bozmaz. Sıra Monsieur d'Andrésy ve Miss Nelly'ye geldiğinde ise onlara yaklaşır ve Monsieur d'Andrésy'den kimlik belgelerini ister. Arsène Lupin'in artık yapacak hiçbir şeyi kalmamıştır. Biraz dirense de teslim olmaya mecbur kalır. Yaşananları uzaktan izleyen Miss Nelly ise Arsène Lupin'in kendisine emanet ettiği, içinde Lady Jerland'ın mücevherlerinin bulunduğu fotoğraf makinesini elinden düşürüyormuş gibi yaparak denize atar ve yavaşça oradan uzaklaşır.

Öykünün sonunda Arsène Lupin'in anlatıcıyla olan arkadaşlıkları anlatılır. Arsène Lupin'in bir kış gecesi anlatıcıya geldiği ve başından geçen olayları kendisine anlattığı dile getirilir. Arsène Lupin tüm sırlarını, maceralarını, nasıl kılık değiştirdiğini anlatıcıya aktarır. Anlatıcının, Arsène Lupin'in kendisine samimiyetle anlattığı olayları dostluklarına güvenerek okurla paylaşacağını söylemesiyle öykü son bulur.

“L’arrestation d’Arsène Lupin” adlı öykünün dört erek metni incelendiğinde çeviri sürecinde çevirmenlerin farklı kararlar aldığı görülmektedir. İncelenen erek metinlerdeki bazı bölümlerde kaynak metinden parçalar çıkarılmış, bazı bölümlerde ise kaynak metne eklemeler yapılmıştır. Makalenin devamında söz konusu müdahaleler örneklendirilerek ele alınacaktır.

3.1. “Arsen Lüpen”

“L’arrestation d’Arsène Lupin” adlı öykü Fazlı Necip tarafından “Arsen Lüpen” adıyla çevrilmiştir. Erek metin “Provans” adlı bir transatlantik gemisindeki yolculukla başlar. Fransa’dan Amerika’ya gitmekte olan yolcuların başından geçen olaylar anlatılır. Arsène Lupin'in gemide olduğu bilgisinin telgrafla bildirilmesi üzerine tüm yolcular büyük bir endişeye kapılır. Yolculuk boyunca bazı hırsızlık olayları yaşanır ve Arsène Lupin'in kim olabileceği konusunda fikir yürütülür. Nihayet gemi Amerika kıyılarına yanaştığında, ezelî rakibi polis şefi Monsieur Ganimard gemiden inen yolcular arasından Arsène Lupin'i bulur ve tutuklar. Öykü Arsène Lupin'in hapse atılmasıyla son bulur.

Fazlı Necip'in kaynak metne yer yer eklemeler yaptığı, yer yer kaynak metinden bölümler çıkardığı görülmektedir. Bu konuyla ilişkilendirilebilecek örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Kaynak metinde Arsène Lupin bin bir kılığa giren, kendisini birçok farklı meslek grubunda çalışıyormuş gibi gösteren biri olarak tanıtılmaktadır. Arsène Lupin her macerasında farklı bir kimliğe bürünür, hem mesleğini hem de fiziki görünüşünü değiştirir. Bu sayede bütün maceralarında yakalanmadan kurtulmayı başarır. Arsène Lupin'in girdiği kılıklardan bahsedilirken sayılan meslekler şu şekildedir:

KM:

Arsène Lupin, l'homme aux mille déguisements: tour à tour chauffeur, ténor, bookmaker, fils de famille, adolescent, vieillard, commis-voyageur marseillais, médecin russe, torero espagnol!"¹² (Leblanc, 1907: 6).

Birinci erek metinde Fazlı Necip Arsène Lupin'i tanıtırken kaynak metinde geçenlerden farklı meslekleri tercih eder. Bu anlamda çevirmenin, meslek grupları konusunda değişiklikler ve eklemeler yaptığı görülmektedir. Örneğin, kaynak metindeki "torero espagnol"un (İspanyol boğa güreşçisi) "İspanyalı tiyatrocu" şeklinde çevrilmesi tercih edilmiş, bunun yanı sıra kaynak metinde yer almayan "İtalyan şairi", "fabrika seyahat memuru", "Amerikalı milyoner" ve "İngiliz Lordu" gibi ifadeler metne eklenmiştir:

EM 1:

Bazen genç, bazen ihtiyar, bazen *İtalyan şairi*, bazı kere *fabrika seyahat memuru*, bazı kere *Rusyalı bir doktor* yahut *İspanyalı bir tiyatrocu*, bazı defa *Amerikalı milyoner* yahut *İngiliz Lordu* hâl ve kıyafetinde fevkalade mahirane sanatlarla azim yekûnlar dolandırmaya muvaffak olduğu görülür (Leblanc (çev. Fazlı Necip), 1325 [1909]: 8).

Kaynak metinde telgraftaki bilgilerden hareketle gemide bulunan yolcular arasında Arsène Lupin'in kim olabileceği konusunda fikir yürütülmektedir. Hemen her yolcu grubu kendi arasında, kimlerin bahsedilen özelliklere sahip olduğu üzerine konuşur ve Arsène Lupin'i bulmaya çalışır. Bu konuşmalardan birinde telgrafta da belirtildiği gibi Arsène Lupin'in kumral olduğu söylenmektedir:

KM:

- C'est est que vous oubliez les éléments que nous avons pour le résoudre.
- Quels éléments?
- 1. Lupin se fait appeler monsieur R...
- Signalement un peu vague.
- 2. Il voyage seul.
- Si cette particularité vous suffit.
- 3. Il est *blond*.
- Et alors?
- Alors nous n'avons plus qu'à consulter la liste des passagers et à procéder par élimination (Leblanc, 1907: 8).

Kaynak metinde yer alan bölümlerde Arsène Lupin "blond" (kumral) olarak tanıtılır. Erek metinde Fazlı Necip bu fiziksel görünüm bağlamında bir değişikliğe gitmeyi tercih eder ve kahramanı "mavi gözlü" olarak tarif eder:

EM 1:

Ahvali, etrafımızda bulunanları tetkik ve ta'mik ederek bir netice istihsaline muvaffak olamaz mıyız? Muamma hallolunamayacak kadar karışık değildir. Aradığımız meçhulü bulmak için elimizde birçok malumatlar, ipuçları var. Evvela Arsen Lüpen vapurda taşıdığı nam-ı müstearın birinci harfi [R] olduğunu biliyoruz. Saniyen Arsen Lüpen'in seyahat refiki yoktur. Salisen Arsen Lüpen *mai gözlü* bir delikanlıdır. Şimdi birinci sınıf yolcularının esami defterini bir gözden geçirerek tetkik edersek aradığımızı bulmak güç bir iş addolunabilir mi? (Leblanc (çev. Fazlı Necip), 1325 [1909]: 10).

Kaynak metin Arsène Lupin'in yakalanmasının ardından anlatıcının Arsène Lupin ile tanışmasından bahsetmesiyle son bulmaktadır. Anlatıcı, Arsène Lupin'in aslında kim olduğunu, nasıl kılık

¹² Kaynak metin ve erek metinlerden alıntılanan örneklerdeki italik vurgular tarafımıza aittir.

değiştirdiğini, kendisini nasıl gizlediğini ve nasıl dost olduklarını anlatır. Ayrıca, Arsène Lupin’in kendisine anlattığı maceralarını okurla paylaşacağını dile getirir:

KM:

C’était ainsi qu’un soir d’hiver, Arsène Lupin me raconta l’histoire de son arrestation. Le hasard d’incidents dont j’écrirai quelque jour le récit avait noué entre nous des liens... dirais-je d’amitié? Oui, j’ose croire qu’Arsène Lupin m’honore de quelque amitié, et que c’est par amitié qu’il arrive parfois chez moi à l’improviste, apportant, dans le silence de mon cabinet de travail, sa gaieté juvénile, le rayonnement de sa vie ardente, sa belle humeur d’homme pour qui la destinée n’a que faveurs et sourires (Leblanc, 1907: 23).

Kaynak metinde yer alan yukarıdaki bölümün erek metinden tamamen çıkarıldığı görülmektedir. Arsène Lupin’in gizeminin okurla paylaşıldığı bu bölümü çevirmemeyi tercih eden Fazlı Necip’in erek kültür okuru için bu gizemi saklı tutmak istediği düşünülebilir. Söz konusu parça dışında çevirmenin kaynak metinden eksilttiği başka bir bölüm bulunmamaktadır.

3.2. “Arsen Lüpen’in Tevkifi”

Süleyman Tevfik “L’arrestation d’Arsène Lupin” adlı öyküyü “Arsen Lüpen’in Tevkifi” adıyla çevirmiştir. Erek metinde yer alan olaylar şu şekilde özetlenebilir: Yolcular “Provans” adlı bir transatlantik gemisinde Fransa’dan Amerika’ya seyahat eder. Yolculuk boyunca, gemidekiler arasından kimin Arsène Lupin olabileceği sorgulanır ancak bir sonuca varılamaz. Yolculuk bitip Amerika kıyılarına varıldığında polis şefi Monsieur Ganimard, Arsène Lupin’i tutuklar. Erek metnin son bölümünde anlatıcı Arsène Lupin ile olan dostluğundan bahseder ve Arsène Lupin’in maceralarını aktarır:

KM:

C’était ainsi qu’un soir d’hiver, Arsène Lupin me raconta l’histoire de son arrestation. Le hasard d’incidents dont j’écrirai quelque jour le récit avait noué entre nous des liens... dirais-je d’amitié? Oui, j’ose croire qu’Arsène Lupin m’honore de quelque amitié, et que c’est par amitié qu’il arrive parfois chez moi à l’improviste, apportant, dans le silence de mon cabinet de travail, sa gaieté juvénile, le rayonnement de sa vie ardente, sa belle humeur d’homme pour qui la destinée n’a que faveurs et sourires (Leblanc, 1907: 23).

İncelenen birinci erek metnin aksine ikinci erek metinde Arsène Lupin’in anlatıcı ile kaynak metinde yukarıdaki şekilde aktarılan ilişkisine yer verilir. Süleyman Tevfik’in bu bölümü çevirmeyi tercih ettiği görülmektedir:

EM 2:

Bir kış gecesi Arsen Lüpen kendinin nasıl tevkif olunduğunu vechle bana hikâye etti. Zirde yazacağım bir tesadüf onunla benim aramda bir nevi rabıta hasil eylemişti. Buna dostluk diyebiliyor muyum? Evet. Zannedebiliyorum ki Arsen Lüpen beni dostluğu ile müşerref kılıyor. [...] İşte onun bana hikâye eylediği vechle bazı efal ve harekâtını tarif ve hikâye etmeye çalışıyorum. Çünkü o bazı kış geceleri gelip hücre-i iştigalimde bana bunları anlatmak lütfunda bulunur (Leblanc (çev. Süleyman Tevfik), 1333 [1917]: 23-24).

Bununla birlikte Süleyman Tevfik’in kaynak metindeki bazı bölümleri çevirmediği görülmektedir. Örneğin kaynak metindeki maceralarından birinde Arsène Lupin Baron de Schormann’ın evine gider ancak evdeki eşyaların “authentique” (orijinal) olmaması sebebiyle hiçbir eşyayı almaz ve bir kartvizit yazarak oradan ayrılır:

KM:

Arsène Lupin, le fantaisiste gentleman qui n'opère que dans les châteaux et les salons, et qui, une nuit, où il avait pénétré chez le baron Schormann, en était parti les mains vides et avait laissé sa carte, ornée de cette formule: "Arsène Lupin, gentleman-cambrioleur, reviendra quand les meubles seront *authentiques*" (Leblanc, 1907: 6).

Kaynak metinde yer alan yukarıdaki bölümün çeviri metinde yer almadığı görülmektedir. Süleyman Tevfik'in bu bölümü önemsiz görerek çevirmediği iddia edilebilir. Ayrıca, kaynak metinde Arsène Lupin'in girdiği kılık "chauffeur" (şoför), "ténor" (tenor), "bookmaker" (bahis yazmanı/kitapçı), "fils de famille" (iyi aile çocuğu), "adolescent" (yeniyetme), "vieillard" (yaşlı), "commis-voyageur marseillais" (Marsilyalı gezgin satıcı), "médecin russe" (Rus doktor), "torero espagnol" (İspanyol boğa güreşçisi) şeklinde sıralanırken söz konusu bölüm erek metinde şu şekilde yer almaktadır:

EM 2:

Bin türlü tebdil-i kıyafet eden, en büyük salonlara girip çıkan, kâh *şoför*, *aktör*, *kitapçı*, *mücellit*, *hanedan evladı*, *genç*, *ihtiyar*, *seyyar ticarathane memuru*, *tabip* ve *pehlivan* velhasıl her saatte bir şekil ve suret alan "Arsen Lüpen"i'n bizim vapurda vapurun da en dar köşesi olan birinci mevkide aramızda, her dakika salonda, yemekte, sigara salonunda bulunması ihtimali cümlemize ne kadar büyük bir telaşı olduğunu düşünmek kifayet eder (Leblanc (çev. Süleyman Tevfik), 1333 [1917]: 5).

Dolayısıyla çevirmenin kaynak metinde Arsène Lupin ile ilgili sıralanan mesleklerde bir değişikliğe gittiği görülmektedir. Süleyman Tevfik "ténor" (tenor) sözcüğüne karşılık "aktör" sözcüğünü, "torero espagnol" (İspanyol boğa güreşçisi) sözcüğüne karşılık "pehlivan" sözcüğünü kullanırken "commis-voyageur marseillais" (Marsilyalı gezgin satıcı) sözcüğüne karşılık sadece "seyyar ticarethane memuru", "médecin russe" (Rus doktor) sözcüğüne karşılık sadece "tabip" sözcüğünü kullanmayı tercih ederek kaynak metindeki "Marsilyalı" ve "Rus" sıfatlarına çevirisinde yer vermemiştir.

3.3. "Tevkif"

Mustafa Remzi, "L'arrestation d'Arsène Lupin" adlı öyküyü "Tevkif" adıyla çevirmiştir. Erek metnin *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur*'ün ilk üç öyküsünü kapsadığı görülmektedir.

"Tevkif" adlı erek metinde "Provans" adlı bir transatlantik gemisindeki yolculuk yer alır. Bu gemi, içinde Arsène Lupin'in de bulunduğu yolcu grubunu Marsilya'ya taşır. Arsène Lupin'in gemide olduğu, bir telgrafla yolculara bildirilir. Ancak Arsène Lupin'in eşkâlinin bildirildiği sırada elektrik kesilir ve telgraf yarıda kalır. Bu durum da tüm yolcuları endişeye sevk eder. Yolculuk sırasında gemide bulunan polis şefi Monsieur Ganimard, Arsène Lupin'i yakalar ve onu bir odaya kapatmaya karar verir. Bu sırada Arsène Lupin el çabukluğuyla Ganimard'ın elinden kurtulmayı başarır. Daha sonra Arsène Lupin, Ganimard'ın ellerini ve kollarını bağlar ve onun kılığına girerek yolcuların arasına karışır. Ancak Arsène Lupin'in Ganimard olmadığı anlaşılır ve gerçek Ganimard kapalı kaldığı odadan kurtarılır. Yolculuğun sonunda Arsène Lupin tutuklanır ve hapisaneye götürülür. Erek metin Arsène Lupin'in bir gece hapisaneden kaçması ve Paris'e gitmesiyle son bulur.

Mustafa Remzi'nin *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur*'de yer alan "L'arrestation d'Arsène Lupin" adlı birinci öyküyü, "Arsène Lupin en prison" adlı ikinci öyküyü ve "L'évasion d'Arsène Lupin" adlı üçüncü öyküyü "Tevkif" adlı erek metninde birleştirdiği ve metnine bahsi geçen üç öyküde de yer almayan farklı bir son eklediği görülmektedir. Bu bilgilere dayanılarak çevirmenin metnini kaynak metne göre oldukça farklı bir şekilde sunmayı tercih ettiği söylenebilir.

Ayrıca, Mustafa Remzi'nin kaynak öyküde yer alan bazı bölümlere birtakım müdahalelerinin olduğu görülmektedir. Çevirmen erek metne kaynak metinde olmayan bazı bölümler eklemeyi, kaynak metinde yer alan bazı bölümleri ise erek metinden tamamen çıkarmayı uygun görmüştür. Bunlarla ilişkilendirilebilecek örnekler aşağıda sunulmuştur.

Kaynak metinde Baron de Schormann'ın evine giden Arsène Lupin'in evdeki eşyaları çalmamasının sebebi eşyaların "authentique" (orijinal) olmaması olarak gösterilmektedir (Leblanc, 1907: 6). Çevirmen bu noktada bir değişikliğe giderek Arsène Lupin'in Baron de Schormann'ın evinden eli boş çıkmasının sebebini evde eşya olmaması olarak gösterir:

EM 3:

Mesela bir gün Baron dö Şarmet'in evine girmiş, mobilya vesaire namına hiçbir şey bulamadığı için kartonun üzerine şu cümleleri yazarak bırakıp gitmiştir:

Arsen Lüpen

Centilmen hırsız

Mobilya mevcut olduğu zaman tekrar gelecek (Leblanc (çev. Mustafa Remzi), 1341 [1925]: 5-6).

Kaynak metinde Arsène Lupin "chauffeur", "ténor", "bookmaker", "fils de famille", "adolescent", "vieillard", "commis-voyageur marseillais", "médecin russe", "torero espagnol" şeklinde tanıtılırken Mustafa Remzi'nin erek metinde farklı meslekler saydığı görülmektedir:

EM 3:

Arsen Lüpen; el çabukluğuyla bir kıyafet değiştirir: *Şoför, muganni, asilzade çok genç adam, ihtiyar, seyyar komisyoncu, doktor* vesaire... Arsen Lüpen şimdi sirkatinin hududunu bir transatlantik vapurunda tahdid etmişti (Leblanc (çev. Mustafa Remzi), 1341 [1925]: 6).

Kaynak metinde Miss Nelly gemideki yolculardan biridir. Arsène Lupin, yolculuk boyunca Monsieur d'Andrésy adı altında ona kur yapar ve yakınlaşmaya çalışır. Miss Nelly hem güzelliğiyle hem de zenginliğiyle gösterişli ve alımlı bir kadındır. Arkadaşı Lady Jerland ile birlikte seyahat etmektedir. Arsène Lupin'in gemide olmasından en çok kaygı duyanlardan biridir. Arsène Lupin de bu durumu fırsata çevirerek sürekli Miss Nelly'nin yakınında durmaktadır. Kaynak metinde Miss Nelly'nin gözlerinin siyah olduğu belirtilmektedir:

KM:

Dès la première heure, j'avais posé ma candidature de flirt. Mais dans l'intimité rapide du voyage, tout de suite son charme m'avait troublé, et je me sentais un peu trop ému pour un flirt quand ses grands yeux *noirs* rencontraient les miens. Cependant, elle accueillait mes hommages avec une certaine faveur. Elle daignait rire de mes bons mots et s'intéresser à mes anecdotes. Une vague sympathie semblait répondre à l'empressement que je lui témoignais (Leblanc, 1907: 7).

Miss Nelly'in kaynak metinde "noir" (siyah) olarak belirtilen göz rengini çevirmenin erek metinde bir değişikliğe giderek "yeşil" şeklinde çevirmeyi uygun gördüğü görülmektedir. Bu konudaki örneklerden biri aşağıda sunulmuştur:

EM 3:

Biraz sonra Ganimar Mis Nelli'yi çağırdı. Mis bulunduğu yerden koş a koş geldi. Ganimar beni göstererek:

— Takdim ederim Mösyö Arsen Lüpen dedi.

Ve o zaman Mis Nelli'nin ağzı açık kaldı:

— Ne diyorsunuz Mösyö Ganimar?

— Size diyorum ki: Andrezi namıyla aramızda sokulan bu adam meşhur hırsız Arsen Lüpen'dir.

Gözlerimi Mis Nelli'nin yeşil gözlerine diktim o da bana derin derin baktı:

“Elan gözlerimin sihrinden kurtulamamıştı” (Leblanc (çev. Mustafa Remzi), 1341 [1925]: 22).

Erek metin-kaynak metin karşılaştırmasında gözlemlenen farklılıklar çerçevesinde ele alınabilecek örneklerden bir diğeri olarak Arsène Lupin'in yakalanması verilebilir. Kaynak metinde Arsène Lupin gemi yolculuğunun sonunda Amerika kıyılarına varıldığında tutuklanır. Polis şefi Monsieur Ganimard diğer polislerle birlikte rıhtımda beklemektedir. Erek metinde ise Monsieur Ganimard da gemideki yolcular arasında bulunur ve Arsène Lupin gemide yakalanır:

EM 3:

Evet ben Arsen Lüpen'im... Ledi Jerland'ın mücevherlerini çalan, kaptanın saatini ikinci kaptanın mendilinin arasına koyan ve bütün dünyaya şöhret salan Arsen Lüpen benim...

— Hah... Yakaladık... dedi.

Ve sonra:

— Kanunen sizi tevkif ediyorum dedi.

O zaman ben kendime geldim. Fakat hiç mümanaat göstermedim. Derhâl itaat ettim.

Cebinden ince bir kelepçe çıkardı ve bileğime taktı. Ve sonra beni güvertenin تنها bir köşesine çekti (Leblanc (çev. Mustafa Remzi), 1341 [1925]: 21-22).

Kaynak metin Arsène Lupin'in rıhtımda yakalanması ve anlatıcının Arsène Lupin ile ilişkisini anlatmasıyla son bulur. Arsène Lupin'in hapisanede yaşadıkları ise *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur*'ün ikinci öyküsü olan “Arsène Lupin en prison”da anlatılır. Mustafa Remzi metninde bu bölümde de bir değişikliğe gitmeyi tercih etmiştir. Erek metinde Arsène Lupin gemide yakalandıktan sonra, yolculuğun sonunda gemi Marsilya'ya vardığında hapisaneye götürülür ve ikinci gecesinde hapisaneden kaçır:

EM 3:

Sonra Marsilya'ya geldiğimiz zaman çıktık ve doğru tevkifhaneye girdim. Tevkifhanede ilk geceyi biraz acemilikle geçirdim. Fakat ikinci gece:

[...]

İskemlemden doğruldum pencereden şöyle aşağı göz gezdirdim. Dört beş irtifada bir yerd.

Herhalde inerdim. Fakat büyük avludan geçtikten sonra kapıdan nasıl çıkacaktım. Bunu düşünmekle beraber derhal pencereden aşağıya atladım. Ve iki ayağımın uçlarına düştüm. Ağır ağır yürüyerek avluyu bitirdim ve büyük kapıya geldim. Polis kulübesine benzeyen odanın tepesinde yanan elektriğin altında nöbetçinin mışıl mışıl uyuduğunu gördüm. Kapıyı açtım. Müsterih bir kalple yavaş yavaş tevkifhaneden uzaklaştım (Leblanc (çev. Mustafa Remzi), 1341 [1925]: 29-30).

Mustafa Remzi'nin çeviri metninde yer alan son bölüm, kaynak metindekinden oldukça farklıdır. Son bölümde yaptığı değişiklik, çevirmenin metin üzerindeki en dikkat çekici müdahalelerinden biri olarak yorumlanabilir. Kaynak metin Arsène Lupin'in anlatıcı ile olan ilişkisinin anlatılmasıyla biterken Mustafa Remzi, çevirisinde son bölüme bazı eklemeler yapmış, metni farklı bir sonla bitirmiştir. Erek metindeki son bölümün kaynak metindekinden farklılaşmasına bir örnek olarak aşağıdaki kısım gösterilebilir:

EM 3:

Açık bir şapkacı dükkânından silindir bir şapka aldım ve gece yarısı treniyle Paris'e müteveccihen hareket ettim. İsterseniz size orada ne yapacağımı söyleyeyim:

Eski şapkamın içine sakladığım paralarla ayakkabımın kutu gibi topuğuna koyduğum mücevherleri orada kadınlarla yiyeceğim (Leblanc (çev. Mustafa Remzi), 1341 [1925]: 30).

Makalenin birinci bölümünde Üyepazarcı'nın görüşleri çerçevesinde vurgulanmış olduğu gibi Mustafa Remzi, eserlerinde okurun dikkatini çekmek için sık sık "kadın" sözcüğüne başvurma eğilimindedir. İncelenen eser özelinde de kaynak metinde olmamasına rağmen erek metnin sonuna eklenen yukarıdaki kısımda "Mücevherleri orada kadınlarla yiyeceğim" cümlesiyle çevirmenin "kadın" vurgulu bir yorumda bulunduğu görülebilir.

3. 4. "Arsen Lüpen'in Tevkifi"

Hasan Bedreddin'in "Arsen Lüpen'in Tevkifi" başlıklı erek metni "L'arrestation d'Arsène Lupin"ın ilk tam çevirisi olarak değerlendirilebilir. Genel olarak bakıldığında çevirmenin kaynak metnin bütünlüğünü koruma çabasında olduğu söylenebilir.

Erek metin Fransa'dan Amerika'ya olan gemi yolculuğu ile başlar. Gemide Arsène Lupin'in bulunması ve yolculuk sırasında yaptığı hırsızlıklar tüm yolcuları endişelendirir. Arsène Lupin gemideki yolculardan Miss Nelly ile dostluk kurmaya çalışır. Miss Nelly dâhil hemen hemen her yolcu Arsène Lupin'in kim olabileceği konusunda fikir yürütür. Dikkatler Monsieur Rozaine'in üzerinde yoğunlaşsa da onun Arsène Lupin olmadığı anlaşılır. Yolculuk bittiğinde, rıhtımda bekleyen Monsieur Ganimard Arsène Lupin'i tutuklar. Erek metin, anlatıcı ve Arsène Lupin arasındaki ilişkinin açıklanmasıyla biter.

Daha önceki erek metinlerde ya hiç çevrilmemiş ya da kaynak metinden uzaklaşarak çevrilmiş olan, Arsène Lupin'in Baron de Schormann'ın evindeki hırsızlık bölümünün ilk kez Hasan Bedreddin'in çevirisinde kaynak metne koşut bir biçimde çevrildiği görülmektedir. Erek metinde Arsène Lupin'in eşyaları almamasının sebebi kaynak metinde geçtiği gibi yer almaktadır:

EM 4:

Öyle kibar bir hırsız ki sirkatlerini ancak şatolarda ve en yüksek salonlarda ika' ederdi... Bir gece Baron "Şorman"ın konağına girmiş, sonra oradan hiçbir şey almadan çıkmış ve yalnız şu mealde bir kartvizit bırakmıştı: "Arsen Lüpen, kibar hırsız, eşya böyle taklit değil, hakiki olacağı vakit tekrar gelecektir" (Leblanc (çev. Hasan Bedreddin), 1926: 4).

Kaynak metindeki meslekler ise Hasan Bedreddin'in çevirisinde şu şekilde yer almaktadır:

EM 4:

O, Arsen Lüpen ki binbir türlü heyete girer, sırasıyla *şoför, aktör, tenor, komisyoncu, yarışçı, aile çocuğu, genç mürahik, ihtiyar, Marsiyalı tacir, Rusyalı doktor, İspanyalı boğa pehlivanı* kıyafetlerinde arz-ı endam ederdi (Leblanc (çev. Hasan Bedreddin), 1926: 4).

4. Sonuç gözlemleri

Bu makalede polisiye roman türünde popüler bir örnek olan *Arsène Lupin, Gentleman Cambrioleur*'ün 1908-1928 yılları arasındaki (yeniden) çevirileri yan-metinsel öğeler ışığında betimleyici bir çalışmayla ele alınmıştır. Erek metinlerde yer alan, çevirmen veya yayınevi tarafından kaleme alınmış ön söz, son söz ve eser kapakları incelendiğinde, eser seçimini belirleyen etkenlere dair bilgilerin sunulduğu görülmüştür.

Arsène Lupin serisinin Türk edebiyat dizgesinde polisiye roman türünün doğuşuna ve gelişmesine kaynaklık etmek yoluyla önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bahsi geçen eserin ve çevirilerinin incelenmesinin özellikle II. Meşrutiyet sonrası dönemde, ülkemizde çeviri edebiyat pratiklerine dair ipuçları sunduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, çok kısa bir zaman aralığında aynı eserin beş farklı çevirisinin yapılmış olması bahsi geçen dönemde Türk okurunun edebiyatımıza çeviri yoluyla giren polisiyeye ilgisinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca, yapılan *Arsène Lupin* çevirilerinin yerli *Arsène Lupin* örneklerinin üretilmesine kaynaklık ettiği iddia edilebilir. Bu bağlamda söz konusu (yeniden) çevirilerin Türk kültür ve edebiyat dizgesinde öncü bir role sahip olduğu ve bu öncü rolün Osmanlı çeviri anlayışı temelinde irdelenmesinin çeviri edebiyat tarihimize ışık tutacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

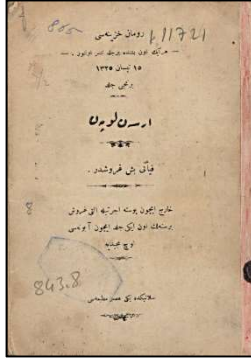
- Akbulut, A. N. (2011). Tanıklarla Çeviri ve Cortázar. *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*, Cilt 2, Sayı 3.
- Ali Seydi. (1330) [1911]. *Resimli Kamus-ı Osmanî*. İstanbul: Matbaa ve Kütüphane-i Cihan.
- Altıntaş Balcı, A. (2005). *Türklerin Sherlock Holmes'ü Amanvermez Avni*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altıntaş, Ö. ve Karadağ, A. B. (2019a). Polisiye Edebiyatta Ulusal Alegori Çevirisi: Amanvermez Avni'nin Serüvenleri. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 17, 277-295.
- Altıntaş, Ö. ve Karadağ, A. B. (2019b). İlk Türk Polisiye Serilerini Çeviribilim Bağlamında Yeniden Düşünmek. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı Ö5, 387-400.
- Andi, F. (1993). Fennî Roman. *Dergâh*, Sayı 37, 11-18.
- Baydere, M. ve Karadağ, A. B. (2019). *Çalkışu'nun Öz-Çeviri Serüveni Üzerine Betimleyici Bir Çalışma*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı Ö5, 314-333.
- Bensimon, P. (1990). Présentation. *Palimpsestes*, Cilt 13, Sayı 4, ix-xiii.
- Berk Albachten, Ö. ve Tahir Gürçağlar, Ş. (Ed.) (2019a). *Perspectives on Retranslation. Ideology, Paratexts, Methods*. Londra ve New York: Routledge.
- Berk Albachten, Ö. ve Tahir Gürçağlar, Ş. (Ed.) (2019b). *Studies from a Retranslation Culture: The Turkish Context*. Singapur: Springer.
- Berman, A. (1990). La Retraduction comme Espace de Traduction. *Palimpsestes*, Cilt 13, Sayı 4, 1-7.
- Birhan Baydan, E. (2015). Tanzimat Dönemi Çeviri Romanlarında "Yeniden Çeviri" Örnekleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Cilt 39, Sayı 1, 173-187.
- Bozkurt, E. (2014). 1908-1928 Yılları Arasında Batı Dillerinden Osmanlı Türkçesine Çevrilen Romanlarda Mukaddime Geleneği. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkurt, E. ve Karadağ, A. B. (2012). Ön Sözlere Tanıklığında Bir Gazeteci, Romancı, Oyun Yazarı, Dergici, Sözlükbilimci, Dilbilimci, Ansiklopedist, Şârih ve Çevirmen: Şemseddin Sâmî. *İstanbul Üniversitesi Dilbilim Dergisi*, Cilt 1, Sayı 27, 27-53.
- Bozkurt, E. ve Karadağ, A. B. (2014). Türk Kültür ve Edebiyat Dizgesinde Çok Kimlikli Bir Mütercim: Süleyman Tevfik. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı 38, 38-59.
- Brownlie, S. (2006). Narrative Theory and Retranslation Theory. *Across Languages and Cultures*, Cilt 7, Sayı 2, 145-170.
- Chesterman, A. (2000). A Casual Model for Translation Studies. *Intercultural Faultlines*. (Ed.) M. Olohan. Manchester: St. Jerome. 15-27.

- Couégnas, D. (2016). Naissance d'un Héros et d'un Ensemble Sériels: *Arsène Lupin, Gentleman-Cambrioleur* (1905-1907). *Belphegor. Littérature Populaire et Culture Médiatique*, Sayı 14, 1-13.
- Çelenk, Z. (2005). Esrâr-ı Cinâyât'tan Çoksatarlığın Esrarlarına: Ülkemizde Yazarın ve Romanın Polisiye Macerası. *Pasaj Edebiyat Eleştirisi Dergisi*. Sayı 2. Eylül-Aralık. 159-182.
- Demircioğlu, C. (2003). 19. Yüzyıl Sonu Türk Edebiyatında "Tercüme" Kavramı. *Journal of Turkish Studies (Türklük Bilgisi Araştırmaları)*. *Günay Kut Armağanı*, Cilt 27, Sayı 2, 13-31.
- Demircioğlu, C. (2005). *From Discourse to Practice: Rethinking "Translation" (Terceme) and Related Practices of Text Production in the Late Ottoman Literary Tradition*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demircioğlu, C. (2008). Tuzaklar ve "Kapılar": Osmanlıda Çeviri Tarihini Araştırırken Nereden Başlamalı?. *Çeviribilimde Yeni Ufuklar, Uluslararası Çeviri Sempozyumu*. Ankara: Bizim Büro Basımevi Yayıncılık Dağıtım. 237-249.
- Demircioğlu, C. (2009). Osmanlı Çeviri Tarihi Araştırmaları Açısından "Terceme" ve "Çeviri" Kavramlarını Yeniden Düşünmek. *Journal of Turkish Studies (Türklük Bilgisi Araştırmaları)*. *Cem Dilçin Armağanı*, Cilt 33, Sayı 1, 159-177.
- Drake, D. (2009). Crime Fiction at the Time of the Exhibition: The Case of Sherlock Holmes and Arsène Lupin. *Synergies Royaume-Uni et Irlande*, Sayı 2, 105-117.
- Erkul Yağcı, A. S. (2019). Tracing the History of the Novel as a Genre in Turkey (1908-1940). *Comparative Critical Studies*, Cilt 16, Sayı 2-3, 343-364.
- Gambier, Y. (1994). La Retraduction, Retour et Détour. *Meta*, Cilt 39, Sayı 3, 413-417.
- Gezer, H. (2006). *Türk Edebiyatında Polisiye Roman ve Ahmet Ümit'in Polisiye Roman Kurguları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Gündüz, O. (2009). Geleneksel Anlatma Formlarından Çağdaş Romana. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Cilt 4, Sayı 1, 763-798.
- Güneş, A. Z. (2018). The Retranslation of *The Time Regulation Institute*: A Project of Respect or Prejudice?. (Ed.) S. Taş. *Çeviribilimde Güncel Tartışmalardan Kavramsal Sorgulamalara*. İstanbul: Hiperlink Yayınları. 379-411.
- Karadağ, A. B. (2012). Çeviri Tarihimizde Fennî Romanlarla Bir Kültür Repertuarı Oluşturmak. *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*, Cilt 2, Sayı 6, 45-73.
- Karadağ, A. B. (2014). Tanzimat'tan II. Meşrutiyet'e Çeviri Roman Hâllerine Ön Söz/Son Söz Tanıklıkları. *Metnin Hâlleri: Osmanlıda Telif, Tercüme ve Şerh*. (Ed.) H. Aynur, M. Çakır, H. Koncu, S. S. Kuru ve A. E. Özyıldırım. 94-145. İstanbul: Klasik Yayınları.
- Karadağ, A. B. (2019). Türk Edebiyat ve Kültür Dizgesinin Konukseverliğinde Çeviri Roman Deneyimi. *Doğu-Batı*, Cilt 22, Sayı 88, 8-25.
- Karadağ, A. B. ve Bozkurt, E. (2014). II. Meşrutiyet'ten Harf Devrimi'ne Kadar Osmanlıcaya Yapılan Roman Çevirilerinin Süreç Öncesi Normlar Bağlamında İrdelenmesi. *Humanitas*, Sayı 3, Bahar, 85-103.
- Koskinen, K. ve Paloposki, O. (2003). Retranslation in the Age of Digital Reproduction. *Cadernos*, Sayı 1, 19-38.
- Koskinen, K. ve Paloposki, O. (2010). Retranslation. *Handbook of Translation Studies*. (Ed.) Y. Gambier ve L. Doorslaer. Amsterdam: John Benjamins. Cilt 1, 294-298.
- Leblanc, M. (1907). *Le Gentleman Cambrioleur*. Paris: Editions Pierre Lafitte.
- Leblanc, M. (1325) [1909]. *Arsen Lüpen* (Çev. Fazlı Necip). Selanik: Yeni Asır Matbaası.
- Leblanc, M. (1325) [1909]. *Sarik Arsen Lüpen* (Çev. Osman Vefik). İstanbul: Dersaadet.

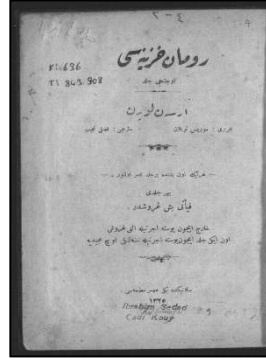
- Leblanc, M. (1333) [1917]. *Arsen Lüpen Hem Kibar! Hem Hırsız!!!* (Çev. Süleyman Tevfik). İstanbul: Kader Matbaası.
- Leblanc, M. (1341) [1925]. *Arsen Lüpen Hapishanede* (Çev. Mustafa Remzi). İstanbul: Sühûlet Matbaası.
- Leblanc, M. (1926). *Arsen Lüpen'in Sergüzeştleri* (Çev. Hasan Bedreddin). İstanbul: Vatan Matbaası.
- Özege, M. S. (1971). *Eski Harflerle Basılmış Türkçe Eserler Kataloğu*. Cilt 1. İstanbul: Fatih Yayınevi Matbaası.
- Özege, M. S. (1973). *Eski Harflerle Basılmış Türkçe Eserler Kataloğu*. Cilt 2. İstanbul: Fatih Yayınevi Matbaası.
- Özege, M. S. (1975). *Eski Harflerle Basılmış Türkçe Eserler Kataloğu*. Cilt 3. İstanbul: Fatih Yayınevi Matbaası.
- Özege, M. S. (1977). *Eski Harflerle Basılmış Türkçe Eserler Kataloğu*. Cilt 4. İstanbul: Fatih Yayınevi Matbaası.
- Özege, M. S. (1979). *Eski Harflerle Basılmış Türkçe Eserler Kataloğu*. Cilt 5. İstanbul: Fatih Yayınevi Matbaası.
- Paker, S. (2014). Terceme, Te'lif ve Özgünlük Meselesi. *Metnin Hâlleri: Osmanlı'da Telif, Tercüme ve Şerh*. (Ed.) H. Aynur, M. Çakır, H. Koncu, S. S. Kuru ve A. E. Özyıldırım, 36-71. İstanbul: Klasik Yayınları.
- Paloposki, O. ve Koskinen, K. (2004). Thousand and One Translations: Revisiting Retranslation. *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies*. (Ed.) G. Hansen, K. Makmkjaer and D. Gile. Amsterdam: John Benjamins. 27-38.
- Paloposki, O. ve Koskinen, K. (2010). Reprocessing Texts: The Fine Line between Retranslating and Revising. *Across Languages and Cultures*, Cilt 11, Sayı 1, 29-49.
- Pym, A. (1998). *Method in Translation History*. Manchester: St. Jerome.
- Susam-Sarajeva, Ş. (2003). Multiple-entry Visa to Travelling Theory: Retranslations of Literary and Cultural Theories. *Target*, Cilt 15, Sayı 1, 1-36.
- Şahin, S. (2009). Nâhid Sâmî: Yirminci Asrın Kibar Hırsız-Süleyman Sûdî ve E. Âli'nin *Gece Kuşları* Romanı Üzerine. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, 1. Ocak-Haziran, 179-188.
- Şahin, S. (2011). Auratik Hırsızın Tarihsel Sermayesi-Cingöz Recai Serileri Üzerine Bir Çoklu Uyum Analizi Uygulaması. *Folklor/Edebiyat*, Cilt 17, Sayı 68, 9-30.
- Şahin, S., Ardalı Büyükarman, D., Öztürk, B., Şahin A. ve Şahbenderoğlu, İ. (2011-2014). 1884-1928'de Türkiye'de Yayımlanmış Telif Polisiye Eserlerin Tarihi, TÜBİTAK Projesi. İstanbul.
- Şahin, S., Öztürk, B. ve Ardalı Büyükarman, D. (2013). *Edebiyatın İzinde Polisiye Edebiyat*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Şemseddin Sami. (2009). *Kamus-ı Türkî*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Tahir Gürçağlar, Ş. (2002). What Texts Don't Tell: The Uses of Paratext in Translation Research. (Ed.) T. Hermans. *Crosscultural Transgressions: Research Models in Translation Studies II: Historical and Ideological Issues*. Manchester: St. Jerome. 44-60.
- Tarakçı, G. (2010). İki Roman Örneğinde Millî Roman. *Hece*. Türk Romanı Özel Sayısı, 65-67, Mayıs-Temmuz. Ankara. 497-509.
- Tekin, M. (2011). Tercüman-ı Hakikat. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Cilt 40, 497-498. Ankara: TDV Yayınları.
- Türkeli, Y. (2005). *Tanzimat'tan Sonra Türkçede Roman Tercümeleri (1860-1928)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üyepazarcı, E. (1997). *Korkmayınız Mr. Sherlock Holmes. Türkiye'de Yayımlanmış Çeviri ve Telif Polisiye Romanlar Üzerine Bir İnceleme (1881-1928)*. İstanbul: Göçebe Yayınları.

- Üyepazarcı, E. (2008). *Korkmayınız Mister Sherlock Holmes!. Türkiye’de Polisiye Romanın 125 Yıllık Öyküsü*. Cilt 1-2. İstanbul: Oğlak Yayınları.
- Venuti, L. (2004). Retranslations: The Creation of Value. *Translation and Culture*. (Ed.) K. M. Faull. Lewisburg: Bucknell University Press. 25-39.
- Yalçın, M. (2001). *Tanzimat’tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi*. Cilt 1. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.

Ekler



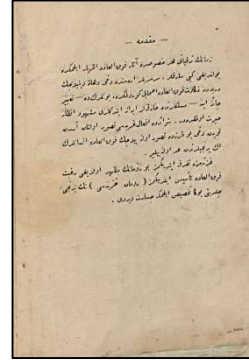
Ek-1



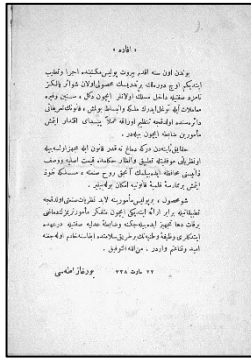
Ek-2



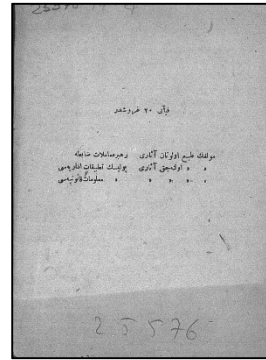
Ek-3



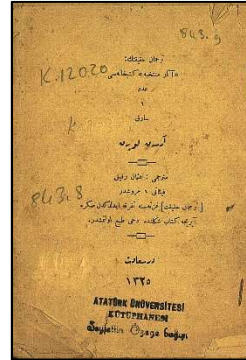
Ek-4



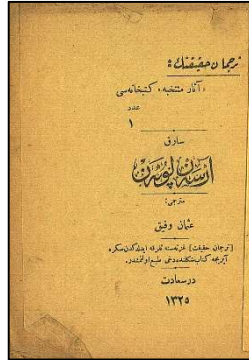
Ek-5



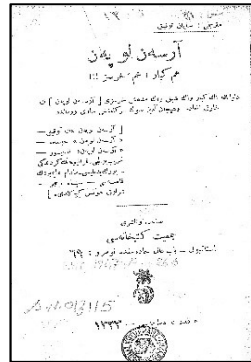
Ek-6



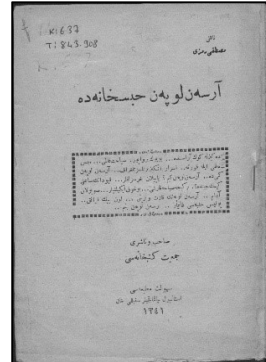
Ek-7



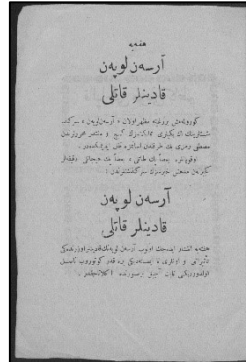
Ek-8



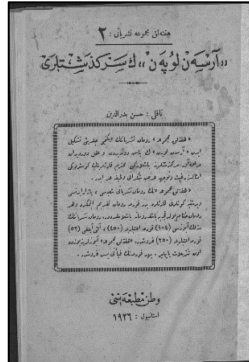
Ek-9



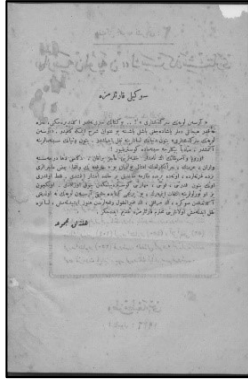
Ek-10



Ek-11



Ek-12



Ek-13

Terminology training at translation and interpreting departments in Turkey and beyond¹**Dilber ZEYTİNKAYA²****Fusun SARAÇ³**

APA: Zeytinkaya, D.; Saraç, F. (2020). Terminology training at translation and interpreting departments in Turkey and beyond. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 683-701. DOI: 10.29000/rumelide.808797.

Abstract

The lack of curriculum oriented courses in Translation and Interpreting Departments required steps to be taken in the academic field. The views of the lecturer, the students’ views, and the curriculum analysis constitute the three pillars of the research. The study has been conducted among the lecturers (N=33) of the department of Translation Studies and Translation & Interpreting in Turkey as well as the junior and senior students (N=131) of these departments. Two questionnaires were prepared for academic staff and students as a data collection tool. Their responses were analyzed through SPSS 26 program. In the qualitative phase, six instructors and six students in the study group voluntarily answered the structured interview questions. The responses obtained from these interviews were transferred to NVivo 11 program. In addition, secondary data on curriculum oriented courses were obtained and the inventory collection concerning courses given by the departments of Translation Studies, and Translation & Interpreting was gathered. The contents of the courses in the curriculums of these departments based in our country and in other countries were examined. Terminology courses were classified accordingly. In order to show the importance and the place of the terminology in the field of translation, this research is expected to be a guide to the need for a special place in terminology in translation training.

Key words: Terminology, translation studies, translation and interpreting, translation technologies, term management tools, translation training, terminology training

Türkiye’de ve diğer ülkelerde bulunan mütercim tercümanlık bölümlerinde terimbilim eğitimi**Öz**

Mütercim Tercümanlık Bölümlerinde terimbilim odaklı derslerin eksikliği, akademik alanda adımlar atılmasını gerekli kılmıştır. Öğretim elemanı görüşleri, öğrenci görüşleri ve öğretim programı analizi çalışmanın üç sacayağını oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğretim elemanlarına ve öğrencilere yönelik iki adet anket hazırlanmıştır. Türkiye’deki Çeviribilim ve Mütercim Tercümanlık bölümlerinde görevli 33 öğretim elemanı ve ilgili bölümlerin üçüncü ve

¹ This article has been produced from the doctoral dissertation under the title “Çeviri Eğitiminde Terimbilim ve Terim Yönetim Araçlarının Kullanımı” in English “Terminology and the Use of the Term Management Tools in Translation Training” with the consultant of Associate Professor Fusun SARAÇ. (Marmara University, Educational Sciences Institute in Turkey).

² Dr. Arş. Gör. Marmara Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Fransızca Mütercim Tercümanlık ABD (İstanbul, Türkiye), dilber.zeytinkaya@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5163-655X [Makale kayıt tarihi: 13.07.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.808797]

³ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), fsavli@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1354-0239

dördüncü sınıfında öğrenim gören 131 öğrenci ile anket çalışması yürütülmüştür. Ankete verilen yanıtlar SPSS 26 programı ile analiz edilmiştir. Nitel aşamada, çalışma grubundaki altı öğretim elemanı ve altı öğrenci yapılandırılmış görüşme sorularını gönüllü olarak yanıtlamıştır. Yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler NVivo 11 programına aktarılmıştır. Araştırmada ayrıca doküman inceleme yöntemi kullanılmış ve Çeviribilim, Mütercim-Tercümanlık bölümlerinin ders programları dikkate alınarak Terimbilim dersine yönelik envanter toplama çalışması gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde ve diğer ülkelerde çeviri eğitimi veren bölümlerin öğretim programlarında yer alan terimbilim ders içerikleri incelenmiş ve tasnif edilmiştir. Terimbilimin çeviri alanındaki yerini ve önemini göstermesi açısından bu araştırmanın çeviri eğitiminde terimbilime özel bir yer ayrılması gerektiği hususunda yol gösterici olması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Terimbilim, çeviribilim, mütercim tercümanlık, çeviri teknolojileri, terim yönetim araçları, çeviri eğitimi, terimbilim eğitimi

1. Introduction

This article deals with Terminology training at Translation and Interpreting Departments in Turkey and beyond. Terminology policies of countries carried out in the field can be examined within a comparative framework. In other words, Terminology field is researched from a theoretical and practical perspective. It is time to consider how to teach Terminology and how it is learned, how terminology is used in translation training and how it should be used. This research includes some suggestions for teaching-learning methodology of terminology. Official university programs include Terminology courses in many countries. Advancing technology enhance terminology courses and excite creating actual contents to the curriculum. Latest tendencies in terminology training, computer aided translation systems, terminology management tools are the contents of terminology courses. It is true that there is a wide range of tools that appropriate for terminology work and there have been significant developments in terminological area.

It is known that there have been a wide range of literary translations and technical translations. Technical, scientific, specific field texts have been translated for centuries and deal with terminology world. It is a common agreement that technical translations and specific field translations meet a great deal of demand in translation industry. A term refers to a specific field like science, art, technic and represents a specific concept. "If terminology is the discipline dealing with methodologies and principles for the study of terminology, terminography is the practice of systematically describing terminological data" (Temmerman, 2000, p.230). An onomasiological approach is used in terminography. Terminology involves not words but terms belonging to a specialized subject. "(...) terminology is a social construct by definition, the creation and formation of individual terms are the result of human cognitive processes" (Kageura, 2002, p.55). Terminology, computer aided translation, machine translation, localization, cloud translation has been evolved through informative age. These are widely used in translation world. In this context, it could be considered that examining current applications of information technologies in technical translation could contribute to the technical translation studies. That's why, this research gives some thought to terminology environment. "Because of globalization trends all over the World as well as the demand for rapid dissemination of new knowledge and technology, millions of new terms enter terminological pool" (Yazıcı, 2019, p. 37). As a consequence, terminology formation is essential need for translators training.

Terminology is a necessary course at universities in many countries. Language technologies, knowledge engineering are part of the terminology training programs. There are several applications such as teaching terminology for special purposes. Terminological research based on not only linguistic but also informatics, documentation science and classification science. Technological developments raise awareness within terminology studies.

1.2. Historical evolution of terminology

The Austrian Eugen Wüster, the Latvian Ernst Drezen and the Russian Dmitrij Lotte are considered as founders of terminology. Louis Guilbert, Alain Rey, Rotislav Kocourek have contributed to terminology industry which has improved considering a social change and a linguistic need.

It is possible to indicate that terminology has a three schools: Austrian School (Vienna School), Czech School (Prague School), Soviet School (Moscow School).

Systematic interest in terminology arose simultaneously in several European countries (Austria, the former Soviet Union, and the former Czechoslovakia). It is from these three centres that terminological practice first expanded to the West (France, Canada, Quebec) and North (Belgium and Scandinavia) then in a second, more recent period to the South (Northern Africa, sub-Saharan Africa, Central and South America, Portugal, Spain) and, even more recently, to the East (China and Japan) (Cabr , 1999, p.12).

The human should contribute to the development of the language, maintain the language and transfer it to future generations. Accordingly, nations tend to lexicography and terminology, developing international relations and agreements and this attitude accelerates the terminology works. The existence of translation studies is the reason for the need for terminology. Canada, which adopts an active terminology policy, have a great number of term banks. In 1962, the periodical “*Mieux dire*” was published. In 1968, “*Actualit  terminologique*” started to be published monthly for translators. In 1969, a computer science program was developed. In 1966, an autonomous terminology bureau was established to supply the needs of the national railway staff.

During the Tanzimat Period (1839-1908), French is adopted as a medium of instruction. The intellectuals of the Tanzimat period, defended the transfer of terms to Ottoman Turkish. After the Tanzimat Period, a close relationship was established with France and many terms have been passed from French to Turkish. At the Second Constitutional Period (1908-1923), language and term problem was adopted as a government policy and numerous commissions were established. Republican Period (1923-1932) was a period of crucial developments in terminology. “Turkish Law” was proposed to the The Grand National Assembly of Turkey. Ziya G kalp conducted studies to produce terms during the Republican Period. Şemsettin Sami included terms in his dictionaries *Kamus-i T rki* and *Kamus-i Fransevi*. The founder and first president of the Republic of Turkey, Mustafa Kemal Atatürk defended the Sun Language Theory proposed that all human languages are derived from Proto-Turkic language. The institutions working in the field of terminology in the Republican Period are as follows: Turkish Language Association, the Turkish Armed Forces, the Turkish Academy of Sciences, Ministry of Culture and Tourism, the Turkish Standards Institution, Informatics Association of Turkey, the Turkish Radio and Television Corporation, the Ministry of Education and Universities, various institutions, organizations, individual studies and researchers.

There have been fundamental theories of terminology: socioterminology, communicative theory of terminology, cognitive theory of terminology, socio-cognitive theory of terminology. M. Teresa Cabré (1999), emphasizes the communicative theory of terminology as well as its cognitive and linguistic aspects. Didier Bourigault and Monique Slodzian (1999) describes textual terminology. François Gaudin (1993) suggests taking into account the social dimension of terminology. Rita Temmerman (2000) defines a socio-cognitive model, recommends taking into account the diachronic and social dimensions of terms.

The central elements of terminological theory are the object, the concept, the specification, terminography and terminotic. Terminotic is the meeting point of terminology, computational linguistics and linguistic engineering. These interrelated disciplines enable to practice terminography with technologies, terminology management systems and computer assisted tools. Computational terminology and terminotic have two different objectives: computational terminology looks at automatic processing which will be useful in terminography. Terminotic wants to integrate computer tools in the creation of specialized dictionaries. Each discipline benefits from the advances of the other.

We can define terminologist as a person who uses terminology, especially in professional translation project management. According to L'Homme (2004), terminologists have seven tasks: creating a compilation, marking terms, gathering data, analysis and synthesis of data, coding of data, editing terminological data, management of terminological data (p. 46)⁴. “One of the most important aspects of the translator’s job is the management of terminology: being exposed to it, evaluating its correctness or appropriateness in specific contexts, storing and retrieving it” (Robinson, 1997, p.112). It is a common discussion that terminologists have to possess some standards. Therefore, European Certification and Qualification Association (ECQA) offers the certification of participants for numerous professions. ECQA is Certifying Terminology Manager Worldwide and the European Commission DG for Languages and Translation. Certified Terminology Manager contains six major modules. In order to have the relevant certificate, it is sufficient to complete successfully six modules. This certification provides great convenience to translators, to experts in terminology and ensures personal development in terminological area.

Baker (1996) states that the techniques and tools are used in translation “not in order to criticize or evaluate individual translations but in order to understand what actually happens in the process of translation” (p.175).

Below is a list of some terminology tools which could be used in translation process:

- term records, term banks, term bases: FranceTerme, IATE, TERMDAT, TERMIUM, WTOTERM
- terminology management systems: AcrossTerm, AntConc, Flashterm, SilvaTerm, Wordbee
- term extraction tools: Anchovy, Fivefilters, OneClick Terms, TerMine, TermTreffer, Termflow, Vocab Grabber, WordFish
- machine translation systems: Google translate, Yandex translate

⁴ Unless otherwise stated, all translations into English are the Zeytinkaya’s own.

- corpora and corpus tools: Keyword Tool, Sketch Engine, WebCorp
- cloud translation systems: Memsources, Nubuto

According to Mareschal (1988), translation process includes global reading a translation text, analyzing and understanding the text, transfer from target language to source language, reconstructing the sentence, re-reading and review. Documentation and term creation process refers to determining the field of expertise, choosing the appropriate document, first reading, punctual research and equivalence research.

In today’s world, it is indispensable to use terminology management tools. Therefore, being familiar with computer skills is essential for a translator to do terminological work. Terminology management systems identify, store and manage terminology that occurs in a translation process. “When the work done by pragmatic (non-literary) translators is classified by text type, four classes and four main approaches can be distinguished: documentation of industrial equipment and processes, use of parallel texts, technology transfer, evolving technologies” (Champe, 2001, p.503-504). “The easier availability of terminology management tools has lead to a greater interest in systematic collection and consultation of terminology by both the general public and specialist mediators” (Sager, 1990, p.11). It is easier to store and recall from memory previous translations thanks to terminology management which stores, retrieves, updates term records and ensures consistency in terminology. “Effective terminology management can help to cut costs, improve linguistic quality, and reduce turnaround times for translation, which is very important in this age of intense time-to-market pressures (Bowker, 2002, p.77).

Terminology management systems are preferable among Translation and Interpreting departments’ students, professional translators. Consequently, these systems must be included in curriculum of these departments. Their objective is to use computer tools such as terminology management tools, benefit from modern education technics to train future translators and interpreters. They should be aware of using these essential tools in that terminology management systems are standard equipment for most translators. According to Auger, Drouin and L’Homme (1991), there is a great difference between traditional and computer based method of a terminographic research. Documentary search, counting, choice of absolute terms and treatment parts differ from the other part.

It is essential to make certain the differences between term banks and term databases. For future translators, being aware of the differences between term banks and term databases is a crucial knowledge to go the extra mile. Generally, terminologists use term banks but translators manage term databases. Terminologists’ data composes term banks while translators personal term base constitutes term databases. For the most part, term banks research model is thematic, term databases research model is technic. Term banks involve a wide range of areas but term databases are limited to a one domain. Term banks have detailed records while term databases have variable records. Term banks are often prescriptive; term databases are generally descriptive. Original language materials are the preferred resources of term banks, on the other hand, original language materials and bilingual resources like translation memory databases are the preferred resources of term databases. The onomasiological approach creates term banks; the onomasiological and semasiological approaches create term databases. Term banks’ integration degree to other tools is limited and usually alone while term databases integrate frequently with terminology extraction tools, translation memory systems and word processors.

2. Terminology training

Terminology resources and articles are limited while there are several reference books and articles written by terminology researchers on the subject of terminology. Alcina's (2011) teaching design can be adjusted for terminology teaching which includes objectives, contents, methodology and assessment parts. Under the title of objectives, the person who teaches expect the results of his/her teaching activity. The contents of courses involve what to teach. Teaching methodology comprises training strategies and the resources. The level of students, the extent of the subject should take into consideration while teaching terminology. The teaching-learning process should be controlled and measured correspondingly.

In the 1960s and 1970s, there was a need for the development of terminological teaching materials and terminology manuals. "In Western countries, the first teaching of the theoretical foundations of terminology was offered by Wüster in 1972 in Vienna" (Picht, 2011, p.20). Several terminology teaching materials and manuals have been developed from past to present.

It is known that translation studies involve technical, medical, legal, commercial terms. Robinson (1997, p.112) states that learning specialized terminology is one of the main emphasis in any course on legal, medical, commercial, or other technical translation.

Pilar Sánchez-Gijón, P., Aguilar-Amat A., Mesa-Lao B., Pahisa Solé M. (2011) suggest three different learning objectives about terminology training within the framework of translator training:

- acquire the theoretical knowledge needed to understand and carry out terminological work
- acquire the methodological skills needed to carry out a systematic terminological study
- acquire the methodological skills needed to solve specific terminological problems (p.111-112).

We can state that there are remarkable institutions and universities which are interested in terminological works. International Network for Terminology (TermNet) offers the Terminology Summer School in cooperation with universities. International and National Term Centers, International and National Blogs in Terminology may serve as examples.

Translation clubs improve students' skills, enhance their knowledge, and develops communication between companies and future translators. There is a list of translation clubs in Turkey and their foundation years: Boğaziçi University Translation Club (1999), Hacettepe University Translation Club (2000), Sakarya University Translation Club (2009), Ege University Translation Club (2010), Trakya University Translation Club (2010), Marmara University Translation Club (2011), Arel University Translation Club (2011), İstanbul University Translation Club (2012), Dokuz Eylül University Translation Club (2012), Yaşar University Translation Club (2012), Yeni Yüzyıl University Translation Club (2014).

In this part of the research, some international universities of Translation and Interpreting Departments are tried to be questioned and it is focused on Terminology-related courses by giving concrete examples in the national and international dimension.

2.1. Terminology training in Turkey

Below is a table, showing terminology courses in Translation and Interpreting Departments in Turkey:

Table 2.1.1. Terminology Courses in Turkey

Province	Institution University	Department	Course name	Course type Compulsory Elective	Semester	E C T S
Ankara	Atılım University	Translation and Interpreting English	Terminology Studies	Elective	7	5
Ankara	Çankaya University	Translation and Interpreting English	Lexis and Terminology I	Elective	1	3
			Lexis and Terminology II	Elective	2	3
İzmir	Ege University	Translation and Interpreting English	Terminology	Elective	6	5
		Translation and Interpreting German	Terminologisches wissen	Compulsory	6	5
Ankara	Hacettepe University	Translation and Interpreting German	Terminology	Elective	5	5
		Translation and Interpreting French	Terminology Studies	Elective	6	4
İstanbul	İstanbul University	Translation and Interpreting German	Terminology	Compulsory	6	4
İstanbul	İstanbul 29 Mayıs University	Translation and Interpreting English	Term management	Elective	7	5
Kırıkkale	Kırıkkale University	Translation and Interpreting English	Terminology	Compulsory	7	5
		Translation and Interpreting French	Terminology and Translation I	Compulsory	7	4
			Terminology and Translation II	Compulsory	8	4
Kırklareli	Kırklareli University	Translation and Interpreting German	Terminology	Elective	4	3
İstanbul	Marmara University	Translation and Interpreting English	Terminology I	Compulsory	3	4
			Terminology II	Compulsory	4	4
Mersin	Mersin University	Translation and Interpreting French	Profession Knowledge and Term Studies I	Compulsory	7	5
			Profession Knowledge and Term Studies II	Compulsory	8	5

İstanbul	Yıldız Technical University	Translation and Interpreting French	Terminology	Compulsory	1	4
İstanbul	İstanbul Yeni Yüzyıl University	Translation and Interpreting English	Term and Glossary Studies	Compulsory	3	3
			Term and Glossary Management	Compulsory	4	4

Terminology courses could involve initiation to terminology, history of terminology, terminology theories, terminology documentation, uses of terminology management tools, term banks and termbases. Within this scope, students learn fundamentals of Terminology, the distinction between word, term, and terminology, objectives of standardization of terminology, the scope of terminology processing, new uses of terminologies, some theories of Terminology such as sociological approach, communicative approach, cognitive approach, ethnic approach, text-discursive approach, multilingual terminology approach. Students learn also differences between Translation and Technical Translation. Lecturers are also encouraged to learn to use terminology management tools and related strategies.

2.2. Terminology training in an international dimension

It is a fact that Terminology courses are included in different countries and in different universities: University of Minnesota in the United States, University of Heidelberg in Germany, University of Saint-Joseph Beirut in Lebanon, University of Geneva in Switzerland, Manchester University in England, Athens Metafrase Translator School in Greece, Lithuania Kaunas University of Technology, University of Malta, Agder University in Norway, International Islamic University in Pakistan, Odesa National Mechnikov University in Ukraine, University of South Africa, Translation and Interpreting Institute in Mexico, Canada University of Montreal in Quebec. It is possible to state that education activities are carried out in the relevant field within Savoie Mont-Blanc University in Laval University, Paris Diderot University, Rennes II University, France.

Table 2.2.1. Terminology Courses in Different Countries

Province	Institution University	Department	Course name
Austria	University of Innsbruck	Terminologie am Institut für Übersetzer- und Dolmetscherausbildung der Universität Innsbruck	Terminologielehre und Terminologearbeit
	University of Vienna	Zentrum für Translationswissenschaft	Terminologie
Argentina	Universidad Católica de Salta	Traductor Público En Inglés	Terminología
Belgium	Vrije Universiteit Brussel	Centre for Special Language Studies and Communication	Terminology
	Université Libre de Bruxelles	Faculté de Lettres, Traduction et Communication	Centre de recherche en traduction, interprétation, didactique et traitement automatique des langues - TRADITAL

Canada	Laval University	Département de langues, linguistique et traduction	Terminologie et terminographie
	Montreal University	Département de linguistique et de traduction	Terminologie et terminographie
	University of Ottawa	School of Translation and Interpretation	Technology. Translation. Terminology
Columbia	Universidad de Antioquia, Escuela de Idiomas	Escuela de Idiomas	Grupo de Investigación en Terminología y Traducción
	Universidad Autónoma de Manizales	Instituto de Idiomas	Grupo de Investigación en Terminología y Traducción
Denmark	Copenhagen Business School	Department of Management, Society and Communication	MA in Translation and Interpretation
	University of Southern Denmark	Institut for Design og Kommunikation	Terminology
Finland	University of Vaasa	Department of Communication Studies	Terminology
	University of Helsinki	Translation Studies	Translation technology from term banks to machine translators
	University of Tampere	Faculty of Information Technology and Communication Sciences	Computer-based Studies of Specialised Texts and Terminology (COSSTT)
France	Université Rennes 2	Centre de Formation de Traducteurs, Terminologues & Rédacteurs	Traduction spécialisée, ingénierie linguistique et terminologie
	Université Lumière Lyon 2	La Faculté des Langues	Centre de Recherche en Terminologie et Traduction CRTT
	Université Sorbonne Nouvelle	Ecole Supérieure d’Interprètes et de Traducteurs	Traduction et terminologie juridiques et financières
	University Savoie Mont Blanc	Institut Universitaire Formation Continue	Terminology
Germany	Cologne University of Applied Sciences	Institute of Translation and Multilingual Communication	MA Terminologie und Sprachtechnologie
	Heidelberg University	Institut für Übersetzen und Dolmetschen	Terminology management and localization Lexicology and terminology
	University of Saarbrücken	Department of Language Science and Technology	Terminology and Applied Language Technology
Greece	Metafrasi School of Translator Training	School of Translator Training	SDL Trados Studio Professional

Hungary	Budapest University of Technology and Economics	Centre for Modern Languages	Translation and interpreter studies, terminology
Lebanon	Saint-Joseph Beirut University	Translation Studies	Terminologie: Réflexion et Pratique
Lithuania	Kaunas University of Technology	Faculty of Social Sciences, Arts and Humanities	Translation and Localization of Technical Texts
Malta	Malta University	Translation, Terminology & Interpreting Studies	Translation, Terminology and Oral Translation Studies
Mexico	Instituto Superior de Intérpretes y Traductores	Traducción e interpretación	Especialidad en Terminología
Norway	Agder University	Department of Foreign Languages and Translation	English-Norwegian Special Field Translation
	University of Bergen	Technical language and terminology	Master class on terminology
	NHH - Norges Handelshyskole	Department of professional and intercultural communication	Terminology, Corpora and Language
Pakistan	International Islamic University	Department of Translation & Interpretation	Translation of variety of terminology
Portugal	Universidade NOVA de Lisboa	Faculdade de Ciências Sociais e Humanas	Tradução e Terminologia
	Universidade de Lisboa	Faculdade de letras	Introdução à Terminologia
Slovakia	University of Constantine the Philosopher in Nitra	Department of Translation Studies	Terminology Management, Translation Tools and Techniques
South Africa	University of South Africa, Pretoria	Department of Translation Studies	Terminology
Spain	Universitat Pompeu Fabra	Institut universitari de lingüística aplicada	Máster Online en Terminología
	Universitat Autònoma de Barcelona	Facultat de Traducció i Interpretació	Terminology Applied to Translation and Interpreting
	Universidad Pontificia Comillas	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales -Escuela de Traducción e Interpretación	Terminología
Sweden	University of Stockholm	The Institute for Interpretation and Translation Studies	Terminology
Switzerland	University of Geneva	Department of Translation & Interpretation	Translation Technologies: Translation memories, post editor, localization, term management
United Kingdom	University of Surrey	Centre For Translation Studies	Translation Technologies

	University of Manchester	Translation and Intercultural Studies	Translation Technologies
Ukraine	Odesa National Mechnikov University	Translation Department	Term Studies
USA	Brigham Young University	Translation, Training/Education, and Testing	Machine Translation, Terminology Management
	Kent State University	Institute for Applied Linguistics	Terminology and Computer applications for Translation
	University of Hawaii	Center for Interpretation and Translation Studies	Computer-Assisted Translation
	Monterey Institute of International Studies	The Graduate School of Translation and Interpretation	Introduction to Computer-Assisted Translation
	Translation school Babel University, Honolulu, Hawaii	Patent, Technical and Medical Translation Major	Technical Translation

It is an obvious fact that some countries adopt terminology policy and teach a use of terminological tools within a terminology courses. A comprehensive terminology course model is taking both theoretical and practical grounds of terminology into account. The terminological tools, systems are indispensable contents of these courses.

While designing a Terminology course plan, relevant tools and terminological systems should be introduced to students. The connection between Terminology and Translation Studies is not negligible. The objective of the course should include terminology project that is created by aid of term banks by the students with their own term bases. Term banks, terminology management tools, machine translation systems, translation memories are the crucial components of translator’s workstation. That’s why, future translators should be aware of the use of these electronic tools and should create their own monolingual, bilingual or multilingual term lists.

3. Methodology

This section of the research covers the methods analyzed in the research. Within the scope of the research, qualitative data and quantitative data were analyzed. The findings were interpreted in accordance with the mixed method research. In the scope of the research, a mixed method research model, which combines qualitative and quantitative research methods, was chosen for both the evaluation of quantitative survey results and the examination of data on qualitative interview forms. As a matter of fact, it is possible to evaluate the perspective of lecturers and students. Lecturer opinions, student opinions and curriculum analysis are the three pillars of the research. In this way, exploratory sequential mixed method pattern was used. In this pattern, which aims to discover and explain qualitative findings in detail, the research is organized by associating two databases with a sequential approach and building on each other. In this approach, timing takes place when qualitative data collection follows quantitative data collection.

The research population consisted of Translation Studies, Translation and Interpreting Departments in Turkey are comprised of lecturers and students. The sample of the questionnaire that will be applied

to students is Abant İzzet Baysal, Atılım, Çankaya, Ege, Hacettepe, İstanbul, İstanbul 29 Mayıs, Kırıkkale, Kırklareli, Marmara, Mersin, Yıldız Teknik University. As part of the qualitative phase of the study, a total of 6 lecturers, 3 from Marmara University, 1 from Sakarya University and 2 from Yıldız Technical University, and 4 students studying at Marmara University, 2 students studying at Yıldız Technical University voluntarily answered the structured interview questions.

4. Findings

A mixed method research model was preferred because this model integrates both quantitative and qualitative data. In the context of the exploratory design, firstly, quantitative data was collected, and analyzed quantitatively using analytical approaches that were most suitable for the quantitative research question. Then, qualitative data was collected and analyzed qualitatively. The findings are obtained from the doctoral dissertation titled “*Çeviri Eğitiminde Terimbilim ve Terim Yönetim Araçlarının Kullanımı*” written by Zeytinkaya (2019) and translated into English in this part.

4.1. Use of term management tools

Quantitative Findings	51.5% of the lecturers stated that they did not use term management tools before. While 18.2% stated that they used SDL Multiterm, 12.1% stated that they knew how to use SDL MultiTerm- OmegaT-Wordfast-CrossTerm and 9.1% knew how to use Wordfast.	65.6% of the students stated that they did not use term management tools before. 11.5% stated that they used SDL Multiterm, 5.3% Wordfast and 3.1% used SDL Multiterm - OmegaT - Wordfast.
Qualitative Findings	Regarding the use of term management tools in the course, three students stated that they used term management tools in the course or in the workshops. The most used term management tool is Multiterm. <i>“Yes, Multiterm.” (S2)</i> <i>“It took place in computer aided translation workshops. Crossterm, Multiterm.” (S3)</i> The lecturers also stated that the term management tools are used in the course. Multiterm, Term Extracteur and Excel are the tools used. <i>“Multiterm, Term extracteur.” (L1)</i> <i>“These softwares, which are part of translation management systems, should also be included in an integrity, such as Multiterm and Excel.” (L2)</i>	

Comparing the quantitative and qualitative findings, the most used term management tool is SDL Multiterm.

4.2. Personal development in technology

Quantitative Findings	The rate of those who do not learn to use term management tools is very high (33.3%). The lecturers learn to use these tools with professional training (18.2%), research on the internet (3%), trial and error (6.1%) and attending workshops (3%).	The rate of those who do not learn to use term management tools is very high (45.8%). Students learn to use these tools by researching on the internet (9.9%), through trial and error (6.9%) and attending workshops (4.6%).
Qualitative Findings	The students stated that they did not attend training or seminars outside the school for personal development in the field of technology and they tried to improve themselves by researching on the Internet and following the related courses or workshops in the school. <i>“Yes, I try to attend conferences quite a lot.” (S2)</i> <i>“There are many workshops in our department. We can improve thanks to the</i>	

	<i>workshops.” (S5)</i> <i>“By researching on the Internet by making individual efforts.” (S6)</i> The lecturers stated that they follow the technological developments from the internet, conferences and books. Individual effort comes to the fore. They stated that they did not receive training on this subject during their education, and they are constantly looking for alternative ways to improve themselves. <i>“By researching on the Internet, attending workshops.” (L2)</i> <i>“By individual efforts, following technological developments and participating in conferences and other events whenever possible” (L5)</i>
--	---

Comparing the quantitative and qualitative findings, the lecturers stated that they learned to use the related tools by participating in workshops as well as professional training, while students stated that they learned through internet research.

4.3. Difficulties related to the terminology course

Quantitative Findings	27.3% of lecturers stated that lack of equipment in the department, technical problems arising from term management tools. It is stated that lecturers were faced during term management training due to reasons such as not knowing term management tools. 9.1% of lecturers stated that technical problems arising from term management tools and 6.1% argued that students were indifferent.	26.0% of the students stated that they did not know about term management tools, 13.0% stated that they were encountered during the term management training due to the lack of equipment in the department. 9.9% stated that there were problems such as lack of basic computer skills, lack of equipment in the department, lack of time.
Qualitative Findings	The participant students stated that there are few sources related to terminology, there is a lot of theoretical knowledge in the courses, the applications are insufficient, because these programs are expensive, they can only access these programs at the university and cannot work with the program at home. They stated that the programs are difficult to learn and that some students do not have sufficient computer skills. <i>“I see lack of computers, lack of time and technical problems among the difficulties of terminology lesson.” (S2)</i> <i>“Being too focused on the theoretical part and lacking in practice, the number of programs taught cannot be increased and generally the process is one program oriented. Less implementation and lessons to continue at a single level.” (S6)</i> Academic staff stated that students’ lack of technology knowledge and skills is a disadvantage in terminology lesson. It was stated that the software’s license problems, insufficient tools and equipment in the department and students’ inability to practice at home also create difficulties. <i>“Insufficient technology knowledge and skills of students, technical deficiencies and licensing problems of software are important challenges.” (L2)</i> <i>“Lack of equipment and technical problems in the department.” (L6)</i>	

Comparing the quantitative and qualitative findings, students’ basic computer skills, lack of equipment in the department, technical problems arising from term management tools, and not recognizing term management tools were the most common problems. It is understood that lecturers encounter problems such as software licensing problems and insufficient equipment in the department.

4.4. Level of terminology course

Quantitative Findings	63.6% of the lecturers think that term management tools should be provided at the level of undergraduate, 27.3% at the undergraduate and graduate level, 6.1% at	74.8% of the students think that term management tools should be provided at the level of undergraduate, 11.5% at the undergraduate and graduate levels, 6.9% at
------------------------------	---	---

	the doctorate level, 3.0% at the undergraduate, graduate and doctorate level.	the undergraduate, graduate and doctorate levels.
Qualitative Findings	Participating students stated that terminology should be included in master's and doctorate programs. <i>"Yes, it should be at the master's and doctorate level." (S1)</i> Lecturers also stated that, like students, terminology should be in graduate programs. It is stated that theoretical knowledge and different theories that are heavy for undergraduate level can be processed at postgraduate level. <i>"Especially, applications to be made with localization software can be carried out at master's level." (L1)</i>	

Comparing the quantitative and qualitative findings, opinions have been put forward that a terminology course should be given in graduate and doctorate programs besides undergraduate education.

4.5. Type of terminology course (compulsory / elective)

Quantitative Findings	78.8% of the lecturers stated that the teaching of term management tools should be handled within the scope of compulsory courses and 21.2% of them should be handled within the scope of elective courses.	55.0% of the students stated that the teaching of term management tools should be handled within the scope of compulsory courses and 45.0% of them should be handled within the scope of elective courses.
Qualitative Findings	Participating students stated that terminology should be compulsory at the undergraduate level. Lecturers stated that, like students, terminology should be compulsory at the undergraduate level. Only one lecturer stated that it could be elective. <i>"Terminology must be absolutely compulsory. I think that translating is a field that needs to improve itself." (L1)</i> <i>"It must be absolutely compulsory." (L2)</i>	

When the quantitative and qualitative findings are compared, it has been revealed that the Terminology course should be offered within the scope of compulsory courses.

4.6. Weekly course hour of terminology course

Quantitative Findings	21.2% of lecturers think that Terminology course should be given Theoretical 2 hours - Practical 2 hours, 15.2% of lecturers think that Terminology course should be given Theoretical 1 hour - Practical 2 hours.	26.7% of students think that Terminology course should be given Theoretical 2 hours - Practical 2 hours, 19.8% Theoretical 1 hour - Practical 2 hours, 16% Theoretical 1 hour - Practical 1 hour.
Qualitative Findings	Although some of the students think that the Terminology course should be in the first grade, the majority thinks that it should be given in the third grade. Only one student said that the course should be given in both semesters of the second year. Students also think that the lesson should generally be four hours a week. Two participants stated that two lessons per week were sufficient. <i>"I think that this course will be given in the fall semester of the third year. It should be given four hours a week" (S1)</i> <i>"Third grade and then four hours a week" (S2)</i> The lecturers generally stated that Terminology should be given in the second year and should continue in the following years. Although they generally suggest two lessons per week, they suggested this lesson assuming that the lesson would continue in two or more	

	semesters. There are also teaching staff who suggest four lessons per week. <i>“Two hours a week should be given in the second grade.” (L1)</i> <i>“It can be spring in the first year, or it can be in the first semester of the second year. Two hours a week” (L2)</i>
--	--

Comparing the quantitative and qualitative findings, it was decided that it would be appropriate to give the Terminology course four hours a week, two hours of theory and two hours of practice.

4.7. Academic year of the terminology course

Quantitative Findings	While 16% of the students think that the course should be given in the first grade, 25.2% in the 2nd grade, 16.8% in the 3rd grade, 4.6% in the 4th grade, 7.6% of the students think that the course should be given in the first and 2nd grade, 14.5% should be in the 2nd grade and 3rd grade, 6.9% in the 3rd grade and in the 4th grade.	3% of lecturers think that the course should be taught in the first grade, 36.4% in the 2nd grade, 30.3% in the 3rd grade, and 3% in the 4th grade, while 3% in the 1st and 2nd grade, 3% stated that the course should be in 2nd and 3rd grades, 9.1% in 3rd and 4th grades.
Qualitative Findings	Although some of the students think that the Terminology course should be in the first grade, the majority thinks that it should be given in the third grade. Only one student said that the course should be given in both semesters of the second year. <i>“I think that this course will be offered in the fall semester of the third year.” (S1)</i> <i>“The third year should be given in both semesters.” (S3)</i> <i>“It must be the first and second semesters of the second class.” (S6)</i> The lecturers generally stated that Terminology should be given in the second year and should continue in the following years. <i>“Should be given in the second grade.” (L1)</i> <i>“It should be given throughout the third and fourth grades.” (L3)</i> <i>“It can be in the second grade.” (L4)</i>	

When the quantitative and qualitative findings are compared, the students advocate the view that terminology course can be given in the first grade, and the lecturers state that terminology course can be given in the second and third grade.

4.8. Process of terminology course and success evaluation

Quantitative Findings	51.5% of the lecturers stated that it is necessary to make a success assessment with an applied exam and a project assignment, 18.2% with an applied exam, 12.1% with a written exam and an applied exam.	45.8% of the students stated that terminology course should be done as an applied exam and 35.9% of them as an applied exam and project assignment.
Qualitative Findings	In the terminology course students stated that theoretical and applied education should be handled together. Students also stated that measurement and evaluation should be based on practice. <i>“Theoretical and practical education should go hand in hand. Both methods should be equally preferred.” (S1)</i> <i>“There should be both theoretical and practical education.” (S4)</i> The lecturers stated that, like students, theoretical and applied education should be taught together in Terminology course. However, unlike the students, they emphasized the importance of learning theoretical foundations. Teaching staff stated that measurement and evaluation should be based on practice, project assignments or portfolio files. <i>“I am doing weekly planning for both theoretical and applied education at the beginning of the semester.” (L1)</i>	

	The opinions of the lecturers about measurement and evaluation are given below: <i>“Applied exam and project homework” (L3)</i> <i>“For me, the applied exam is always more useful.” (L4)</i>
--	--

Comparing the quantitative and qualitative findings, the idea of giving project assignments is dominant in addition to the applied exams in the evaluation of the Terminology course.

In brief, “use of term management tools, personal development in technology, difficulties related to the terminology course, level of terminology course, type of terminology course (compulsory / elective), weekly course hour of terminology course, academic year of the terminology course, process of terminology course and success evaluation” are the main subjects which are examined to suggest a terminology course program.

4.9. Terminology course program

It is indispensable what the relationship should be between theory and practice in such Translation and Interpreting departments. Recent years have seen vigorous research efforts on matters of curriculum development in translator and interpreter training. Much of this research has focused on decisions regarding what should be included on translator and interpreter training syllabi, what the optimal teaching methodologies are for nurturing translation skills, what the relationship should be between theory and practice in Translation and Interpreting departments.

We proposed “Terminology” course contents that have to present a coherent methodological approach which contribute to the self-development of the future translators and to their chances in the labor market.

Table 4.9.1. Terminology I

	Contents ⁵
1.Week	What is terminology? Term, Definition, Concept, Specification, Terminology
2.Week	Relationship between Terminology and Lexicology Equivalence and Terminology Studies
3.Week	Historical Development of Terminology Terminology in the Western World
4.Week	Theories of Terminology Pioneers of Terminology
5.Week	What is the technical text? What is technical translation? Differences Between Special Translation and Technical Translation
6.Week	Research Methods in Terminology Terminology Studies on Technical Text
7.Week	General Properties of Terms Term Derivation Methods Terminologists and their roles
8.Week	Midterm
9.Week	Basic Principles of Term Studies

⁵ Data obtained from the doctoral dissertation titled “Çeviri Eğitiminde Terimbilim ve Terim Yönetim Araçlarının Kullanımı” written by Zeytinkaya (2019) and translated into English in this part (p.164).

	Compilation of Terms
10.Week	Bilingual and Multilingual Terminological Analysis Documentation Studies
11.Week	Term Dictionaries Term Management Process Term Records
12.Week	Standardization in Terms
13.Week	Copyright in Term Studies
14.Week	Machine Translation from Past to Present
15.Week	Machine Translation Approaches
16.Week	Final Exam

“Terminology I” can be taught 2 hours theoretical and 2 hours practice in the fall semester. The academic calendar has been planned for 16 weeks, course contents are listed above.

Table 4.9.2. Terminology II

	Contents ⁶
1.Week	Importance of Terminology in Translation Contribution of Technology to Terminology Overview of Translation Technologies
2.Week	Development of Computer Aided Translation Tools Difference of Computer Aided Translation from Machine Translation
3.Week	International Term Centers National Term Centers
4.Week	International and National Blogs in the Field of Terminology
5.Week	Paid Computer Aided Translation Tools
6.Week	Free Computer Aided Translation Tools
7.Week	Computer Aided Term Management Tools Computer Aided Term Extraction Tools
8.Week	Midterm Exam
9.Week	Mobile Translation Technologies
10.Week	SDL Multiterm - Use in Translation Education
11.Week	Memsources - Use in Translation Education
12.Week	Nubuto - Use in Translation Education
13.Week	Wordfast Anywhere - Use in Translation Education
14.Week	Use of Google Translator Toolkit and Other Tools in Translation Education
15.Week	Term Study - Project
16.Week	Final Exam

“Terminology II” can be taught 2 hours theoretical and 2 hours practice in the spring semester. The academic calendar has been planned for 16 weeks, course contents are listed above.

⁶ Data obtained from the doctoral dissertation titled “Çeviri Eğitiminde Terimbilim ve Terim Yönetim Araçlarının Kullanımı” written by Zeytinkaya (2019) and translated into English in this part (p.165).

Terminology I and Terminology II in Table 4.9.1. and Table 4.9.2. presented to the academic staff working in the Translation and Interpreting Departments as a suggestion. The course contents can be updated with the developing age.

5. Conclusion

In conclusion, Terminology course provides fast and high quality translation process, creates professional awareness. It gives the methods of extracting terms and ensures consistency. For this purpose, especially Computer Engineering departments and Translation Studies departments can work collaboratively. Education programs related to terminology should be organized at undergraduate and doctorate level. Education materials should be prepared by making academic studies in the field. Translation and Interpreting Departments have tried to put forward their opinions on terminology and add the use of term management tools in translation training.

There is no statistically significant difference between the theoretical part of the term science course and the number of hours per week between students and lecturers. Most of the students think that the teaching of the terminology course should be practical. However, the majority of the lecturers stated that the course should be both theoretical and practical. The majority of students think that measurement and evaluation should be practical. However, the majority of lecturers stated that measurement and evaluation should be based on projects. In line with the opinions of the lecturers and students, the place of the Terminology course was questioned in the Translation and Interpreting Departments and the suggestions were presented.

Terminology courses should be included with educational technological translation applications at undergraduate, graduate and doctoral levels. Within the scope of the term of science, an education model covering technological developments should be created and educational materials should be prepared. Postgraduate and doctoral thesis research in this field should be supported, and steps should be taken to develop multilingual term banks and national tools that assist technical translation. Organizing symposiums, interviews and seminars in the field of terminology and increasing the interaction among the field experts can be provided. Steps should be taken to establish a National Term Center within the Turkish Language Association. Commissions should be created at this center, and experts from all languages should be involved. It is expected that institutions such as Turkish Language Association, the Council of Higher Education, Turkish Radio and Television Association, the Ministry of National Education, Scientific and Technological Research Council of Turkey will cooperate. It is hoped that this research will shed light on the studies to be carried out in the related field especially in an international dimension.

At this point, the terminologists, professionals and translators from each country should cooperate with each other to overcome the cultural and linguistic barriers. Thus translators' role in this cooperation is crucial. Indeed, the translator is the person who is entitled to build the lasting bridge between translation field and terminology field so they should create their own monolingual, bilingual and multilingual glossaries, term banks via technological advances occurred in translation sector. This research might contribute to teaching-learning methods in translator training and sought to expose new thoughts on Terminology.

References

- Alcina, A. (2011). Teaching and Learning Terminology: New strategies and methods. Amparo Alcina, (Ed.), *Teaching and Learning Terminology: New strategies and Methods* in (p.1-2, 4). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Auger, P., P. Drouin and M. C. L’Homme (1991). Un Projet d’Automatisation des Procédures en Terminographie, *Meta* 36(1), 121-127. <https://id.erudit.org/iderudit/001921ar>
- Bourigault, D., Slodzian, M. (1999). Pour une terminologie textuelle. *Terminologies Nouvelles* 19: 29–32.
- Bowker, L. (2002). *Computer-aided Translation Technology: A Practical Introduction*. University of Ottawa Press.
- Baker, M. (1996). Corpus-Based Translation Studies: The Challenges That Lie Ahead. Harold Somers (Ed.), *Terminology, LSP, and Translation: Studies in Language Engineering in Honour of Juan C. Sager* in (p.175). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cabré, M. T. (1999). *Terminology: Theory, Methods, and Applications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Champe, G. G. (2001). Project-Integrated Terminology Management for Technical Writing and Translation. Sue Ellen Wright, Gerhard Budin (Ed.), *Handbook of Terminology Management: Application-oriented Terminology Management Vol. 2* in (p.503-504). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Gaudin, F. (1993). *Socioterminologie. Des Problèmes Sémantiques Aux Pratiques Institutionnelles*. Rouen: Publication de l’Université de Rouen.
- Kageura, K. (2002). *The Dynamics of Terminology: A Descriptive Theory of Term Formation and Terminological Growth*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- L’Homme, M. C. (2004). *La Terminologie : Principes et Techniques*. Canada : Les Presses de l’Université de Montréal.
- Mareschal, G. (1988). Le Rôle de la Terminologie et de la Documentation dans l’Enseignement de la Traduction Spécialisée, *Les Presses de l’Université De Montréal, Meta*, 33(2), 258-266. doi : 10.7202/003573ar
- Picht, H. (2011). The Science of Terminology: History and Evolution, *Terminologija*.
- Pilar Sánchez-Gijón, P., Aguilar-Amat A., Mesa-Lao B., Pahisa Solé M. (2011). Applying terminology knowledge to translation: Problem-based learning for a degree in translation and interpreting. Alcina, A. (Ed.), *Teaching and Learning Terminology: New strategies and methods* in (p.108). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Robinson, D. (1997). *Becoming a Translator*. London/New York: Routledge. This edition published in the Taylor & Francis e-Library, 2005.
- Sager, J. C. (1990). *Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Temmerman, R. (2000). *Towards New Ways of Terminology Description: The Sociocognitive-Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Yazıcı, M. (2019). Terminology Formation in Turkish. Mine Yazıcı, Edip Serdar Güner (Ed.), *Turkish Studies in Technical Translation* in (p.37). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Zeytinkaya, D. (2019). *Çeviri Eğitiminde Terimbilim ve Terim Yönetim Araçlarının Kullanımı*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Adres

Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı
Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com

Address

Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of
Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com

“Görünmez”i “görünür” yapmak: bir uzman olarak diliçi çevirmen**Safiye Gül AVCI SOLMAZ¹****APA:** Avcı Solmaz, S. G. (2020). “Görünmez”i “görünür” yapmak: bir uzman olarak diliçi çevirmen. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 702-722. DOI: 10.29000/rumelide.813437.**Öz**

Bu çalışma, diliçi çeviri eyleycilerinin disiplinlerarası *görünürlükleri* arttırmada oynadığı rolü, çevirmen ön sözleri aracılığıyla, irdelemeyi amaçlamaktadır. “Translators’ Prefaces as Documentary Sources for Translation Studies” adlı makalesinde, Rodica Dimitriu, hem çevirmen görünürlüğünün arttırılmasında hem de kuramsal araştırmalara veri sağlamada çevirmenler tarafından yazılan ön sözlerin önemine dikkat çekmektedir (2009). Bu görüşten hareketle, bu çalışmada çeviri eylemindeki *amacın* belirlenmesinde ve gerçekleştirilmesinde, diliçi çevirmenlerin üstlendikleri *uzman* rolünü aydınlatmak amacıyla Koç Üniversitesi Yayınları’nın yayımladığı “Tefrika Dizisi” incelemeye alınmaktadır. Yazdıkları ön sözler aracılığıyla, çevirmenlerin aynı zamanda, çeviribilim alanında çoğu zaman göz ardı edilen diliçi çeviri bağlamında, kuramla uygulama arasındaki boşluğu doldurmaya katkı sağladığı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Diliçi çeviri, diliçi çevirmen, amaç, uzman, görünürlük**To make the “invisible” visible: intralingual translator as an expert****Abstract**

This article aims to trace the role of intralingual translators in increasing the interdisciplinary *visibility* by analyzing translators’ prefaces. In her article titled “Translators’ Prefaces as Documentary Sources for Translation Studies”, Rodica Dimitriu highlights the importance of prefaces written by translators in terms of making the practitioners visible and providing significant data to theoretical research (2009). Departing from this view, the translators’ prefaces in “Tefrika Dizisi” (Serial Novel Series) published by Koç University Press will be analyzed with a view to shedding light on the agency of intralingual translators in determining the *purpose* of translational action and acting as an *expert* to achieve this purpose. It is supposed that the intralingual translation agents in the series also contribute to “bridging the gap between the theory and practice” especially with regard to intralingual translation which is mostly undermined in Translation Studies.

Keywords: Intralingual translation, intralingual translator, skopos, expert, visibility**Giriş**

Bu çalışmanın amacı, disiplinlerarası *görünürlükleri* arttırmada diliçi çeviri eyleycilerinin üstlendiği rolü çeviribilimsel bir yaklaşımla irdelemektir. Çalışmanın çıkış noktasını, Rodica Dimitriu’nun “Translator’s Prefaces as Documentary Sources for Translation Studies” (2009) adlı makalesi oluşturmaktadır. Dimitriu, 21. yüzyıldan önce, çeviri eserlere çeviri eylemini aydınlatacak nitelikte ön

¹ Öğr. Gör. Siirt Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim Tercümanlık ABD (Siirt, Türkiye), safiyegulavci@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4551-2029 [Makale kayıt tarihi: 03.07.2020-kabul tarihi: 20.09.2020; DOI: 10.29000/rumelide.813437]

sözler yazıldığını ancak bu geleneğin daha sonra önemli ölçüde azaldığını ifade etmektedir. Azalan ön sözlerle birlikte hem çevirmenler daha görünmez hale gelmiştir hem de kuram ve uygulama arasındaki boşluk derinleşmiştir. Bu saptamadan hareketle, Dimitriu çevirmen ön sözlerinin yeniden canlandırılması gerektiğini vurgulayarak, gerek çevirmen görünürlüğünün artırılmasına gerekse kuramsal araştırmalarda bu ön sözlerden yararlanmanın önemine dikkat çekmektedir² (krş. agy. 193).

Dimitriu’nun görüşlerinden hareketle, bu çalışmada Koç Üniversitesi Yayınları’nın yayımladığı “Tefrika Dizisi”nde yer alan çevirmen ön sözleri incelemeye alınacaktır.³ Yapılacak irdelemede, ilk olarak çeviri eylemindeki *amacın* belirlenmesinde ve gerçekleştirilmesinde diliçi çevirmenlerin üstlendikleri *uzman* rolüne odaklanılacaktır. İrdelenecek ön sözler aracılığıyla, ikinci olarak, diliçi çevirmenlerin diliçi çeviriyi ve uygulayıcı olarak kendilerini nasıl konumlandığı sorgulanacaktır. Çalışmanın kuramsal çerçevesinde ele alınacağı üzere, diliçi çevirinin ve eyleyicilerinin gerek kuramsal çalışmalarda gerekse uygulama alanında hâlâ ikincil konumda olduğu düşünülmektedir. Bu ikincil konum ise, doğal olarak beraberinde hem diliçi çevirinin hem de çevirmenlerin *görünmezliğini* getirmektedir. Dolayısıyla, çalışma kapsamında yapılacak bu sorgulamada, çeviri eyleyicilerinin bu *görünmezliği görünürlüğe* dönüştürmekteki rolü üzerinde durulacaktır.

Belirtilen amaç doğrultusunda, çalışma dört ana bölümden oluşacak şekilde tasarlanmıştır. Kuramsal çerçevenin tanıtılacağı birinci bölümde, ilk olarak Hans Vermeer’in ortaya koymuş olduğu Skopos Kuramı’nın temel kavramlarına değinilecektir. İkinci olarak diliçi çeviriye yönelik bir literatür taraması verilecek ve son olarak ele alınan kavramlar ve tartışmalar doğrultusunda, diliçi çevirinin Skopos Kuramı ışığında, yani çeviribilimsel bir yaklaşımla, alanda yeniden konumlandırılmasının olanakları sorgulanacaktır.

Önerilen bu kuramsal yaklaşımın uygulamaya konacağı ikinci ve üçüncü bölümde, dizide yer alan ön sözler analiz edilecektir. Bu analiz doğrultusunda, çalışmanın ikinci bölümünde, çeviri eyleyicilerinin *amaç* bildirimi ele alınacaktır. Ardından bir *uzman* olarak bu amacı gerçekleştirmedeki rolleri yine ön sözler aracılığıyla irdelenecektir. Bu bölümde, Türk edebiyatı alanındaki yazarların ve/ya eserlerin görünürlüğü etrafında bir değerlendirme yapıldıktan sonra, üçüncü bölümde söz konusu ön sözlerin çeviribilim alanındaki görünürlükleri arttırmaya yönelik katkısı ele alınacaktır. Çalışmanın son bölümünde ise, elde edilen veriler doğrultusunda, diliçi çeviri eyleyicilerinin *uzman* kimlikleriyle hem Türk edebiyatı alanında hem de çeviribilim alanında *görünmez* olanları *görünür* yapma konusundaki disiplinlerarası rolüne vurgu yapılacaktır.

1. Kuramsal çerçeve

Bu çalışmanın kuramsal çerçevesi iki temel üzerine kurulmuştur: Bunlardan ilki, Hans Vermeer’in Skopos Kuramı’dır. İkincisi ise, diliçi çeviri eylemidir. Diliçi çeviriye yönelik yapılan akademik araştırmaların geçmişe oranla artış gösterdiğini söylemek mümkün olsa da, bu çeviri türünün çeviribilim alanında hâlâ hak ettiği konuma ulaşmadığı iddia edilebilir. Bu nedenden dolayı, *dillerarası çeviri* araştırmalarında kullanılan kuramsal olanakların, *diliçi çeviri* araştırmalarına da önemli bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu görüşten hareketle, bu çalışmada, dillerarası çeviri araştırmalarında sıklıkla başvuru Skopos Kuramı ve bu kuramda ön plana çıkan *amaç* ve *uzman* kavramları, diliçi çeviri kapsamında ele alınmaktadır. Vermeer’in kuramında ifade ettiği gibi,

² Ön söz ve son söz odağında yapılmış çalışmalara örnek olarak bkz. Akbulut, 2011; Bengi-Öner, 2006; Bozkurt S., 2007; Bozkurt E. ve Karadağ, 2013; Bozkurt E., 2014; Karadağ, 2012b, 2014a, 2014b, 2014c; Tahir Gürçavaşlar, 2002.

³ Bu çalışmanın yapıldığı tarih itibarıyla, “Tefrika Dizisi”nde yayınlanmış olan tüm kitapların ön sözleri incelemeye dahil edilmiştir.

her eylemin bir amacı vardır ve bu amacında gerçekleştirilmesinde bir uzmana ihtiyaç duyulmaktadır (1998, s. 50; 2004, s. 221). Dolayısıyla, diliçi çevirinin de bir amaç doğrultusunda ve bir uzman aracılığıyla gerçekleştiğini düşünmek ve bu kuramsal çerçeve etrafında sorgulama yapmak, hem diliçi çevirinin hem de diliçi çevirmenin çeviribilim alanındaki ikincil konumundan kurtarılmasını sağlayabilir. Bunun yanı sıra, söz konusu kavramlar etrafında yapılacak irdelemelerle, diliçi çeviri eyleyicilerinin uzman kimliklerine odaklanılarak, temas içinde oldukları disiplinlerarası çalışmalara sağladıkları katkılar gün ışığına çıkarılabilir.

1.1. Çeviri eyleminde “amaç” ve bir “uzman” olarak çevirmen

Hans Vermeer, Skopos Kuramı’nda her eylemin bir *skopos* (amaç) doğrultusunda gerçekleştiğini ifade eder. Çevirinin de bir eylem olarak anlaşılması gerektiğine dikkat çeken Vermeer, bu doğrultuda her çeviri eyleminin bir amacı olduğunu vurgular (2004, s. 221). Vermeer’e göre, “aslına uygun” ve “özgür” çeviri tartışmaları geride bırakılıp amaca odaklanıldığında, çevirmenin bir kaynak metni neden çevirdiği sorusuna yanıt bulunabilir ve bu da çeviri eyleminin işlevselliğini ön plana çıkarır (krş. Vermeer, 1998, s. 62).

Bu görüşlerin yanı sıra, Vermeer kuramında çevirmenlere “kültürlerarası iletişim” uzmanı rolünü atfeder. Vermeer’e göre, çevirmen, erek kitleye iletilmek istenen konuya hakim olan kişidir. Hem kaynak hem de erek kültürü iyi bildiği için, kimi zaman işveren kimi zaman kendisi tarafından belirlenen amaç doğrultusunda, erek okur kitle için çeviri işini yerine getirir. Çevirmen aynı zamanda bir uzman olarak çeviri sürecinde aldığı kararların sorumluluğunu üstlenip bunları açıklayabilmelidir (krş. 1998, s. 50; 2004, s. 221-222, 229).

1.2. Diliçi çeviri eylemi

Diliçi çeviri, “[e]n basit şekliyle kaynak dildeki bir iletinin yeni sözcüklerle söylenmesi olarak” tanımlanabilir (Berk Albachten, 2005, s. 140). Eski metinlerin dilinin güncel dilde yeniden yazılması ya da belli bir uzmanlık alanında yazılmış bir metnin herkes tarafından anlaşılacak biçimde sadeleştirilmesi, diliçi çeviriye örnek olarak gösterilebilir (agy.).

Karen Korning Zethsen’e göre, diliçi çeviriye “bilgi (knowledge), zaman (time), kültür (culture) ve uzam (space)” olmak üzere dört etmen ortaya çıkarmaktadır (2009, s. 805-807). “Bilgi”, erek kitlenin bir metni anlayabilme yeterliliğine; “zaman”, kaynak metnin yazılmasının üzerinden geçen süreye; “kültür”, bir metin içerisindeki kültürel referansları açıklama gereksinimine; “uzam” ise bir metnin kısaltılmasına ya da açılmasına gönderme yapmaktadır. Zethsen’e göre, bu etmenlerden biri ortaya çıktığında ya da birkaçı bir araya geldiğinde, diliçi çeviri eyleminin gerekliliği ortaya çıkmaktadır (agy.).

Roman Jakobson, çeviriye “dillerarası çeviri”, “diliçi çeviri” ve “göstergelerarası çeviri” olmak üzere üç türe ayırır (çev. Albayrak, 2004). “Dillerarası çeviri” “gerçek anlamda çeviri” (translation proper) olarak ele alırken, “diliçi çeviri” “açıklama” (rewording), “göstergelerarası çeviri”yi ise “dönüştürme” (transmutation) olarak adlandırır (agy. 62). Jakobson’ın “diliçi” ve “göstergelerarası” çeviriyle ilgili bu tutumu ise Jacques Derrida ve Theo Hermans gibi çeviribilimciler tarafından eleştirilmiştir. Bu kuramcılara göre, “dillerarası çeviri”ye “gerçeklik” niteliğinin atfedilmesi, bu durumda diğer iki çeviri türünün bu niteliğe sahip olmaması anlamına gelmektedir (krş. Zethsen ve Hill-Madsen’den Derrida ve Hermans, 2016, s. 699).

Diliçi çevirinin bu üçlemedeki belirsiz konumunun izlerine, kuramsal alanda yapılan diğer çalışmalarda da rastlamak mümkündür. Örneğin, Peter Newmark ve Klaus Schubert, diliçi çeviriyi bir çeviri türü olarak ele almayı reddetmektedir, çünkü çeviri temelde bir dilden bir başka dile yapılan aktarım anlamına gelmektedir (krş. Zethsen ve Hill-Madsen’den Newmark ve Schubert, agy. 701). Brian Mossop da, bu konuda Newmark ve Schubert’e benzer bir tutum sergilemekte ve diliçi çevirinin gerçek bir çeviri olduğu fikrine karşı çıkmaktadır (2016). Dillerarası çeviriye atfedilen bu değerse, diliçi çeviri üzerine yapılan çalışmaların sınırlı kalmasına neden olmaktadır (Berk Albachten, 2005, s. 140).

Zethsen’in ifade ettiği gibi, “diliçi ve dillerarası çeviri temelde aynı süreçlere ve stratejilere dayanmaktadır” ancak buna rağmen “diliçi çeviri, çeviribilim alanında yıllar boyunca ‘çevre’ konumunda kalmaktan kendini kurtaramamıştır”⁴ (2018, s. 80-81). Kuramsal alanda çoğu zaman diliçi çeviriye *gerçek çeviri* niteliğinin atfedilmemesi ve bunun sonucunda bu çeviri türünün *çevrede* konumlandırılmış olması ise uygulama alanına da yansımıştır.

Aslına bakılacak olursa, diliçi çevirinin dillerarası çeviri karşısında ikincil konuma itilmesine benzer olarak, dillerarası çeviri eylemi de uzun bir süre boyunca kaynak metin karşısında ikincil konuma itilmiştir. Bunun sonucunda, dillerarası çevirinin ve çevirmenin, kaynak metin ve kaynak yazar karşısındaki konumu, çeviribilim alanında yürütülen kuramsal çalışmalarda çeşitli odak noktaları etrafında ele alınıp tartışılmıştır. Uzun bir dönem boyunca hem çeviri eylemine hem de çevirmene atfedilen *ikincil* konum ve çevirmenin kaynak metnin sadık bir kopyasını üretmesi gerektiği fikri, bu kuramsal tartışmalarda eleştirilmiş ve “çevirmenin görünmezliği”, “çevirmenin sesi” gibi kavramlar ön plana çıkarılmıştır (Bassnett (çev. Salman), 1997; Hermans (çev. Bulut), 1997; Koskinen 1994, Venuti, 2004).

Örneğin, Lawrence Venuti, “çevirmenin görünmezliği”ni, Anglo-Amerikan kültürü bağlamında kapsamlı bir biçimde ele alıp detaylandırmaya çalışmıştır. Venuti, çevirinin kaynağın bir kopyası olduğunu gösterme çabasıyla piyasaya sürülen çevirilerde bir “saydamlık yanılsaması” yaratıldığını ve bu doğrultuda “okunurluğu” kolaylaştırmak bahanesiyle çevirmenlerden çeviri metni “akıcı bir dil”le yazmalarının talep edildiğini belirtmiştir (krş. 2004, s. 1-2). Bu yanılsama yoluyla, hem çevirinin hangi koşullar altında yapıldığının hem de çevirmenin yabancı metne yaptığı müdahalelerin gizlenmiş olduğuna dikkat çeken Venuti, “çevirmenin görünmezliği”nin ardında yatan nedenleri ve bunun sonuçları üzerinde ayrıntılı bir tartışma yürütmüştür (agy. 1-42).

Theo Hermans da, hiçbir çevirinin kaynağıyla “çakışamayacağını”, kaynağın “özdeşi ya da eşdeğeri olamayacağını” belirterek (1997, s. 63), yaratılmaya çalışan bu yanılsamaya dikkat çekmiştir. Çeviri söyleminde her zaman “başka ses”in, yani “çevirmenin sesi”nin olduğuna işaret eden Hermans, bu sesin geleneksel “saydamlık” ve “özgünün kopyası” olma anlayışından dolayı yok sayıldığını ifade etmiştir (krş. agy. 65-67).

Yapısökümün ve yapısalcılık sonrasının çeviri kuramlarına etkisini irdeleyen makalesinde, Kaisa Koskinen de, benzer olarak, çevirinin geleneksel anlamda kaynağı yineleme fikrine dayandığını, ancak hiçbir çevirinin kaynak metnin aynısı olamayacağını ifade etmiştir (krş. 1994, s. 450). Buradan hareketle, her söylemin ideolojik bir yanı olduğuna işaret eden Koskinen, çevirinin de ideolojiden bağımsız düşünülemeyeceğini ve dolayısıyla nesnellik adı altında “çevirmenin görünürlüğüne” karşı “çevirmenin görünmezliğini” savunmanın daha tehlikeli bir boyuta sahip olduğunu vurgulamıştır (krş. agy. 451).

⁴ Aksi belirtilmedikçe, İngilizce metinlerden yapılan alıntıların çevirisi tarafımdan yapılmıştır.

Susan Bassnett ise, gerek “saydamlık yanılması” gerekse “çevirmenin görünmezliğine” değinerek başladığı “Gözle Görülür Çevirmen” adlı makalesinde, söz konusu durumun hem edebiyat hem de çeviribilim alanında yapılan kuramsal tartışmalar sayesinde farklı bir boyuta ulaştığını belirtmiştir (krş. 1997, s. 79-82). Bassnett, makalesinin sonunda, “[s]adakat, eşdeğerlik ve optimum çeviri çeşitlendirmeleri konusundaki söylemden kendimizi kurtarmış olmamız beni sevindiriyor” diyerek artık “çevirmenlerin gözle görülebilir bir durumda” olduğuna dikkat çekmiştir (agy. 82).

Tüm bu tartışmalar göz önünde bulundurulduğunda, *dillerarası çeviri* bağlamında varılan bu sonucun, *diliçi çeviri* ve *diliçi çevirmenler* için hâlâ geçerli olmadığı görülmektedir. Yukarıda önemli örnekleri paylaşılan ve uzun bir döneme yayılan kuramsal çalışmalarla, hem dillerarası çevirinin hem de bu işi yapan çevirmenin, kaynak metin ve kaynak yazar karşısındaki ikincil konumundan kurtarılmış olduğunu düşünmek mümkün olabilir. Ancak, bu süreçte, çeviribilim alanının *dillerarası çeviri* için gösterdiği çabada, bu defa *diliçi çeviri*yi ikincil bir konuma attığı söylenebilir. Daha öncede belirtildiği üzere, diliçi çeviri, çeviribilim alanında çoğu zaman *çevrede* konumlandırılmış ve gerek kuramsal alanda gerekse uygulamada diliçi çeviriye tam anlamıyla çeviri niteliği atfedilmemiştir (Berk Albachten, 2005, 2012, 2014, 2019; Zethsen, 2009, 2018; Zethsen ve Hill-Madsen, 2016).

Venuti’nin dikkat çektiği, kitap kapaklarında çevirmen adına yer verilmemesi ve özgünün kopyası gibi yanılmalara yaratılması durumu, benzer olarak diliçi çevirilerde de gözlemlenmiştir. Örneğin, Özlem Berk Albachten, Türk edebiyat dizgesi kapsamında, diliçi çevirilerin özellikle 1928 yılında gerçekleştirilen Alfabe Devrimi’nin bir sonucu olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir (2005, 2012, 2015). Ancak, Osmanlı Türkçesinde yazılmış metinler, Arap alfabesinden Latin alfabesine aktarılma sürecinde, Arapça ve Farsça sözcüklerden arındırılmaya çalışılan yeni dilde *yeniden yazılmış* olmasına rağmen, piyasaya özgün eserler olarak sunulmuştur. Bir başka ifadeyle, bu eserlerin bir diliçi çeviri sürecinden geçtiği göz ardı edilmiş ve kaynak metnin aynısı olma iddiasını beraberinde getirmiştir. Bunun sonucunda da, kitap kapaklarında ya da künyelerinde *diliçi çeviri* ifadesine yer verilmemiş; kaynak eserler “ sadeleştirilmiş”, “Türkçeleştirilmiş”, “yayına hazırlanmış” veya “düzenlenmiş” gibi adlandırılmalarla⁵ kitapçılarındaki yerini almıştır (krş. Berk Albachten, 2012, s. 258-259). Berk Albachten’a göre bunun nedeni ise, çevirmenlerin, editörlerin ya da yayıncıların eşanlamlı sözcükleri kullanarak özgünün aynısını üretebileceklerini sanmaları ve *çeviri* adını kullandıklarında özgüne zarar vereceklerini düşünmelerinden ileri gelmektedir (krş. 2005, s. 146; 2014, s. 579-581).

Ele alınan bu tartışmalar doğrultusunda, diliçi çevirinin alanda yeniden konumlandırılması çabasıyla, Berk Albachten, Zethsen ve Hill-Madsen gibi çeviribilimciler, farklı sorgulamalara kapı aralamaya çalışmıştır. Gideon Toury’nin erek kültürde çeviri olarak sunulan ve kabul edilen her metnin çeviri olduğu tanımından yola çıkan kuramcılar, diliçi çeviri örneğinde olduğu gibi, bir çeviriye erek kültürde çeviri niteliği atfedilmemesi durumunda ne yapılması gerektiğini sorgulamıştır (Berk Albachten, 2005, s. 139-140; Zethsen ve Hill-Madsen, 2016, s. 703).

Dikkat çekilen bu sorunu çözme yönünde atılacak ilk adımın yine kuramsal alandaki çalışmalardan geçtiği söylenebilir (krş. Berk Albachten, 2019, s. 196; Zethsen ve Hill-Madsen, agy. 703-705). Nitekim diliçi çeviriye farklı odak noktaları etrafında irdeleyen çalışmaların artış göstermesi⁶, diliçi çevirinin alanda konumlandırılması bakımından önemli bir rol üstlenmektedir. Bu çalışmalar, Berk Albachten’ın ifade ettiği gibi, hem kuramsal alanda *gerçek çeviri* tanımının genişletilmesine hem de

⁵ Çeviriyazının farklı adlandırılmaları üzerine yapılmış bir çalışma için bkz. Durmaz Hut, 2019.

⁶ Diliçi çeviri üzerine farklı odak noktalarıyla yapılmış çalışmalar için bkz. Baydere ve Karadağ, 2019; Birkan Baydan, 2011; Canlı, 2018, 2019; Delabastita, 2016; Karadağ, 2012a; Karas, 2020; Öztürk Baydere, 2019.

sanılanın aksine çeviribilimin daha bütünlüklü bir çerçeve kazanmasına öncülük edecektir. Çeviribilimde izlenen bu bütünlüklü yaklaşım aynı zamanda çeviri tarihinin daha kapsamlı bir biçimde incelenip boşlukların doldurulmasına katkı sağlayacaktır (krş. Berk Albachten, agy.).

Diliçi çevirinin çeviri olarak kabul edilmesine katkı sağlayacak ikinci adımsa uygulama alanındaki çeviri eyleyicileri tarafından atılabilir. Başka bir ifadeyle, gerek yaptıkları işi çeviri olarak adlandırarak gerekse çevirmen kimliklerini gizlemeden *görünürlüklerini* ortaya koyarak, diliçi çevirinin erek kültürde kabullenilmesinde etken bir rol oynayabilirler. Sonuç olarak hem kuramsal alanda hem de uygulama alanında üstlenilen bu sorumluluklar diliçi çevirinin *çevre* konumundan çıkmasını ve *görünürlüğünün* artmasını sağlayabilir.

1.3. Çeviribilim alanında kuramsal tanımların genişletilmesi mümkün mü?

Diliçi çeviriyi de kucaklayan bir olasılık üzerine

Dillerarası çeviri bağlamında yaptığı tartışmada, Vermeer, çevirinin bir kaynak metni, yalnızca erek kültürün dilsel kodlarına aktarma işi olmadığını belirtir. Dil kültürün bir parçası olduğuna göre, kaynak metni erek kültürün koşullarına göre yeniden yazmak gerekir ve bu noktada kültürlerarası iletişimi sağlayacak bir “uzmana”, yani çevirmene gereksinim vardır (krş. 2004, s. 222-223).

Türk edebiyat dizgesinde üretilen diliçi çeviriler göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu çeviri eyleminin de aynı işlevi yerine getirdiği düşünülebilir. Arap alfabesinde yazılmış eserlerin çeviriyazısının yapılması, başka bir deyişle günümüzde kullanılan Latin alfabesiyle kodlanması, bu eserlerin anlaşılır olması için yeterli bir koşul değildir. Türk kültür dizgesinde yapılan alfabe değişikliği ve bunun sonucunda değişen ve dönüşen dil, dil içinde yapılacak *gerçek* bir çeviriyi ve bu işi yerine getirecek bir *uzmanın* varlığını gerektirmektedir. Berk Albachten’ın dediği gibi, gerek diliçi gerekse dillerarası çeviride, kaynak ve erek kültür arasındaki mesafenin kapanması için, bu yönde çaba gösterecek ve uygun kararları alacak bir çevirmene her zaman gereksinim vardır:

İster aynı dil içinde, ister farklı diller arasında olsun, yazınsal metinlerde kaynak kültürle erek kültür arasındaki *kültürel mesafe* büyüdükçe çevirmen bu arayı kapamak için daha fazla çaba göstermek durumunda kalacaktır. *Böyle bir durumda, zorluk ve sorunlar sadece sözcük dağarcığı düzeyinde değil, erek kültürde bulunmayan kültürel yapılar yüzünden daha da artacaktır.* [...] Bu noktada erek kültür okurunun erek metinden (çeviriden) anlam çıkarabilmesi için ardalanı bilgisine ve ek açıklamalara ne ölçüde ihtiyaç duyduğuna *çevirmen karar verecek*, bu müdahalenin derecesini ve sınırlarını da çizmiş olacaktır (2005, s. 147) (italik vurgular bana ait).

Konuyla ilgili olarak, Zethsen ve Hill-Madsen de benzer görüşleri ifade etmektedir: Dillerarası çevirinin farklı diller arasındaki dilsel bariyerlerin aşılmasına yardımcı olması gibi, diliçi çeviri de bir dilin içindeki bariyerleri aşmayı olanaklı kılmaktadır (krş. 2016, s. 693). Bu durumda, hem Berk Albachten’ın hem de Zethsen ve Hill-Madsen’in görüşlerinden yola çıkıldığında, kuramsal alandaki tanımların genişletilmesine yönelik olarak yeni sorular sormak belki de mümkün olabilir:

Vermeer’in *dillerarası çeviri* yapan çevirmenlere attığı “kültürlerarası iletişim” “uzmanı” rolünü, diliçi çevirmenler de *kültüründe* üstlenmemekte midir? Susan Bassnett’in de dikkat çektiği gibi, bir yazarın eseri “yaşamayı sürdüreceksen, sonsuza dek tozların arasında yitip gitmeye terk edilmeyecekse [...] çeviri, [o] metnin [başka bir] dünyada yaşamasını güvence altına alır [...]” (çev. Salman, 1997, s. 80). Bu açıdan ele alındığında, diliçi çevirmenler de Türk kültür dizgesinde Harf Devrimi’nden önce yazılmış eserlerin tozlu raflardan kurtarılmasını ve günümüzde yaşamasını sağlayan eyleyiciler değil midir? Bir kültürün ve dilin *içindeki* engellerin aşılmasını ve bu dizge *içindeki* iletişimin

sürdürülmesini sağlayan eyleyciler olarak, diliçi çevirmenlerin de *kültürüçi* iletişim uzmanı rolünü üstlendikleri düşünmek, hem kuramsal tanımların sınırlarını genişletmeyi hem de diliçi çeviriye çeviribilimsel yöntemlerle yaklaşmayı olanaklı kılabilir.

2. “Tefrika Dizisi”ni çeviribilimsel bir yaklaşımla ön sözlerden okumak

“Tefrika Dizisi”, Ali Serdar’ın ve Reyhan Tutumlu’nun 2014⁷ ve 2017 yılları arasında yürüttüğü, TÜBİTAK destekli “Türk Edebiyatında Tefrika Roman Tarihi (1831-1928)” adlı projenin ürünüdür (Serdar, 2017, s. 275-276). Proje kapsamında 302 süreli yayın taranmış; bunun sonucunda 569 telif ve 784 çeviri romana ulaşılmıştır. Ulaşılan telif romanlar arasındaysa, 239 roman günümüze hiç ulaşmamıştır (agy. 280). Proje, tümü Türk edebiyatı alanında *uzman* akademisyenlerin işbirliği ile yürütölüp tamamlanmıştır (agy. 276-277). Projenin tamamlanmasından sonra ise, keşfedilen romanların günümüz okurlarına ulaşması amaçlanmış ve bu doğrultuda “Tefrika Dizisi” yayına hazırlanmıştır (agy. 281-282).

Bu çalışmanın yapıldığı tarih itibarıyla, dizi kapsamında yayınlanmış romanlar sırasıyla şöyledir:

- Belkıs Sami Boyar, 2017, *Aşkımı Öldürdüm*, Çev. Reyhan Tutumlu ve Ali Serdar.
 Selahattin Enis, 2017, *Orta Malı*, Çev. Reyhan Tutumlu ve Ali Serdar.
 Fatma Fahrünnisa, 2017, *Dilharap*, Çev. Fatih Altuğ.
 Mehmet Rauf, 2017, *Kâbus*, Çev. Ruken Alp.
 Ercüment Ekrem Talu, 2018, *Şevketmeap*, Çev. Murat Cankara.
 Vedat Örfi Bengü, 2018, *Kırk Bela*, Çev. Reyhan Tutumlu ve Ali Serdar.
 Recaizade Mahmut Ekrem, 2018, *Saime*, Çev. Reyhan Tutumlu ve Ali Serdar.
 Behice Ziya Kollar, 2019, *Pakize*, Çev. Reyhan Tutumlu ve Ali Serdar.
 Mehmet Rauf, 2019, *Serap*, Çev. Reyhan Tutumlu ve Ali Serdar.
 Ziya, 2020, *Kesik Baş Cinayeti*, Çev. Reyhan Tutumlu ve Ali Serdar.

Yayınlanmış olan bütün kitapların başında, dizi editörleri Tutumlu ve Serdar tarafından yazılmış “‘Tefrika Dizisi’ Hakkında” başlıklı ortak bir ön söz yer almaktadır. Bu ortak ön sözden sonra, yine her eseri ve yazarını tanıtır kapsamlı bir biçimde ele alan ikinci bir ön söz yer almaktadır. Bu ön sözler, eserin çeviriyazısını ya da diliçi çevirisini yapan çevirmenler tarafından kaleme alınmıştır. Çalışmanın bu bölümünde söz konusu ön sözler, öncelikle *amaç* bildirimi ve bir *uzman* olarak diliçi çevirmenin rolü etrafında ele alınıp irdelenecektir. Yapılan bu irdelemede dizinin *amacı* belirlendikten sonra, ikinci aşamada, bu amacın nasıl gerçekleştirildiği yine ön sözlerden örnekler paylaşılarak iki alt başlık altında analiz edilecektir.

2.1. “Uzman” olarak diliçi çeviri eyleycileri ve ön sözlerde “amaç” bildirimi

Dizi editörleri Tutumlu ve Serdar, tüm kitaplarda yer alan ortak ön sözde⁸, öncelikle projelerini tanıtmaktadır:

⁷ “Tefrika Dizisi”nin ortak ön sözünde, projenin başlangıç tarihi 2013 olarak verilmiştir; ancak Serdar, 2017’de bu tarih 2014 olarak yer almaktadır.

⁸ Tüm kitaplarda yer alan ortak ön söz için, dizide ilk yayımlanan roman temel alınmıştır. Dizideki kitap sayısı arttıkça, ortak ön sözde daha önce yayınlanan eserlerle ilgili bilgilendirme yapılmıştır, ancak bu çalışmada alıntılanan ifadeler eserlerin hepsinde yer almaktadır.

[...] Bu proje kapsamında Arap alfabesiyle basılmış 302 Türkçe süreli yayın taranarak, bu yayınlarda bulunan roman tefrikaları tespit edilip *dijital bir tefrika roman koleksiyonu oluşturuldu*. Yapılan taramalarda Türk edebiyatı tarihlerinde, antolojilerinde *adi geçmeyen* pek çok yazar gün yüzüne çıkartıldı. Yine bilinen yazarların *gazete ve dergi sayfalarında unutulmuş* yapıtlarına da ulaşıldı (Sami Boyar (çev. Tutumlu ve Serdar), 2017, s. 3) (italik vurgular bana ait).

Bu kısa tanıtımla birlikte, dizide yayımlanan “romanların hem çeviri yazısının hem de günümüz Türkçesine aktarılmış metinlerinin bir arada sunul[duğunu]” belirten Tutumlu ve Serdar, dizide “[...] *şimdiye kadar adları duyulmamış* roman veya romancıları günümüz okurlarıyla buluşturacak[larını] ifade etmektedir (agy. 3-4) (italik vurgular bana ait).

Bu sözleri dikkate alındığında, Tutumlu ve Serdar’ın girişmiş oldukları çeviri eyleminde bilinmeyen romanları ve/ya romancıları herkese ulaşılabilir hale getirmeyi amaçladıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra, dizide yayımlanan ilk iki kitabın ortak ön sözünde, tefrika roman türünün *görünürlüğü*nü arttırmayı da amaçladıkları anlaşılmaktadır: “Tefrika roman biçimsel olarak da anlatı düzeyinde de kitap formundan farklı özellikler taşımaktadır. Bu dizinin tasarımı da bu biçimsel farklılığı büyük oranda yansıtarak okurların bu roman biçimiyle yeniden tanışmasını sağlayacaktır” (agy. 4).⁹

Tutumlu ve Serdar’ın Türk edebiyatı alanında çalışan akademisyenler olduğu düşünüldüğünde, bu çalışmada irdelenen diliçi çeviri eylemine *uzman* kimliklerini taşıdıkları ve bu uzmanlık doğrultusunda kararlar aldıkları söylenebilir. Aldıkları bu uzman kararları ise, ön sözde ifade ettikleri amacın gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Zethsen, gerek dillerarası gerekse diliçi çeviri araştırmalarında, çoğunlukla çevrilmiş olan metinlere odaklanıldığını, ama bazı metinlerin neden çevrilmediği üzerine yeterince araştırma yapılmadığını vurgulamaktadır (krş. 2018, s. 85). Zethsen’e göre ortaya çıkan bu çeviri yokluğunun nedenleri şöyledir: kaynak eksikliği, bilgi eksikliği, umursamazlık ve kontrol. Kaynak eksikliği, finansal kaynakların ya da insan kaynaklarının yokluğuna gönderme yapar. Çeviri eyleyicilerinin bu konuda araştırma yapma gereksiniminin farkında olmaması, bilgi eksikliği ile bağdaştırılabilir. Umursamazlık, çeviri eyleyicilerinin araştırma yapma gereksiniminin farkında olmalarına rağmen bir girişimde bulunmamalarına gönderme yapar. Kontrol ise, ideolojik, dini vb. nedenlerle çeviri eyleminin engellenmesi anlamına gelir (krş. agy. 85).

Zethsen’in çeviri yokluğuyla ilgili olarak ortaya koymuş olduğu bu nedenlerin izlerine ve çeviri yokluğunun ortadan kaldırılmasına yönelik *uzman* çabalarına bu dizide rastlamak mümkündür. Tutumlu ve Serdar’ın TÜBİTAK tarafından desteklenen projeleri aracılığıyla “kaynak eksikliği” sorununa bir çözüm getirdiklerini söylemek mümkündür. Türk edebiyat dizgesindeki bu yokluğun farkında olan ve önemseyen birer *uzman* olarak da bu yönde bir çaba gösterdikleri gözlemlenmektedir. Tutumlu ve Serdar, ayrıca günümüzde bilinmeyen roman ve romancılardan bahsederken, “[...] [k]imileri[nin] bilinçli olarak kanon dışına itil[diğine], kimileri[nin] ‘popüler’ oldukları ya da ‘edebi’ bulunmadıkları için önemsenme[diğine]” dikkat çekmektedir (agy. 3). Çeviri eyleyicilerinin bu sözlerinden hareket edildiğinde, ön sözlerinde hem “kontrol” faktörüne dikkat çektikleri hem de “Tefrika Dizisi”ni yayına hazırlayarak yıllar sonra bu “kontrol”ü ortadan kaldırmaya çalıştıkları söylenebilir.

⁹ Dizinin ilk iki kitabı, özel basım olarak yayımlanmış ve diliçi çeviri bölümü gazete sayfaları biçiminde okurlara sunulmuştur. Geri kalan kitaplarda ise, romanların içeriği birleştirilmeden, tefrika edildikleri biçimiyle bölüm bölüm basılmıştır. bkz. Ek 1.

Bunun yanı sıra, projede ulaşmış oldukları eserleri, Arap alfabesinde yazılmış biçimiyle çevrimiçi ortama aktarmış ve bu alanda çalışan araştırmacıların kullanımına sunmuşlardır; ancak buna rağmen, bu tefrikalar arasında dikkat çeken örnekleri çevirerek *kamuyula* paylaşımları çeviride benimsemiş oldukları *amaç* açısından önemli bir çıkış noktasıdır. Zethsen’in de ifade ettiği gibi internet her ne kadar bilgiye ulaşmayı kolaylaştırır da, bilgiye ulaşmak herkes için “bilgiyi anlamak”la aynı şey değildir ve bu durumda anlaşılabilirliği sağlayacak olan şey diliçi çeviridir (krş. 2018, s. 86).

Tüm bu odak noktaları ve tartışmalar sonucunda, Tutumlu ve Serdar’ın birer *uzman* olarak diliçi çeviri eylemini başlattıkları ve bunu da Türk edebiyat dizgesindeki *görünürlükleri* arttırma *amacıyla* yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu noktada, yayına hazırladıkları bu dizi, aynı zamanda Vermeer’in dikkat çektiği bir başka gerçeği de doğrular niteliktedir: Edebiyat yazımında ve edebiyat çevirisinde, sonradan belirlenmiş olsa bile, her zaman bir *amaç* vardır (krş. 2004, s. 224-227).

2.2. “Görünmez”i “görünür” yapmak

Çalışmanın bu bölümünde, her kitaptaki ortak ön sözden sonra yer alan ikinci ön sözlere odaklanılacaktır. Daha önce de ifade edildiği üzere, söz konusu ön sözler eserleri ve yazarlarını tanıtmaya işlevini yerine getirmektedir. Bu işlevin de, Tutumlu ve Serdar’ın işaret ettiği *görünürlüğü* arttırma amacıyla uyumlu olduğu düşünülmektedir.

2.2.1. Türk edebiyat dizgesinde *unut(tur)ulanlar* üzerine

Dimitriu, çevirmenlerin ön sözlerinde kimi zaman kaynak metni ve üretildiği bağlamı detaylı bir biçimde ele aldığını ifade etmektedir. Dimitriu’ya göre bu türden ön sözler hem edebiyat eleştirisi işlevini yerine getirmektedir hem de kültürler arasındaki boşluğu kapatma yönünde çevirmenin üstlenmiş olduğu “kültürel arabulucu” rolünü de ön plana çıkarmaktadır (krş. 2009, s. 201).

“Tefrika Dizisi” bağlamında incelemeye alınan ön sözlerin de, Dimitriu’nun dikkat çektiği bu özelliklerle örtüştüğünü söylemek mümkündür. Eserlerin çeviriyazısını ya da diliçi çevirilerini yapan *uzmanlar* tarafından yazılmış bu ön sözlerde hem yazarlar hem de *unut(tur)ulmuş* romanları kapsamlı araştırmalara dayandırılarak okurlara sunulmaktadır.

Örneğin, Tutumlu ve Serdar, “Selahattin Enis’i ‘Yeniden’ Okumak” başlıklı ön sözde, yazarı ve bilinen eserlerini tanıttıktan sonra, “hâlâ gazete sayfalarında kalan ve Latin alfabesine aktarılmayı bekleyen [...] romanları bulunmaktadır” diyerek Enis’in günümüze tam anlamıyla taşınmadığına dikkat çekmektedir (Enis (çev. Tutumlu ve Serdar), 2017, s. 6).

Başkahraman Fikriye’nin “tekdüzeliğe aykırı ‘doğası’[na], sürekli farklı zevkleri tatma merakı[na] [ve] onu takip eden anlatıcının ‘normal dışı’nı, ‘sapkın olanı’ anlatma arzusu[na]” vurgu yapan Tutumlu ve Serdar, “[c]insellik ve cinsel yönelimlerle ilgili çeşitliliğin] *Orta Mali*’nda” en çok dikkat çeken özellikler olduğunu ifade etmektedir (agy. 6).

Tutumlu ve Serdar, yayınladıkları eserin “kıskırtıcı” özelliklerine dikkat çektikten sonra, Enis’in aynı zamanda “kadın düşmanlığı” ile itham edildiğini, ancak bu konunun da araştırılmaya açık bir konu olduğunu belirttikten şu görüşleri paylaşmaktadır:

Selahattin Enis’le ilgili en net saptama onun *unutulmuş ya da unutturulmuş* olduğudur. [...] Selahattin Enis’le aynı dönemde gazetelerde romanları tefrika edilen Hüseyin Rahmi, Halide Edip, Reşat Nuri, Mehmet Rauf, Suat Derviş, Peyami Safa, Yakup Kadri gibi yazarlar günümüz

okurlarınca bilinirken, edebi olarak en az onlar kadar güçlü bir yazar olduğu anlaşılan Selahattin Enis’in neden bilinmediği, neden gazete sayfalarında bırakıldığı sorusunun yanıtı daha da önemli hale geliyor. *Orta Malı*’nın Tefrika Dizisi’nde yayımlanmasıyla *bu sorunun yanıtını onu “yeniden” keşfedecek okurlarla birlikte hep beraber arayabiliriz* (agy. 7-8) (italik vurgular bana ait).

Benzer olarak, Ercüment Ekrem Talu’nun *Şevketmeap* romanının hem çeviriyazısını hem de diliçi çevirisini yapan Murat Cankara, “Hareme Tefrikadan Bakmak: Ercüment Ekrem ve Şevketmeap” başlıklı ön sözünde hem yazar hem de eseri üzerine on sayfalık detaylı bir yazı kaleme almıştır (Talu (çev. Cankara), 2018, s. 9-19).

Talu’nun daha çok “mizahi eserleriyle tanın[dığını] ve genellikle popüler bir edebiyatçı olarak değerlendiril[diğini]” ifade eden Cankara, yazarla ilgili yazılmış “[...] zengin bir eleştirel külliyattan ve bütünlüklü bir bakıştan söz etme[nin] [...] mümkün [olmadığına]” dikkat çekmektedir (agy. 13). Cankara ön sözünde aynı zamanda, romanın konusunu ele alırken, hem eserin neden günümüze taşınmadığına hem de edebiyat araştırmaları açısından önemine yönelik vurgular yapmaktadır:

Elinizdeki kitap, *Şevketmeap*, ne Ercüment Ekrem’in Milli Mücadele konulu romanlarından ne de hicivlerinden; eser miktarda mizah, ondan biraz daha fazla erotizm içeriyor. [...] *Padişahın cinselleştirildiği* ve harem bir propaganda aracı haline geldiği *Şevketmeap*, edebiyat incelemeleri için de zengin bir araştırma alanı sunuyor. Metindeki, başlık dahil 9 imzasız çizim –ki beşinci tefrikadan itibaren kesiliyor- oldukça davetkâr. *Çerkezlik, Rumluk ve Türklük üzerinden alttan alta kendini hissettiren kimlik meselesi* de dikkatli okurun gözünden kaçmayacaktır (agy. 13, 16) (italik vurgular bana ait).

Seride *görünür* hale getirilen bir diğer yazar ve eser ise Vedat Örfi Bengü’nün *Kırk Bela*’sı. Serdar ve eserin çeviriyazısını yapan Mustafa Akay, “Macera Üretimi Olarak Tefrika ve Kırk Bela” başlıklı ön sözde, Bengü’nün “oyuncu, yönetmen, senaryo ve oyun yazarı, besteci, çevirmen ve romancı” kimliklerini detaylı bir biçimde ele alarak onu okura tanıtmaktadır (Bengü (çev. Tutumlu ve Serdar), 2018, s. 9-12). Eserin, “[...] aşk, entrika, tesadüf, gizem gibi popüler edebiyatta sıklıkla başvuru tema ve yöntemlerle kurul[duğunu]” ve “Vedat Örfi’nin sinematografik anlatı biçimiyle *adalet, eşitlik, zenginlik, fakirlik gibi toplumsal normları sorgula[dığını]*” ifade eden Serdar ve Akay, “edebiyat tarihlerinde adı geçmeyen” ve “unutulmuş” olan bu romanın Örfi’nin “yeniden tanınmasına” aracılık edeceğini vurgulamaktadır (agy. 16) (italik vurgular bana ait).

Dizide, ayrıca *sansür* kapsamında ele alınan üç esere de yer verilmektedir. Bunlardan ikisi Mehmet Rauf’a ait *Serap* ve *Kâbus* romanları, diğeri ise Recaizade Mahmut Ekrem tarafından kaleme alınmış *Saime*’dir.

Mehmet Rauf’un, “aşk, aşkın halleri, evlilik, aile, sadakat, ilişkiler, şiddet, kıskançlık ve cinsellik gibi meseleleri irdelediği *Kâbus*” romanının ön sözünde, yazarın edebi yaşantısında çoğu zaman saldırıya uğradığı belirtilmektedir:

Mehmet Rauf’un edebiyatla, tiyatroyla ilgisi okul yıllarından itibaren kimi zaman *saldırıya uğramasına sıklıkla da cezalandırılmasına neden olur*. Edebi Hatıralar’ında tiyatro meraklısı arkadaşlarıyla bir bahçede tiyatro sahnesi kurup kendi aralarında oynadıkları oyun yüzünden saldırıya uğradıklarını anlatır. Mahallelinin şikâyeti ve katılımıyla yapılan baskın “perdelerin bozulması, sahne[nin] yıkılmasıyla son bulmuştur. Bahriye Mektebi’nde de “dershanede tiyatro oynamak” suçuyla *falaka cezasına çarptırılır*. 1910 yılında ismini vermeden yayımladığı Bir Zambağın Hikâyesi’yle aldığı ceza ise yazarın tüm hayatını etkileyecek bir boyuta ulaşır. Roman toplum hayatını etkileyecek bir boyuta ulaşır. *Roman toplum ahlakına aykırı bulunarak yasaklanır ve Mehmet Rauf altı ay hapse mahkûm edilir, askerlikle de ilişkisi kesilir. Cezalar bununla da bitmez, Gelincik dergisinde yer verdiği bir resim de adaba aykırı bulunur ve üç ay hapse mahkûm edilir* (Rauf (çev. Alp), 2017, s. 11, 13) (italik vurgular bana ait).

Fatma Damak ise, “Tarihin Kaydını Tefrikada Tutmak: Mehmet Rauf ve Serap” başlıklı ön sözünde, *Eylül* romanından sonra Rauf’a ilgi gösterilmediğini ve bu eserden sonra yazdığı eserlerin “tefrika edildiği gazete ve dergi sayfalarında bırakıl[dığını]” ifade etmektedir (Rauf (çev. Tutumlu ve Serdar), 2019, s. 13). Damak, ön sözünde “[...] otuz beş yaşında ve gençlik yıllarını II. Abdülhamit Dönemi’nin ‘kanlı’ ve ‘baskıcı’ koşulları altında geçirmiş olan, evli bir erkeğin deneyimlediği yaşlanma endişesini konu ede[n]” romanın, “[...] Mehmet Rauf’un güncel siyaseti doğrudan ele aldığı ve politik eleştirilere yer verdiği ilk ve belki de tek romanıdır” ifadesini kullanmaktadır. Damak, yaptığı bu vurguyla, eserin Türk edebiyatı araştırmalarında “yeni sorular sordurtacak” niteliğine dikkat çekmektedir (agy. 15-16).

Recaizade Mahmut Ekrem’in *Saime* adlı eseri üzerine yazdıkları ön sözde, Tutumlu ve Serdar da, romanın ve tefrika roman geleneğinin İstibdat Dönemi’nde (1878-1908) doğduğunu belirtmekte ve “sansür nedeniyle kapatılan süreli yayınlarda tefrika edilen romanların bir kısmının da yayımlandığı süreli yayın kapandığı/kapatıldığı için tamamlanamadığını ve dolaylı da olsa sansüre maruz kaldığını” vurgulamaktadır (Ekrem (çev. Tutumlu ve Serdar), 2018, s. 10). *Saime*’nin de eşcinsel bir ilişkiyi konu edinmesi nedeniyle “sansürün hışmına uğradığını” ifade eden Tutumlu ve Serdar (agy. 11, 17), eserin aslında tam haliyle tefrika edilmemiş olduğuna dikkat çeker ve bu noktada romanı yeniden yayımlayarak romanın günümüz okurunun işbirliğiyle tamamlanıp “yeniden yazılmasına” yönelik bir çağrıda bulunur: “Recaizade Mahmut Ekrem’in birkaç defa sansüre uğrayan romanı *Saime*’yi günümüz okuruya buluşturmanın, onun eserleri arasına unutulmuş bir romanını daha eklemenin heyecanı içindeyiz. *Saime*’nin her bir okur tarafından ayrı ayrı tamamlanması, yeniden ve yeniden yazılmasıyla baskının ve sansürün her zaman olduğu gibi yıllar sonra da olsa yenilgiye uğraması ümidiyle...” (agy. 17).

Bu başlık altında yer verilecek son eser, Ziya’nın *Kesik Baş Cinayeti*’dir. Osmanlı-Türk polisiye türü kapsamında ele alınan eserin dikkat çeken yönü, yazarı Ziya Bey’in kimliğinin bilinmemesidir (Ziya (çev. Tutumlu ve Serdar), 2020, s. 13). Serdar ve İbrahim Öztürk, “Faili Meçhul Bir Polisiye: *Kesik Baş Cinayeti*” başlıklı ön sözde, Osmanlı-Türk polisiye türü üzerine yapılmış çalışmalara gönderme yaparak, esere şimdiye kadar hiçbir araştırmada yer verilmediğine dikkat çekmektedir (agy. 11). Ayrıca, polisiye türüyle ilgili alanyazın taramaları temel alındığında, eserin özgün bir metin olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunların yanı sıra, romanın konusunun gerçek mi kurgu mu olduğu konusunda hâlâ gizemini sürdürdüğünü ifade eden Serdar ve Öztürk, bu yolla söz konusu eserin edebiyat araştırmalarında yeni sorulara kapı aralayacağını altını çizmektedir (agy. 10, 13).

Sonuç olarak, bu bölümde ele alınan örnekler göz önünde bulundurulduğunda, dizideki dili çeviri eyleyicilerinin günümüze taşınmamış olan roman ve romancıları yeniden dolaşıma soktukları ve bu yolla Türk edebiyat dizgesi içindeki kültürel boşlukları doldurmaya katkıda bulundukları söylenebilir. Yine bu doğrultuda hareket edildiğinde, çeviri eyleyicilerinin yazdıkları ön sözlerle Türk kültürü içinde “arabuluculuk” rolü üstlendiklerini düşünmek mümkündür. Bunun yanı sıra, özellikle konuları itibarıyla sansür engeline takılmış eserleri yeniden yayımlayarak, iletişimi baskılayan ve kontrol altına almaya çalışan sansüre karşı, diyalogu arttıran çeviri (krş. Billiani, 2008, s. 28) eylemi yoluyla etken bir biçimde mücadele ettikleri söylenebilir. Ayrıca, diyalogu arttırma çabasının bir sonucu olarak, ön sözlerde yer verilen “yeniden okuma”, “yeniden yazma” “yeniden tanıma” ve “yeni sorular sordurma” gibi vurgular, çevirmenlerin çevirdikleri eserlere “süreç olarak metin” (Farahzad, 2009, s. 126) niteliğini atfettiğini göstermektedir. Farzaneh Farahzad’ın ifade ettiği gibi, çevirmenler, çevirinin kapsamını sabit anlamlı bir metnin ötesine taşıyarak, okurları da metnin anlam yaratımında işbirliğine davet etmekte (krş. agy.) ve bu yolla unut(tur)ulmuş eserlerin ve yazarların modern edebiyat dizgesinde *yeni bir hayat* bulmasına bir uzman olarak katkı sağlamaktadır.

2.2.2. Türk edebiyat dizgesinde *unut(tur)ulmuş* kadınlar

Kanadalı feminist çeviribilimcilerin öncülüğünü yaptığı feminist çeviribilim araştırmalarında, hem kadınların edebiyat ve çeviri dizgelerindeki konumu hem de çevirinin kaynak metin karşısındaki ikincil konumu sorgulanmıştır (Simon, 1996; Andone, 2002; Chamberlain, 2004; Castro, 2009). Bu sorgulamalarda, kadının “üretken” ve erkeklere ait bir alan olarak nitelendirilen yazarlık rolünden men edildiği; “yeniden üretim”e dayalı ve kadınlıkla ilişkilendirilen çevirmenlik rolüne yönlendirildiği vurgulanmıştır (krş. Chamberlain, 2004, s. 314-315; Castro, 2009, s. 65). Bu odak noktaları etrafında yürütülen tartışmalarda, ataerkil baskıya rağmen eserlerini yayımlatabilmiş kadınların çeviri yoluyla gün ışığına çıkarılması gerektiğine ayrıca dikkat çekilmiştir (krş. Castro, 2009, s. 66). Olga Castro, özellikle feminist düşünce açısından önem taşıyan bu eserlerin çoğunun çevrilmediğinin ve bu nedenle zaman içinde kaybolduğunun altını çizmiştir (krş. agy.).

Dizi editörleri Tutumlu ve Serdar da, “Tefrikalar Bağlamında Edebiyat Kanonunda Kadın Romancıların Konumu” başlıklı makalede, Türk edebiyat dizgesindeki kadın yazarların unutuluşlarına dair benzer bir duruma dikkat çekmiştir:

Kamusal alanın en önemli araçlarından biri olan gazetelere edebiyat dolayısıyla katılımı sağlayan tefrika romanlara bakıldığında da kadının katılımının “geç” bir dönemde başladığı, belirli süreli yayınlara sıkıştığı/sıkıştırıldığı gözlemlenir. Kadın yazarlar kendilerine daha çok kadın dergilerinde yer bulabilirler. Ele alınan dönemde, aile, eğitim, toplumsal yapı, sosyalleşme imkânları düşünüldüğünde kadınların roman yazması ve bunu süreli yayınlarda yayımlaması bile hayli güçtür. Dolayısıyla tefrika roman yayınlayan kadın yazarlar bütün bu engelleri aşmışlardır. Ancak bu engelleri aşmış ve kamuyla buluşmuş olmalarına rağmen, *bir kısmının yapıtları gazete sayfalarında bırakılmış, kitap olarak yayımlanmamış ve dolayısıyla kanon dışına itilmişlerdir. 1928 sonrasında ise bu yazarların bir kısmının yapıtları Latinize edilmeyerek ya da antolojilere, araştırmalara alınmayarak bu yazarlar ikinci kez kanon dışına itilmiş, bir anlamda “tarih dışında” bırakılmıştır* (Tutumlu ve Serdar, 2018, s. 146) (italik vurgular bana ait).

Türk edebiyat dizgesinde “kanon dışına itilen” ve “tarih dışında bırakılan” bu kadın yazarlar tarafından kaleme alınan üç roman, “Tefrika Dizisi” kapsamında çevrilerle Türk edebiyat dizgesine yeniden kazandırılmış ve bu romanlara yazılan ön sözler aracılığıyla hem kadın yazarlar hem de eserleri görünür¹⁰ hale getirilmiştir.

“*Aşkımı Öldürdüm*’ü Bugüne Taşımak” başlıklı ön sözde, Tutumlu ve Serdar, Belkıs Sami Boyar’ın Halide Edip’in üvey kız kardeşi olduğuna dikkat çekmekte ve dönemin en önemli gazetelerinden *Son Saat*’te romanını tefrika etmiş olmasına rağmen hem eserinin hem de kendisinin günümüze taşınamamış olmasını sorgulamaktadır (Sami Boyar (çev. Tutumlu ve Serdar), 2017, s. 5). Bunun yanı sıra, “romandaki ilişkiler ağı[nın] kadın merkezli” olduğunu vurgulayan Tutumlu ve Serdar, eserin Türk edebiyatındaki feminist söyleme dair önemli veriler sunduğunu dile getirmektedir:

[...] Ferhunde’nin kişiliğinde *erken dönem cumhuriyet kadınının izleri görülür*. [...] Daha da önemlisi romanda önemle vurguladığı yalnız kalabildiği, yazı yazabildiği “kendine ait bir oda”nın olması romanın *feminist açıdan okunmasına da kapı aralar*. [...] *Aşkımı Öldürdüm*’ün “yeniden” yayımlanmasıyla birlikte Türk edebiyatına “yeni” bir roman ve “yeni” bir romancı kazandırılırken Ferhunde de kendine özgü kişiliğiyle Türk edebiyatının kadın karakterleri arasında yerini alacaktır (agy. 7) (italik vurgular bana ait).

Osmanlı kadın edebiyatı açısından önemli bir yere sahip olmasına rağmen, günümüze taşınmamış olan bir diğer eser ise Fatma Fahrünnisa’nın *Dilharap* romanıdır. Fatih Altuğ, “Deneyim ve

¹⁰ Türk edebiyat dizgesindeki kadın çevirmenler odağında yapılmış çalışmalar için bkz. Berk Albachten, 2018; Bozkurt S., 2014; Karadağ, 2013a, Karadağ 2013b; Tahir Gürçavaşlar, 2019.

Duygulanım Aktarımı Olarak Roman: Fatma Fahrünnisa’nın *Dilharap’ı*” başlıklı ön sözünde, eserin “tam da Osmanlı kadınlarının modern edebiyat türlerinde görünürlüklerinin arttığı bir tarihsel anda dolaşıma gir[diğini]”, ancak buna rağmen gazete sayfalarında kalıp bir daha yayımlanmadığını ifade etmektedir (Fahrünnisa (çev. Altuğ), 2017, s. 9-10). Fahrünnisa’nın *Hüdavendigâr Vilayetinde Kısmen Bir Cevelan* başlıklı seyahatnamesiyle, Osmanlı edebiyatında bu türde eser yazan ilk kadın olduğuna da dikkat çeken Altuğ, aynı zamanda *Dilharap’ı* Osmanlı kadın edebiyatı dizgesi içinde detaylı bir biçimde konumlandırmaktadır:

1895 sonrasında hareketlenen Osmanlı kadın edebiyatının bu dönemde belki de en belirleyici özelliği kadınlar arası bir edebiyat kamusu fikrine dayalı olmasıdır. *Kadın yazarlar, bir yandan kadın oluşlarını silmeden edebiyat sahnesine çıkmakta, diğer yandan fiili ve/ya hayali bir kadın okurlar topluluğuna hitap etmektedirler.* Kadın yazarlar birbirlerinin eserlerine önsözler yazarak eseri ve yazarı kadın edebiyat kamusuna takdim ederken, dergilerde hem okurların mektuplarına hem de yazarların birbirleriyle yazışmalarına geniş yer ayrılmaktadır. *Dilharap’ın “Mukaddime”si bu kadın edebiyat kamusunun yoğunlaştırılmış bir temsili gibidir.* Yazarın evinde eğitilmiş kadın okur-yazarlar bir araya gelmiştir. Romanın işlevi üzerine derinlemesine bir tartışma gerçekleşirken odağa aralarındaki bir kadının şahsi tecrübesi alınır. Yazarı ikna edecek olan da bu kadın olacaktır. İkna olduktan sonra yazar, bu kadının tecrübesini önce dinleyip sonra edebileştirerek romanını kurmaya başlar. *O halde “Mukaddime”de kadın yazarın, kadın okurların ve birazdan başlayacak romanın kadın kahramanının yan yana olduğu bir kamu söz konusudur* (agy. 11-12) (italik vurgular bana ait).

Dizi kapsamında romanı çevrilen son kadın yazarı, Behice Ziya Kollar’dır. Tutumlu ve Serdar, *Pakize* romanına yazdıkları “Bir Yazarın İzini Sürmek” başlıklı ön sözde, kadın yazarların büyük oranda ataerkil kontrolün denetiminde olan edebiyat dizgesindeki konumlarına işaret etmektedir:

[...] [T]efrika edilip gazete sayfalarında kalan romanlar söz konusu olduğunda bu unutulmuş nedenlerine ilişkin farklı görüşler öne sürülebilmekte, ancak bir de unutilan romanların yazarları kadın olduğunda iş çok daha farklı bir boyut kazanmaktadır. Kadın yazarların erkeklerin egemen olduğu ve erkeklerce kontrol edilen basın ve edebiyat kamusuna güçlüklerle girebildikleri, belirli süreli yayınlara sıkıştıkları/sıkıştırıldıkları gözlemlenir (Ziya Kollar (çev. Tutumlu ve Serdar), 2019, s. 9).

Pakize’nin diğer Tanzimat¹¹ romanlarından farklı olarak baskın bir kadın karaktere sahip olduğunu vurgulayan Tutumlu ve Serdar, aynı zamanda Behice Ziya’nın “ilk kadın gazeteci, çevirmen ve yazarlardan” birisi olduğuna dikkat çekerek onu günümüz okurlarına yeniden tanıtmaktadır (agy. 13).

Ele alınan örneklerden yola çıkıldığında, baskın ataerkil denetime rağmen, yaşadıkları dönemde eserlerini yayımlatmayı başarmış, ancak yine de *unut(tur)ulmaktan* kurtulamamış kadın yazarların “Tefrika Dizisi”nde *yeniden görünür* kılındığı gözlemlenmektedir. Bu görünürlüğün sağlanmasında ise diliçi çeviri eyleycilerinin üstlendikleri *uzman* rolünü yadsımak mümkün değildir. Çevirmenler yalnızca kadın yazarların eserlerini çevirip günümüz okurlarıyla buluşturmamış aynı zamanda yazdıkları ön sözler aracılığıyla hem kadın yazarları hem de eserlerini kapsamlı araştırmalara dayandırarak Türk edebiyat dizgesi içinde yeniden konumlandırmıştır. Üç kadın yazarın da eserlerine bakıldığında, gerek Osmanlı kadın edebiyatı gerekse yaşadıkları dönemin feminist anlayışları bakımından önemli veriler sağladığı görülmektedir. Castro’nun tarihte unutulmuş kadın yazarların ve kadın araştırmaları açısından önem arz eden eserlerinin çeviri yoluyla yeniden hayat bulması gerektiği görüşü hatırlandığında, dizideki çeviri eyleycilerinin bu doğrultuda önemli bir sorumluluğu yerine getirdiği düşünülmektedir (krş. 2009, s. 65-66).

¹¹ Tanzimat Dönemi’ndeki çeviri faaliyetleriyle ilgili yapılmış öncü çalışma için bkz. Parker, 1987. Bu odak etrafında yapılmış başka çalışmalar için bkz. Karadağ, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d.

3. Diliçi çevirinin *görünürlüğünü* arttırmada diliçi çevirmenin rolü

Çalışmanın ikinci bölümünde, Skopos Kuramı temelinde ve ön sözler aracılığıyla bir irdeleme yapılmış ve “Tefrika Dizisi”nde görev alan *uzman* diliçi çeviri eyleyicilerinin Türk edebiyatı dizgesinde unut(tur)ulmuş romanların ve/ya romancıların *görünürlüklerini* arttırmak *amacıyla* bir çeviri eylemi gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Ancak giriş bölümünde de ifade edildiği üzere, diliçi çeviri eyleyicilerinin yazdıkları bu ön sözler aracılığıyla aynı zamanda diliçi çevirinin *görünürlüğüne* katkı sağladığı düşünülmektedir.

Diliçi çeviri uygulamalarında, gerek gerçekleştirilen eylemin *çeviri olarak adlandırılmamasına* gerekse çevirmenlerin göz ardı edilmesine yönelik yaygın tutumun aksine, “Tefrika Dizisi”ndeki diliçi çeviri eyleyicilerinin farklı bir biçimde davrandıklarını söylemek mümkündür. Her ne kadar kitap kapaklarında¹² çeviride uygulanan strateji adı (sadeleştirilmiş) paylaşılmış olsa da, iç kapakta eserin çeviriyazısını ve diliçi çevirisini yapanlar, “Latin harflerine aktaran” ve “Günümüz Türkçesine Aktaran” olarak ayrı ayrı verilmiştir. Kitaplara yazılan ön sözlerde ise hem diliçi çevirinin hem de çevirmenin varlığını açıkça görmek mümkündür.

Tutumlu ve Serdar, tüm kitaplarda yer alan ortak ön sözde öncelikle okurları çeviriyazı süreciyle ilgili bilgilendirmektedir:

Bu dizideki romanların hem çeviri yazısı hem de günümüz Türkçesine aktarılmış metinleri bir arada sunuluyor. Özgün metnin çeviri yazısı yapılırken bugünkü Türkçe yazım kuralları ve noktalama işaretleri esas alındı. Sadece anlam karışıklığı yaratabilecek durumlarda şapka kullanıldı. Gazetede yayımlanan tefrikalar temel alındığı için zaman zaman dizgi hataları zaman zaman da metinlerin kopyalarındaki bozukluklardan kaynaklanan nedenlerle okunamayan sözcük ve sözcük öbekleriyle karşılaşabilmekte. Dizgi hataları metin içinde ya köşeli parantezlerle ya da dipnot kullanılarak yapılan açıklamalarla giderilmeye çalışıldı. Ayrıca tam okunamayan ya da anlaşılamayan sözcüklerin yanına köşeli parantez içinde soru işareti konuldu. Hiç okunamayan sözcükler köşeli parantez içinde üç noktayla gösterildi (Sami Boyar (çev. Tutumlu ve Serdar), 2017, s. 4).

Bu bilgilendirmenin ardından ise, okurların dikkati diliçi çeviri sürecine çekilmektedir:

Bu dizide sadeleştirilen metinlerde belirli bir standart oluşturulmaya ve *yazarların üslupları olabildiğince korunmaya çalışıldı. Ancak sadeleştirilen metinlerin ister istemez dil içi aktarımı yapan kişi veya kişilerin tercihleri ve yorumlarıyla biçimleneceği de bir gerçektir.* Yine de buradaki amacın, günümüz okurunun metni sözlüğe bakma ihtiyacı duymayan takip edebilmelerini mümkün kılmak ve “*anlaşırlığı*” *sağlamak olduğu belirtilmelidir.* Sadeleştirme yapılırken günümüzde yerleşmiş olan sözcükler aynen bırakılmaya çalışıldı. [...] Sözcüğün anlamı ve özgün dildeki yazımı dipnotla verildi. Ayrıca kimi açıklama gerektiren durumlarda da dipnot yöntemi kullanıldı. Bütün bu *değişikliklerin* günümüz okurunun romanları daha kolay anlayabilmesini sağlayacağına inanıyoruz (agy.) (italik vurgular bana ait).

Tutumlu ve Serdar’ın bu ifadeleri değerlendirildiğinde, her şeyden önce okurları kaynak metnin geçtiği aşamalar konusunda detaylı bir biçimde bilgilendirdiği görülmektedir. Berk Albachten, diliçi çeviri eyleyicilerinin çoğu zaman yazdıkları ön sözlerde yazarların biçimini, söz dizimini ya da eserin yapısını koruduklarına yönelik ifadeler kullandığını ve bu yolla özgünün aynısı olma yanılmasını yarattıklarını belirtmektedir (krş. 2014, s. 579-581). Tutumlu ve Serdar da, “yazarların üslupları olabildiğince korunmaya çalışıldı” ifadesiyle benzer bir vurguyu yapmakla birlikte, “[...] sadeleştirilen metinlerin ister istemez dil içi aktarımı yapan kişi veya kişilerin tercihleri ve yorumlarıyla biçimleneceği de bir gerçektir” (agy.) diyerek özgünün kopyası olma iddiasından kaçınmaktadır. Bu

¹² Dizinin tüm kitaplarında aynı kapak tasarımı tercih edilmiştir. Örnek olarak, dizinin ilk ve son kitabının kapakları Ek 2’de paylaşılmıştır.

ifade ise, yine Berk Albachten’in işaret ettiği “çevirmen kararlarının öznelliğini” okurlardan gizlemediklerini göstermektedir (2012, s. 267). Tutumlu ve Serdar, ön sözde paylaşmış oldukları bu bilgiler ışığında, okurlara hem okuyacakları eserin bir çeviri olduğunu belirtmekte hem de çeviride kullanılan stratejileri ve bu stratejilerin çıkış noktasının “anlaşılabilirlik” olduğunu onlarla açıkça paylaşmaktadır.

Diliçi çevirinin ve çevirmenin *görünür* kılındığı örneklerle ikinci ön sözlerde de rastlamak mümkündür. Fatih Altuğ, Fatma Fahrünnisa’nın *Dilharap* romanına yazdığı ön sözde, okurların dikkatini kaynak dille (Osmanlı Türkçesi) erek dil (modern Türkçe) arasındaki farklılıklara çekmekte ve bu nedenle çeviri metinde kullanılan “teessür” sözcüğünün anlamsal olarak kayıplara yol açabileceğinin altını çizmektedir:

[...]İç dünyada cereyan edenleri göstermeye yönelik bu dikkati tamamlayan bir başka öge de anlatıcının duygulanımları betimlemeye, sınıflandırmaya, benzerlik ve farklarına özen göstermeye yönelik olarak kurulan söylemi. *Okurlar romanın orijinalinde duygulanımlara dair kelime dağarcığının ne kadar geniş olduğuna dikkat edeceklerdir. Şimdi daha çok üzüntü anlamında kullandığımız ama döneminde duygulanım, afekt anlamını taşıyan “teessür” kelimesi metinde sıklıkla geçmektedir.* Üstelik hem teessür hem de teessür başlığı altında toplanan diğer duygulanımlar duygusalılıklarıyla temsil edilir metinde. Duygulanım ve onun duygusal karşılığı çoğu zaman bir tamlama oluşturarak verilir. *Anlatı kişisi yalnızca duygulanmaz; o duygulanımlara dair Osmanlı Türkçesinin sahip olduğu nüanslara dikkat eden, birbirine yakın duyguları ayrımlarıyla kullanan bir dil söz konusudur.* Bu dil, duygulanımın bedensel sürecini metinde de canlandıracak modernist bir dil değildir, daha çok duygulanımları kavramlarla, kelimelerle temsil eder (Fahrünnisa (çev. Altuğ), 2017, s. 16-17) (italik vurgular bana ait).

Benzer olarak, Ercüment Ekrem Talu tarafından kaleme alınan *Şevketmeap* romanının hem çeviriyazısını hem de diliçi çevirisini yapan Murat Cankara da, yazdığı ön sözde çeviride izlemiş olduğu yol ve benimsemiş olduğu stratejilerle ilgili detaylı bilgi vermektedir:

[...] Gerek transliterasyonda gerek *dil içi çeviride* hem noktalama hem imla için günümüz standartlarına uymaya çalıştım. *Öte yandan niyetim dil içi çeviride metne mümkün mertebe az müdahale etmektir. Yine de bazı cümleleri daha anlaşılır ve metni daha akıcı kılabilmek için cümle yapısında ufak tefek değişiklikler yaptığım oldu.* Yer yer diyalog parçalarını metne yedirdim. *Bazen gereğinden fazla cüretkâr davrandıysam bunun nedeni, isteyen okurun metnin orijinaline bakma şansına sahip olmasıdır.* Sarayda geçtiği için lakapların sık sık kullanıldığı bu metindeki tüm terimleri “sadeleştirmek” ya da olduğu gibi bırakmak okur için çok anlamlı olmayacaktı. O nedenle arada bir yol tutmaya çalıştım. *Metnin havasını koruyabilmek amacıyla bazılarını olduğu gibi bıraktım, bazılarını günümüz Türkçesinden karşılıklar bulmayı denedim, bazılarını dipnotta açıkladım* (Talu (çev. Cankara), 2018, s. 16-17) (italik vurgular bana ait).

Paylaşılan alıntılardan yola çıkıldığında, söz konusu çevirmen ifadelerinin, diliçi çevirinin *dillerarası çeviriden* farksızlığını kanıtlar nitelikte olduğu iddia edilebilir. Her ne kadar bu iddianın sınanması hem dillerarası hem de diliçi çeviri metinlerinin detaylı bir analizini ve karşılaştırılmasını gerektirse de ve bu türden bir analiz başka bir çalışmanın konusunu oluştursa da, ele alınan örneklerin, iki çeviri eyleminin *aynılığını* göstermesi açısından, önemli ipuçlarına sahip olduğunu düşündürmektedir.

Bunun yanı sıra, kitaplara yazılan ön sözler aracılığıyla hem diliçi çevirinin hem de çevirmenin *görünür* bir hale getirildiği söylenebilir. Dizideki çevirmenler, çeviri metinde Theo Hermans’ın işaret ettiği “çevirmenin sesi”ni gizlememiş; “[...] [m]etnin yüzeyine çıkıp [...] konuşan özneyi niteleyen bir kendine göndermeyle, birinci kişi işlevini üstle[nerek] varlığını en doğrudan ve güçlü şekilde göstermiş”tir (1997, s. 65). Böylelikle almış oldukları bu “uzman” kararlarıyla, Koskinen’in önerdiği gibi okurları “dilsel, kültürel farklılıklar ve anlamın çoğulluğu” konusunda da bilgilendirmişlerdir

(Koskinen, 1994, s. 451). Benimsemiş oldukları bu tutumun ise, diliçi çevirinin *görünmezliğini*¹³ aşmaya yönelik çaba gösteren kuramsal çalışmalara katkıda bulunduğu söylenebilir.

4. Sonuç gözlemleri

Bu çalışmada, Koç Üniversitesi Yayınları tarafından yayımlanan “Tefrika Dizisi”, çeviri eyleminde “amaç” ve “uzman” olarak çevirmen kavramları temelinde irdelemeye alınmıştır. Söz konusu kavramların izi ise, dizideki çeviri eyleycilerinin yazdıkları ön sözlerde sürülmüştür.

Çalışmanın çıkış noktasını oluşturan makalede, Dimitriu çevirmen ön sözlerine atfettiği işlevlerden bahsederken, bu ön sözlerin hem çevirmenin “dilsel ve kültürel arabulucu” rolünü ortaya koyduğunu hem de kaynak metinlerin ve yazarlarının erek kültürde alımlanmasında önemli bir rol üstlendiğini ifade etmektedir. Dimitriu’ya göre, çevirmen ön sözleri aynı zamanda, “çevirmenin görünürliğini ve öznelliğini” kanıtlayan önemli belgelerdir (krş. 2009, s. 203). Buradan hareketle yapılan irdelemede, kuramcının dikkat çektiği görüşlerle tutarlı sonuçlara ulaşılmıştır:

Tutumlu ve Serdar, yürütmüş oldukları akademik projeden yola çıkarak, ulaştıkları tefrika romanları, “Tefrika Dizisi” kapsamında, Osmanlı Türkçesinden günümüz Türkçesine çevirmeye karar vermiştir. Girişmiş oldukları bu çeviri eyleminde ise, “tarih dışı” ve “kanon dışı” bırakılmış roman ve/ya romancıları günümüz okurlarıyla yeniden buluşturmayı *amaçlamışlardır*. Bunun yanı sıra, özel basım olarak yayımlanan ilk iki kitap ve yine diğer kitaplarda birleştirilmeden bölüm bölüm verilen içerik yoluyla, unutulmaya yüz tutmuş tefrika türünün de yeniden hatırlanmasına aracılık etmişlerdir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, dizinin Türk edebiyat dizgesinde unut(tur)ulmuş olanları yeniden dolaşıma sokarak *görünürlükleri* arttırmaya yönelik bir *amaç* etrafında hazırlandığı görülmektedir.

Bu amacı gerçekleştirmek için, Tutumlu ve Serdar’ın kendileri gibi Türk edebiyat alanında çalışan bir grup *uzmanla* diziyi yayına hazırladığı gözlemlenmiştir. Bu uzmanlıklarının bir sonucu olarak, kaynak metinleri yalnızca çevirmekle kalmamış aynı zamanda yazdıkları ön sözler aracılığıyla hem romanları hem de yazarlarını kapsamlı bir biçimde araştırıp ele alarak okurlara yeniden tanıtmış ve bunların modern edebiyat dizgesinde yeniden *görünür* olmalarını sağlamışlardır. Ayrıca, Türk edebiyat dizgesine hakim birer uzman olarak, ön sözlerinde söz konusu eserlerin yeni araştırmalara ve sorulara kapı araladığını vurgulayarak, Türk edebiyatı araştırmalarının ileriye taşınmasına da katkıda bulunduklarını düşünmek mümkündür.

“Tefrika Dizisi”nde görev alan diliçi çeviri eyleycilerinin, kaleme aldıkları ön sözlerle aynı zamanda çeviribilim alanındaki *görünürlükleri* arttırmaya yönelik bir rol üstlendikleri de gözlemlenmiştir. Günümüzde hâlâ tam anlamıyla çeviri olarak adlandırılmayan ve çevirmenleri büyük oranda *görünmez* olan diliçi çevirinin, yazılan ön sözlerle *görünür* hale getirildiği söylenebilir. Her kitabın başında yer alan ortak ön sözde, kaynak metnin geçmiş olduğu çeviriyazı ve diliçi çeviri süreçleriyle ilgili okurlara bilgi verilmiştir. Benzer olarak, eserlere yazılan ikinci ön sözlerde de diliçi çeviri süreciyle ilgili bilgilere rastlamak mümkündür. Bu yolla, çevirmenlerin hem diliçi çevirinin *çeviri* olarak adlandırılmasına hem de çevirmen görünürlüğüne katkı sağladıkları düşünülmektedir.

Ön sözlerden elde edilen bu veriler ışığında, diliçi çevirmenlerin belli bir *amaçla* başlattıkları çeviri eylemiyle ve aldıkları *uzman* kararlarıyla Türk edebiyat dizgesi *içinde* “arabuluculuk” rolü

¹³ Diliçi çevirinin “görünmezliği” odağında detaylı bir tartışma yürüten bir çalışma için bkz. Kalem Bakka, 2019.

üstlendiklerini düşünmek mümkündür. Bu “arabuluculuk” rolünde çeviribilim alanındaki *görünmezi*, yani diliçi çeviriyi araç kılarak, Türk edebiyat dizgesindeki *görünmez*lere yeniden hayat vermiş ve disiplinlerarası bir bilinçle hareket ederek her iki alandaki *görünürlükleri* arttırmada etken bir rol üstlenmişlerdir.

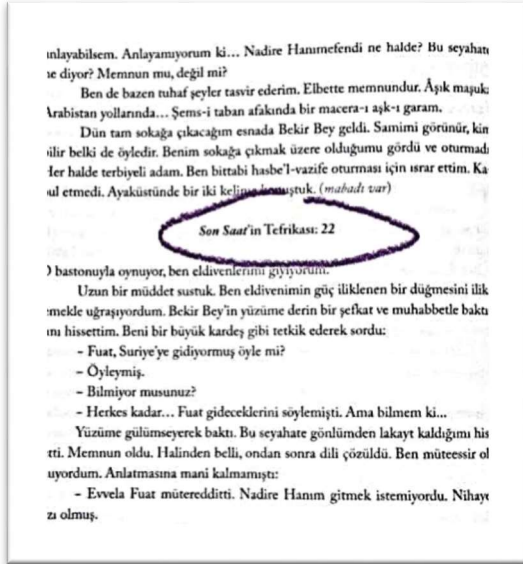
Kaynakça

- Akbulut, A. N. (2011). Tanıklıklarla Çeviri ve Cortázar. *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi* 3(1).
- Andone, O. H. (2002). Gender Issues in Translation. *Perspectives: Studies in Translatology* 10(2), 135-150.
- Bassnett, S. (1997). Gözle Görülebilir Çevirmen. (Y. Salman, Çev.). *Kuram* 15, 79-82.
- Baydere, M. ve A. B. Karadağ. (2019). Çalkışu’nun Serüveni Üzerine Betimleyici Bir Çalışma. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* 5, 314-333.
- Bengi-Öner, I. (2006). Çeviribilimde Bir Hâce-i Evvel: Ahmet Midhat Efendi. N. Esen ve E. Köroğlu (Ed.), *Merhaba Ey Muharrir! Ahmet Midhat Üzerine Eleştirel Yazılar*, (ss. 338-346). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Bengü, V. Ö. (2018). *Kırk Bela*. (R. Tutumlu ve A. Serdar, Çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Berk Albachten, Ö. (2005). Diliçi Çeviriler ve Mai ve Siyah. *İstanbul Üniversitesi Dilbilim Dergisi* 14, 139-149.
- Berk Albachten, Ö. (2012). Intralingual Translation as ‘Modernization’ of the Language: The Turkish Case. *Perspectives* 21(2), 257-271.
- Berk Albachten, Ö. (2014). Intralingual Translation: Discussions within Translation Studies and the Case of Turkey. S. Bermann ve C. Porter (Ed.), *A Companion to Translation Studies*, (ss. 573-585). West Sussex: Wiley Blackwell.
- Berk Albachten, Ö. (2015). The Turkish Language Reform and Intralingual Translation. Ş. Tahir Gürçağlar, Sa. Paker ve J. Milton (Ed.), *Tradition, Tension and Translation in Turkey*, (ss. 165-180). Amsterdam: John Benjamins.
- Berk Albachten, Ö. (2018). Geçmişte Yolculuk: Görünmez Kadın Çevirmenlerimizden Mebrure Alevok. Ö. Belkıs ve D. Kankaytsın (Der.), *Sanatın Gölgedeki Kadınları*, (ss. 375-399). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Berk Albachten, Ö. (2019). Challenging the Boundaries of Translation and Filling the Gaps in Translation History: Two Cases of Intralingual Translation from the 19th-Century Ottoman Literary Scene. H. V. Dam, M. N. Brogger ve K. K. Zethsen (Ed.), *Moving Boundaries in Translation Studies*, (ss. 185-199). Londra: Routledge.
- Billiani, F. (2008). Censorship. M. Baker ve G. Saldanha (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, (ss. 28-31). Londra ve New York: Routledge.
- Birkan Baydan, E. (2011). Editing as Rewriting. *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi* 2 (3), 53-78.
- Bozkurt, E. ve Karadağ A. B. (2013). Mukaddimeleri Tanıklığında Bir Gazeteci, Romancı, Oyun Yazarı, Dergici, Sözlükbilimci, Dilbilimci, Ansiklopedist, Şârih ve Çevirmen: Şemseddin Sâmî. *İstanbul Üniversitesi Dilbilim Dergisi* 1, 27-53.
- Bozkurt, E. (2014). *1908-1928 Yılları Arasında Batı Dillerinden Osmanlı Türkçesine Çevrilen Romanlarda Mukaddime Geleneği*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozkurt, S. (2007). *Tracing Discourse in Prefaces to Turkish Translations of Fiction by Remzi Publishing House in the 1930s and 1940s*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozkurt, S. (2014). Touched Translations in Turkey: A Feminist Translation Approach. *Moment Dergi* 1(1), 104-124.

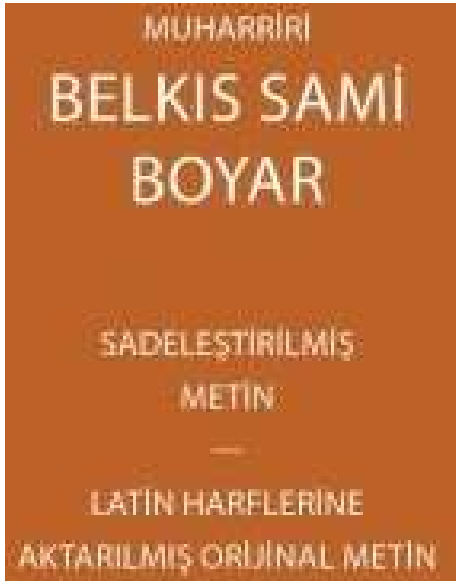
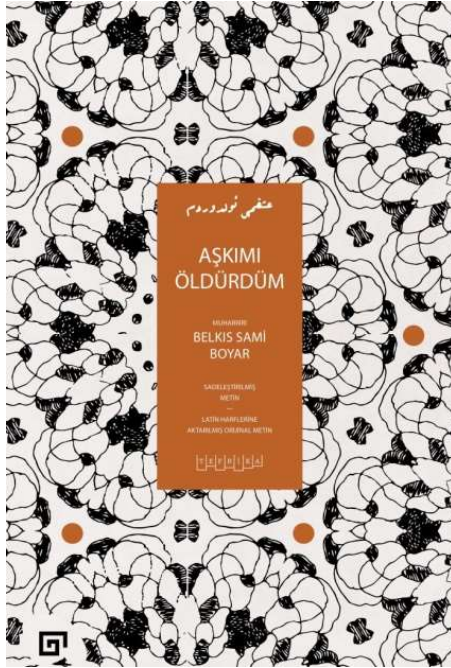
- Canlı, G. (2018). Relocating Self-translation from the Interlingual to Intralingual: Faulkner as a Self-Translauther. *Translogos Translation Studies Journal* 1(1), 41-63.
- Canlı, G. (2019). *William Faulkner’ın Sanctuary Adlı Romanın Kaynak ve Erek Dizgedeki çeviri Serüveni: Diliçi çeviri, Öz-çeviri, Yeniden Çeviri ve Dolaylı çeviri Kavramları Işığında Bir İnceleme*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Castro, O. (2009). (Re)Examining Horizons In Feminist Translation Studies: Towards A Third Wave?. *MonTI* 1, 59-86.
- Chamberlain, L. (2004). Gender and The Metaphorics of Translation. L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader*, (ss. 314-329). Londra ve Newyork: Routledge.
- Delabatista, D. (2016). ‘He Shall Signify from Time to Time’: Romeo and Juliet in Modern English. *Perspectives Studies in Translatology* 25(2), 1-25.
- Dimitriu, R. (2009). Translators’ Prefaces as Documentary Sources for Translation Studies. *Perspectives Studies in Translatology* 17(3), 193-206.
- Durmaz Hut, A. (2019). Çevirinin Yansımaları Olarak ‘Çeviriyazıların’ Farklı Adlandırılışları Üzerine Bir Çalışma. S. Taş (Ed.), *Çeviribilimde Araştırmalar*, (ss. 177-196). İstanbul: Hiperayın.
- Ekrem, R. M. (2018). *Saime*. (R. Tutumlu ve A. Serdar, Çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Enis, S. (2017). *Orta Mah.* (R. Tutumlu ve A. Serdar, Çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Fahrünnisa, F. (2017). *Dilharap*. (F. Altuğ, Çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Farahzad, F. (2009). Translation as an Intertextual Practice. *Perspectives Studies in Translatology* 16, 125-131.
- Hermans, T. (1997). Çeviri Anlatıda Çevirmenin Sesi. (A. Bulut, Çev.). *Kuram* 15, 63-68.
- Jakobson, R. (2004). Çevirinin Dil(bilim)sel Özellikleri Üzerine. (Ö. B. Albayrak, Çev.). Mehmet Rifat (Haz.), *Çeviri Seçkisi II: Çeviri(bilim) Nedir?*, (ss. 61-66). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Kalem Bakkal, A. (2019). Intralingual Translation Has No name in Turkey: Conceptual Crowdedness in Intralingual Tranlation. *Translogos Translation Studies Journal* 2(2), 48-69.
- Karadağ, A. B. (2012a). Bir Diliçi Çeviri Örneği: Dipnotlar. *Çeviribilim* 8, 35-39.
- Karadağ, A. B. (2012b). Çeviri Tarihimizde Fenni Romanlarla Bir Kültür Repertuarı Oluşturmak. *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*. 2(6), 45-73.
- Karadağ, A. B. (2013a). Çeviri Tarihimizde ‘Gözle Görülür’ Bir Mütercime: Fatma Aliye Hanım. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi* 2(37), 1-16.
- Karadağ, A. B. (2013b). Tanzimat Dönemi’nden İkinci Meşrutiyet Dönemi’ne Kadın Çevirmenlerin Çeviri Tarihimizdeki ‘Dişil’ İzleri. *Humanitas* 2, 105-126.
- Karadağ, A. B. (2014a). *Çevirmenin Tanıklığında Tanzimat’tan II. Meşrutiyet’e Çeviri Tarihini Yeniden Okumak*. C. 1. İstanbul: Diye.
- Karadağ, A. B. (2014b). *Çevirmenin Tanıklığında Tanzimat’tan II. Meşrutiyet’e Çeviri Tarihini Yeniden Okumak*. C. 2. İstanbul: Diye.
- Karadağ, A. B. (2014c). Tanzimat’tan II. Meşrutiyet’e Çeviri Roman Hallerine Ön Söz/ Son Söz Tanıklıkları. *Metnin Halleri: Osmanlı’da Telif, Tercüme ve Şerh*, (ss.99-145). İstanbul: Klasik Yayınları.
- Karadağ, A. B. (2014d). Batı’nın Çevirilmesini ‘Medeniyet’ Odağıyla Yeniden Okumak: Tanzimat Dönemi/Sonrası Çeviriler ve ‘Çekinceli’ Cesur Çevirmenler. M. F. Uslu ve F. Altuğ (Yay. Haz.), *Tanzimat ve Edebiyat- Osmanlı İstanbulu’nda Modern Edebi Kültür*, (ss. 481-504). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Karas, H. (2020). Intelligibility and the Reception of Translations. *Perspectives* 28 (1), 24-42.

- Koskinen, K. (1994). (Mis)translating the Untranslatable – The Impact of Deconstruction and Post-Structuralism on Translation Theory. *Meta* XXXIX, 446-450.
- Mossop, B. (2016). Intralingual translation: A Desirable Concept?. *Across Languages and Cultures* 17 (1), 1-24.
- Öztürk Baydere, H. (2019). Türk Edebiyatını Diliçi Çevirilerden Okumak: Osmanlıcada ve Günümüz Türkçesinde Refik Halid'in Guguklu Saat'i. S. Taş (Ed.), *Çeviri Üstüne Gözlemler*, (ss. 223-241). İstanbul: Hiperyayın.
- Paker, S. (1987). Tanzimat Döneminde Avrupa Edebiyatından Çeviriler, Çoğul-dizge Kuramı Açısından Bir Değerlendirme. (A. Tükel, Çev.). *Metis Çeviri* 1, 31-43.
- Rauf, M. (2017). *Kâbus*. (R. Alp, Çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Rauf, M. (2019). *Serap*. (R. Tutumlu ve A. Serdar, Çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Sami Boyar, B. (2017). *Aşkımı Öldürdüm*. (R. Tutumlu ve A. Serdar, Çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Serdar, A. (2017). Bir Tefrika Roman Tarihi Projesi Sergüzeşti. *Monograf* 8, 275-282.
- Simon, S. (1996). *Gender in Translation.: Cultural Identity and the Politics of Transmission*. Londra ve New York: Routledge.
- Tahir Gürçağlar, Ş. (2002). What Texts Don't Tell: The Uses of Paratexts in Translation Research. T. Hermans (Ed.), *Crosscultural Transgressions*, (ss. 44-60). Manchester: St. Jerome Publishing.
- Tahir Gürçağlar, Ş. (der.). (2019). *Kelimelerin Kuyusunda: Türkiye'de Kadın Çevirmenler*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Talu, E. E. (2018). *Şevketmeap*. (M. Cankara, Çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Tutumlu, R. ve A. Serdar. (2018). Tefrikalar Bağlamında Edebiyat Kanonunda Kadın Romancıların Konumu. Ö. Belkıs ve D. Kankaytsın (Der.), *Sanatın Gölgedeki Kadınları*, (ss. 129-146). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Venuti, L. (2004). *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. Londra ve New York: Routledge.
- Vermeer, H. (1998). Starting to Unmask What Translatology is About. *Target* 10(1), 41-68.
- Vermeer, H. (2004). Skopos and Commission in Translational Action. (A. Chesterman, Çev.). L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader*, (ss. 221-232). Londra ve Newyork: Routledge.
- Zethsen, K. K. (2009). Intralingual Translation: An Attempt at Description. *Meta* 54(4), 795-812.
- Zethsen, K. K. (2018). Access Is Not The Same as Understanding. Why Intralingual Translation Is Crucial in a World of Information Overload. *Across Languages and Cultures* 19(1), 79-98.
- Zethsen, K. K. ve A. Hill-Madsen. (2016). Intralingual translation and Its Place within Translation Studies: A theoretical discussion. *Meta* 61(3), 692-708.
- Ziya Kollar, B. (2019). *Pakize*. (R. Tutumlu ve A. Serdar, Çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Ziya. (2020). *Kesik Baş Cinayeti*. (R. Tutumlu ve A. Serdar, Çev.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Ek 1.



Ek 2.



YAYIN İLKELERİ

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, **dil, edebiyat, folklor, kültür, çeviri bilimi, dil ve edebiyat eğitimi** alanında, 2014 yılında yayın hayatına başlamış; akademik, bilimsel ve araştırmaya dayalı makalelerin yayımlandığı bir dergidir. Yayın dili Türkçe olmakla beraber İngilizce, Fransızca, Almanca, Rusça, Arapça ve Farsça makaleler de kabul edilir.

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi yılda dört defa, Bahar sayısı 21 Mart, 21 Haziran, 21 Eylül ve 21 Aralık tarihlerinde olmak üzere elektronik ve matbu olarak yayımlanır. Her sayı için makale gönderme son tarihi yayın tarihinden bir ay öncedir. Arada çıkarılacak özel sayılar için de ayrıca tarihler belirlenip ilan edilir.

Derginin yayın dili Türkçedir. Ancak dergi her kurumdan ve her millettten bilim insanlarının çalışmalarına açık olup İngilizce veya başka dillerden yazılmış çalışmalar da yayımlanabilir.

Dergiye gönderilecek makalenin daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olması gerekmektedir. Ulusal veya uluslararası sempozyumlarda sunulan bildiriler, yine başka bir yerde yayımlanmamış olması ve dipnotta belirtilmesi koşuluyla dergimizde yayımlanabilir. Bu konuda bütün sorumluluk yazara aittir. Bir araştırma kurumu ya da fonu tarafından desteklenen çalışmalarda, desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje/çalışma numarası verilmeli, bu kurum veya kuruluş çalışmada dipnot olarak belirtilmelidir. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilmediği ya da belirlenmediği için yayımlanan çalışmalar ile ilgili telif haklarına ilişkin doğabilecek hukuki sonuçlar tamamen yazar(lar)a aittir.

Her makale için yazar tarafından bir **intihal raporu "Ek Dosyalar"** kısmına yüklenmelidir. Birden çok eklenecek dosyalar sıkıştırılarak yüklenmelidir.

Dergiye gönderilen çalışmalar *Yayın Kurulu* kararıyla en az iki hakemin değerlendirilmesine sunulur. Yayın Kurulu gerekli gördüğü durumlarda çalışmayı ikiden fazla hakeme inceletebilir. Yayımlanacak çalışma ile ilgili nihai karar hakem çoğunluğunun görüşü de dikkate alınarak *Yayın Kurulu* tarafından verilir. Dergi, gönderilen yazılarda düzeltme yapmak, yazıları yayımlamak ya da yayımlamamak haklarına sahiptir.

Yayın Kurulunun gerekli görmesi hâlinde, hakem görüşleri de dikkate alınarak yazar(lar)dan gerekli düzeltme istenebilir. Yazar(lar), hakemin ve kurulun belirttiği düzeltme önerilerini verilen süre içinde yerine getirmek zorundadır. Yazar(lar) hakemlerin olumsuz görüşlerine karşı kanıt göstermek koşuluyla itiraz edebilirler. Bu itiraz *Yayın Kurulunda* incelenir ve gerekli görülürse farklı hakem görüşüne başvurulur. Çalışmaların yayımlanabilmesi için yazar(lar), hakemler ve *Yayın Kurulunun* görüş ve önerilerini dikkate almak zorundadır.

Yayımlanmış yazıların yayın hakları *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'*ne aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz. Yazar(lar)a herhangi bir şekilde telif ücreti ödenmez. Dergide yayımlanması için gönderilen çalışmalar yayımlanmazsa telif hakkı yazara iade edilmiş olur.

Hakemler, *Yayın Kurulunun* kendilerine belirleyeceği süre içerisinde çalışmayı değerlendirmezler ise *Yayın Kurulu* ilgili çalışmayı değerlendirmek üzere farklı hakemlere gönderebilir. Değerlendirmeye gönderilen çalışmalarda yazar(lar)ın ve hakemlerin isimleri karşılıklı olarak gizli tutulur. Gönderilen makalelere kimlik belirleyici ifadeler yazılmaz. Dergiye gönderilen çalışmalarda dil bilgisi kurallarına (imla, noktalama, açıklık, anlaşılabilirlik vs.) azami derecede riayet etme ve TDK'nin en son yayımladığı *Yazım Kılavuzu*'na uyma mecburiyeti vardır. Bu nedenle oluşabilecek problemler ve eleştirilerden tamamen yazar sorumludur.

Dergide yayımlanan çalışmaların içeriğinden kaynaklanan kanuni sorumluluklar, tamamen yazar(lar)ına aittir. Bu dergi editör ve yazar etik kurallarını benimsemiştir: bkz. <https://publicationethics.org>.

Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar: 1. Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar, 2. İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması, 3. İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar, 4. Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar.

Beyan gerektiren konular: Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar, 2. Olgu sunumlarında "Aydınlatılmış onam formu", 3. Başkalarına ait ölçek, anket, fotoğrafların kullanımı için sahiplerinden izin alınması, 4. Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları.

Dergi, dijital yayıncılık, grafik tasarım ve uluslararası endekslere katılım için ücretli hizmetler kullanmaktadır; bu nedenle, dergimize makale gönderen yazarların **makaleleri kabul veya reddedilse de**, Yakup YILMAZ (T. İş Bankası IBAN: TR540006400000114000860261) banka hesabına 350 TL (50 EUR veya yabancı yazarlar için 75 USD) ödemeleri gerekmektedir. Ödeme belgesi editöre sistemde **ek dosyalar**dan gönderilecektir. Hakem sürecinin başlaması için ödeme belgesi gönderilmelidir. Başvuruları hakemler tarafından reddedilen yazarların ödedikleri ücret geri ödenmeyecektir.

PUBLICATION PRINCIPLES

RumeliDE Journal of Language and Literature Research began publication in 2014 in the field of **language, literature, folklore, culture, translation, language and literature education**. It is a publication of academic, scientific and research-based articles. **English, French, German, Italian, Russian, Arabic and Farsi** are accepted as well as **Turkish**.

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies publishes four online and print issues per year; 21st of March, 21st of June, 21st of September, 21st of December. The deadline for submitting a manuscript for numbers is one month before. For special issues, deadlines will be announced.

Only works that have never been published elsewhere can be published in the journal. In the event that an article which has been previously published elsewhere is published in the journal without being mentioned, the author(s) will be solely responsible for legal consequences and copyright issues.

Publication language of the journal is Turkish but the journal accepts works from any nation and institution; therefore, works in English will be accepted, too.

Submissions to the journal must not be published elsewhere previously. Papers presented in national or international symposia can be published with a footnote indicating this. The author is solely responsible for providing references. If the work is supported by an institution or a fund, name of the institution and project information should be mentioned as a footnote.

For each article, a plagiarism report by the author should be uploaded to the "Attached Files" section. Files to be added multiple times must be compressed and loaded.

Submissions are reviewed by at least two referees after approval by the *Editorial Board*. If necessary, the editorial board may want the work to be reviewed by more than two referees. Final decision is made by the *Editorial Board*, considering the opinions of the majority of the referees. The journal reserves all rights to edit, publish or not publish the works.

The *Editorial Board* can ask for some editing from the author(s), considering the suggestions of the referees. The author(s) should make the necessary changes asked by the board and the referees until the abovementioned deadlines. Author(s) can appeal against the rejection of referees, provided that they put forward relevant evidence in support of their appeal. The appeal will then be assessed by the Editorial Board and the work will be sent to the review of different referees if necessary. Author(s) should take into account the opinions and suggestions of the referees and the board in order to publish their works.

The copyrights of the published works belong to *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*. All references to the works must cite the original publication. Authors are not eligible for copyright payments. If a submission is not printed, the copyright of the work will be considered returned to the author.

If the referees cannot assess the work until the deadlines determined by the *Editorial Board*, the board may send the work to different referees. Authors and referees will remain mutually incognito until the end of the assessment. Submissions must be written with correct grammar, spelling and punctuation. Submissions in Turkish must follow the rules in the latest Turkish Linguistic Society (TDK) guidebook. Authors will be solely responsible for issues arising out of grammar, spelling and punctuation errors. Authors will be solely responsible for the legal consequences of the content of their submissions.

After the content of the studies published in the journal, the legal responsibilities belong to the author (s) completely. This journal editor and writer has not adopted the code of ethics: see. <https://publicationethics.org>.

Researches requiring Ethics Committee permission: 1. Any research carried out with qualitative or quantitative approaches that require data collection from participants using survey, interview, focus group work, observation, experiment, interview techniques, 2. Use of humans and animals (including material / data) for experimental or other scientific purposes, 3. Clinical researches on humans, 4. Researches on animals.

Issues requiring declaration: 1. Retrospective studies in accordance with the law of personal data protection, 2. "Informed consent form" in case reports, 3. Permission from the owners for the use of scale, questionnaire, photographs of others, 4. Copyright for ideas and works of art used.

The magazine uses paid services for digital publishing, graphic design and participation in international indices; therefore, the authors submitting articles to our journal are required to pay 350 TL (50 EUR or 75 USD for foreign authors) to the bank account of Yakup YILMAZ (T. İş Bankası IBAN: TR540006400000114000860261), **even if the manuscript is accepted or rejected**. The payment document will be sent to the editor from **attached files** in the system. Proof of payment must be sent to start the referee process. The fees paid by the authors whose applications are rejected by the referees will not be refunded.

MAKALE YAZIM KURALLARI

Makalelerin aşağıda belirtilen şekilde sunulmasına özen gösterilmelidir:

Yazı, **Makale Takip Sistemi** aracılığıyla, e-posta adresi ve parolayla girilen kişisel sayfadan gönderildikten sonra, aynı sistemden hakem süreci takip edilebilir. Bu aşamadan sonra, düzeltmelerin yapılması için, bütün hakemlerden raporların gelmesi **beklenmemelidir**. Çünkü yazarlar, sisteme **bir kez düzeltme** ekleyebilmektedirler. Bir hakemin istediği düzeltmeyi yapıp yazı sisteme eklendiğinde, sonraki aşamada ikinci bir hakemin de düzeltme istemesi durumunda istenen düzeltmeler yapılamayacaktır.

Başlık: İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı ve **11 punto** ile koyu harflerle ve genel ortadan, girinti sol ve sağ 0, aralık önce 12 sonra 12 satır aralığı 14 ile yazılmalıdır.

Yazar ad(lar)ı ve adresi: Yazının başlığının altında yazar adı, unvanı, görev yaptığı kurum ve kendisine ulaşılacak e-posta adresi gibi bilgilere yer **verilmemelidir**. Yazar adları, sistem yöneticisi tarafından görülebildiğinden, bu bilgiler, yazıya editör tarafından eklenecektir. Yazılar sisteme eklenirken, yazara ait herhangi bir bilginin yazıda yer almadığından emin olunmalıdır. Bu husus, makaleyi inceleyecek hakemlere daha rahat hareket imkânı tanınması açısından önemlidir.

Öz: Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az **200** en fazla **250** kelimeden oluşan Türkçe ve İngilizce öz (**Abstract**) bulunmalıdır. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak, en az **3**, en fazla **5** sözcükten oluşan anahtar kelimeler (**Keywords**) verilmelidir. **Öz** metni Georgia normal 9; genel sağa sola yash; girinti sol ve sağ 1 cm; aralık önce 12 sonra 12 satır aralığı 14 ile; **Öz** başlığı Georgia normal 10 koyu; genel ortadan; girinti sol ve sağ 1 cm; aralık önce 12 sonra 12 satır aralığı 14 ile yazılmalıdır.

Anahtar kelimeler (Keywords) Georgia normal 9; genel sağa sola yash; girinti sol ve sağ 1 cm; aralık önce 12 sonra 12 satır aralığı 14 ile yazılmalıdır.

Ana metin: A4 boyutunda (29,7×21 cm.), Word programında, **Georgia** yazı karakteri ile **10 punto**, genel sağa sola yash, girinti sol ve sağ 0, aralık önce **12**, sonra **12**, **satır aralığı 14** ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında **2,5** cm. boşluk bırakılmalı ve sayfalar **numaralandırılmamalıdır**. Öz ve kaynakça sayfası hariç, ana metin 5 sayfadan az olmamalı ve 30 sayfayı aşmamalıdır. Makale metninde paragraf başı **yapılmamalıdır**.

Dipnotta yer alan bütün bilgiler Georgia normal 8; genel sağa sola yash; girinti asılı 1 cm; aralık önce 0 sonra 0 satır aralığı tek ile yazılmalıdır.

Bölüm başlıkları: Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir ve gerektiği takdirde başlıklar numaralandırılabilir; ancak otomatik numaralandırma yapılmamalıdır.

Tablolar ve şekiller: Tabloların numarası ve başlığı bulunmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır. Şekiller renkli baskıya uygun hazırlanmalıdır. Tablo özellikleri otomatik sığdır; tablo metinleri Georgia normal 9, genel sağa sola yash, girinti sol ve sağ 0, aralık önce 6 sonra 6 satır aralığı tek ile yazılmalıdır. Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır.

Resimler: Yüksek çözünürlüklü, baskı kalitesinde taranmış halde metin içerisindeki yerlerinde verilmelidir. Resim adlandırmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır.

Alıntı, manzume ve göndermeler: Dergimize gönderilecek makalelerde aşağıdaki alıntı, manzume ve gönderme standartlarına uyulmalıdır. Bu kurallara uymayan çalışmalar, düzeltilmesi için yazarına iade edilecektir. Metin içinde birkaç cümleyi geçen alıntı ve manzumeler, Georgia normal 9; genel sağa sola yash; girinti sol ve sağ 1 cm; aralık önce 6 sonra 6 satır aralığı tek ile yazılmalıdır.

Metnin sonunda **Kaynakça** başlığı altında, atıfta bulunulan kaynaklar soyadına göre sıralanmalıdır. Kaynakça için Georgia normal 10; genel sağa sola yash; girinti asılı 1 cm; aralık önce 6 sonra 6 satır aralığı tek uygulanmalıdır.

Kaynak gösterme ve kaynakça kuralları için **APA** düzenine bakınız. (<http://www.apastyle.org>)

NOT: Sayın yazarlarımız, referanslarınızı gözden geçirmanız ve dergimizin yazım kurallarına uygunluğunu kontrol etmeniz gerekmektedir. Makalenizi dergimiz yazım kurallarına uygun olarak biçimlendirdikten emin olduktan sonra göndermenizi rica ederiz.

Çalışmalarınızda kolaylıklar diler, dergimize göstermiş olduğunuz ilgiye teşekkür ederiz.

STYLE GUIDE

Submissions are expected to comply with the following guidelines.

Authors are required to sign in to the Article Tracking System with their email addresses and chosen passwords to make submissions and keep track of the assessment process. All authors are reminded to **wait** until all referee reports are collected, because the system allows for **only one** editing after submission. If an author edits the submission based on the comments of one referee, and further editing is required after the second referee provides their comments, editing the submission a second time will not be possible.

Title: Title should be descriptive, relevant to the content, and written in **11 point boldface** type.

Author(s) name(s) and address(es): The title of the submission **must not contain** the name, title, institution and email of the author. Since the system administrator is able to view author names, these will be added to the article by the editor. Please make sure that the submission contains no personally identifiable information about the author. This is necessary for the referees to act in total freedom.

Abstract: Abstracts between 200 to 250 words, written both in English and Turkish, must be provided before the beginning of the article to briefly summarize the content. Three to five descriptive keywords must be provided after one blank line beneath the abstract. Abstracts must be written single-spaced, with **9 point** typeface, and indented 1 cm from right and left.

Main Body: Body must be in A4 format (29,7×21 cm.), typed in Microsoft Word or similar software with **10 point Georgia** typeface, with **full line spacing** and **12-point spacing** before and after. Pages must have **2.5 cm margins** on both sides and must not contain page numbering. The body of the submission, excluding abstract and bibliography, must be between 5 to 30 page. Paragraphs **should not** be indented.

Footnotes: Must be single-spaced and written with **8-point typeface**.

Chapters: Articles may be organized into chapters and subheadings for convenience, and these may be numbered if necessary.

Tables and Figures: Tables must contain a title and a number, and placed relevantly within the body text. Figures must be suitable for color printing. Figure numbers and titles must be immediately below the figure and centered.

Images: Images must be high-resolution, scanned at print quality, and placed relevantly within the body text. Images are subject to the same title conventions as figures.

Quotations and Citations: All articles must follow the citation and reference guidelines below. Incompliant submissions will be returned to their authors for correction. Quotations in the body text that are more than a few sentences long must be indented **1 cm.** from left and right:

Sources used in articles must be cited as follows in the BIBLIOGRAPHY section to follow the body text:

The **BIBLIOGRAPHY** section at the end of the body text must list the sources in alphabetical order of authors' surnames. Entries must have **hanging indent** (*Paragraph-Indents and Spacing-Indentation-Special-Hanging Indent*).

Refer to the **APA** style manual for citation and bibliography. (<http://www.apastyle.org>).

NOTE: Valued authors, please review your citations for compliance with the style guides of our journal; you are kindly asked to submit your articles after ensuring that they are compliant with the style guidelines of the journal.

We would like to thank you for your interest in our journal, and wish you success in your endeavors.