RumeliDE

DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

www.rumelide.com

ISSN: 2148-7782 (print) / 2148-9599 (online)
Uluslararası Hakemli / International Refereed

Yıl/Year 2020.19 (Haziran/June)

Diller ve renkler…

languages and colours السنة والوان

وَمِنْ اٰيَاتِهٖ خَلْقُ السَّمٰوَاتِ وَالْاَرْضِ **وَاخْتِلَافُ اَلْسِنَتِكُمْ وَاَلْوَانِكُمْ** ۗ اِنَّ فِيْ ذٰلِكَ لَاٰيَاتٍ لِّلْعَالِمِيْنَ

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
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. Faysal Okan ATASOY	Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Doç. Dr. Meqsud SELİM	Doç. Dr. 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)

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

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

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. Ľudmila 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 LAZAREVİC (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)

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. Ľudmila 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 LAZAREVİC (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)

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

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

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. Mustafa S. KAÇALİN	Professor Mustafa S. KAÇALİN
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. 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

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

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

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
Kufe Üniversitesi (Irak)	Kufe University (Iraq)
Prof. Dr. Engin YILMAZ	Professor Engin YILMAZ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Prof. Dr. Esma İNCE	Professor Esma İNCE
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Istanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU	Professor Feryal ÇUBUKÇU
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül 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. 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. 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. Linda TORRESİN	Professor Linda TORRESİN
SSML Fusp Misano Adriatico (İtalya)	SSML Fusp Misano Adriatico (Italy)
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)

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

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

Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ	Professor Mehmet ÖLMEZ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Prof. Dr. Mesut AYAR	Professor Mesut AYAR
Kirklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kirklareli University (Turkey)
Prof. Dr. Mira KHACHEMİZOVA	Professor Mira KHACHEMİZOVA
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Prof. Dr. Muharrem DAYANÇ	Professor Muharrem DAYANÇ
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa BALCI	Professor Mustafa BALCI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN	Professor Mustafa S. KAÇALİN
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Neslihan KANSU-YETKİNER	Professor Neslihan KANSU-YETKİNER
İzmir Ekonomi Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Ekonomiy 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. Rıfat GÜNDAY	Professor Rıfat GÜNDAY
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL	Professor Secaattin TURAL
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Selçuk ÇIKLA	Professor Selçuk ÇIKLA
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan 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

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

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

Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Ardahan 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. 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. 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)

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

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

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. Cihangir KIZILÖZEN	Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt 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 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. 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. 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

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

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

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. Füsun ŞAVLI	Assoc. Prof. Füsun 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. Graziano SERRAGİOTTO	Assoc. Dr. Graziano SERRAGİOTTO
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)	Ca' Foscari University of Venice (Italy)
Doç. Dr. Guntars DREIJERS	Assoc. Prof. Guntars DREIJERS
Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)	Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL	Assoc. Prof. Gülhanım ÜNSAL
Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Halil AYTEKİN	Assoc. Prof. Halil AYTEKİN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Doç. Dr. Hatice FIRAT	Assoc. Prof. Hatice FIRAT
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Muğla Sıtkı Koçman 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. Lokman TANRIKULU	Assoc. Prof. Lokman TANRIKULU
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
Doç. Dr. Ľudmila MEŠKOVá	Assoc. Prof. Ľudmila MEŠKOVá
Matej Bel Üniversitesi (Slovakya)	Matej Bel University (Slovakia)
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU	Assoc. Prof. Mehmet Celal VARIŞOĞLU
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 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)

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

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

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. 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 Y
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi 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 HASHEMIPOUR	Assoc. Prof. Dr. Saman HASHEMIPOUR
Girne Amerikan Üniversitesi (KKTC)	Girne American University (GRNC)
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)	Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)
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)

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

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

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. Umut BALCI	Assoc. Prof. Umut BALCI
Batman Üniversitesi (Türkiye)	Batman 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)
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. Adnan UZUN	Dr. Adnan UZUN
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi 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 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

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

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

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 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. 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)

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

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

Dr. Antonio Hans DI LEGAMI	Dr. Antonio Hans DI LEGAMI
Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)	Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)
Dr. Arzu EKOÇ	Dr. Arzu EKOÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Asiye ÖZTÜRK	Dr. Asiye ÖZTÜRK
Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Middle East Technical University (Turkey)
Dr. Aslı ARABOĞLU	Dr. Aslı ARABOĞLU
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Aslı SELCEN ASLAN	Dr. Aslı SELCEN ASLAN
Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)	Manisa Celal Bayar University (Turkey)
Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR	Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Aykut HALDAN	Dr. Aykut HALDAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Ayla AKIN	Dr. Ayla AKIN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ayşe 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. 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. 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)

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

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

Dr. Beytullah KARAGÖZ	Dr. Beytullah KARAGÖZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Bihter GÜRIŞIK KÖKSAL	Dr. Bihter GÜRIŞIK 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 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)	Istanbul 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

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

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

Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Pamukkale 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. Coşkun DOĞAN	Dr. Coşkun DOĞAN
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Cristiano BEDIN	Dr. Cristiano BEDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Cüneyt DEMİR	Dr. Cüneyt DEMİR
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. 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 KASKA	Dr. Çetin KASKA
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Çiğdem KARATEPE	Dr. Çiğdem KARATEPE
Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Uludağ University (Turkey)
Dr. Davut PEACİ (William-Samuel Peachy)	Dr. Davut PEACİ (William-Samuel Peachy)
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce 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 BÜYÜKAHISKA	Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Dilek MAKTAL CANKO	Dr. Dilek MAKTAL CANKO
Ege Üniversitesi (Türkiye)	Ege University (Turkey)
Dr. Dimitris ZEPPOS	Dr. Dimitris ZEPPOS
Atina Milli Kapodistrian Üniversitesi (Yunanistan)	National and Kapodistrian University Of Athens (Greece)
Dr. Dinçer APAYDIN	Dr. Dinçer APAYDIN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi University (Turkey)

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

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

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. Eleonora FRAGAİ	Dr. Eleonora FRAGAİ
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 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 KEMALOGLU-ER	Dr. Elif KEMALOGLU-ER
Adana Alaprslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye)	Adana Alparslan Türkeş Science And Technology University (Turkey)
Dr. Emine ÇAKIR	Dr. Emine ÇAKIR
Ordu Üniversitesi (Türkiye)	Ordu University (Turkey)
Dr. Emine GÜLER (Türkiye)	Dr. Emine GÜLER (Turkey)
Dr. Embie KYAZIMOVA	Dr. Embie KYAZIMOVA
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR	Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)	Akdeniz University (Turkey)
Dr. 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. Emrullah YAKUT	Dr. Emrullah YAKUT
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Enes BAL	Dr. Enes BAL

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

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

Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Enes YILDIZ	Dr. Enes YILDIZ
Çukurova Üniversitesi (Türkiye)	Çukurova University (Turkey)
Dr. Engin ÇAĞMAN	Dr. Engin ÇAĞMAN
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi Eylül University (Turkey)
Dr. Ensar ALEMDAR	Dr. Ensar ALEMDAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli 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. 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. Esra ULUŞAHİN	Dr. Esra ULUŞAHİN
Ankara Hacı bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı bayram Veli 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 SONA	Dr. Fatih SONA
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Fatih ŞİMŞEK	Dr. Fatih ŞİMŞEK
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)

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

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

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 TÜRKBEN AYDIN	Dr. Funda TÜRKBEN 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. Gaye Belkız YETER ŞAHİN	Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN
Erzincan Üniversitesi (Türkiye)	Erzincan University (Turkey)
Dr. Gianluca COLELLA	Dr. Gianluca COLELLA
Dalarna Universitesi (İsveç)	Dalarna University College (Sweden)
Dr. Goran Salahaddin SHUKUR	Dr. Goran Salahaddin SHUKUR
Selahaddin Universitesi (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 HASTÜRKOĞLU	Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU
Atılım Üniversitesi (Türkiye)	Atılım University (Turkey)
Dr. Gökhan Şefik ERKURT	Dr. Gökhan Şefik ERKURT
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)	Aydın Adnan Menderes University (Turkey)
Dr. 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. 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 Mükerrem ÖZTÜRK	Dr. Gül Mükerrem 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

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

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

Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)
Dr. Gülsüm CANLI	Dr. Gülsüm CANLI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Güneş SÜTCÜ	Dr. Güneş SÜTCÜ
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Anadolu 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. 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 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. Harun BEKİR	Dr. Harun BEKİR
Filibe Üniversitesi (Türkiye)	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)

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

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

Dr. Hasene AYDIN	Dr. Hasene AYDIN
Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Bursa Uludağ 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. Işılay IŞIKTAŞ SAVA	Dr. Işılay IŞIKTAŞ SAVA
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)	Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)
Dr. İbrahim AKYOL	Dr. İbrahim AKYOL
Çankırı Karatekin (Türkiye)	Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. İbrahim GÜMÜŞ	Dr. İbrahim GÜMÜŞ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın University (Turkey)
Dr. 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 SUVAĞCİ	Dr. İlyas SUVAĞCİ

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

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

Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. İnan GÜMÜŞ	Dr. İnan GÜMÜŞ
Isparta Uygulamlaı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)	Isparta Uygulamlaı 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. 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. İzzet ŞEREF	Dr. İzzet ŞEREF
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Javid ALİYEV	Dr. Javid ALIYEV
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)

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

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

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. 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 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 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. Menent SHUKRIEVA	Dr. Menent SHUKRIEVA
Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)	Shumen University (Bulgaria)
Dr. Meriç GÜVEN	Dr. Meriç GÜVEN

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

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

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 Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Bandırma Onyedi Eylül 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 ELMALI	Dr. Murat ELMALI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Mustafa Levent YENER	Dr. Mustafa Levent YENER
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)	Çanakkale 18 Mart 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

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

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

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. 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. 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)

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

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

Dr. Nuran BALTA	Dr. Nuran BALTA
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
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. Oğuz SAMUK	Dr. Oğuz SAMUK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Onur ÖZCAN	Dr. Onur ÖZCAN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Kırıkkale 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 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	Dr. Önder YAŞAR
(Türkiye)	(Turkey)
Dr. Özkan UZ	Dr. Özkan UZ
Munzur Üniversitesi (Türkiye)	Munzur University (Turkey)
Dr. Özlem DÜZLÜ	Dr. Özlem DÜZLÜ

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

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

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. 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. Rüstem MÜRSELOĞLU	Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Medeniyet 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 UÇAK	Dr. Salih UÇAK
MEB (Türkiye)	MEB (Turkey)
Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK	Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK

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

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

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. 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. Semin KAZAZOĞLU	Dr. Semin KAZAZOĞLU
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical 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 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 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. Sevdiye KÖKSAL	Dr. Sevdiye KÖKSAL
Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Dokuz Eylül University (Turkey)

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

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

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 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. Sopio MAKHATCHASHVILI	Dr. Sopio MAKHATCHASHVILI
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)	Recep Tayyip Erdoğan 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. Şule DEMİRKOL ERTÜRK	Dr. Şule DEMİRKOL ERTÜRK
Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)	Boğaziçi University (Turkey)
Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP	Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP
İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Gelişim University (Turkey)
Dr. Talat AYTAN	Dr. Talat AYTAN
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Timuçin Buğra EDMAN	Dr. Timuçin Buğra EDMAN
Düzce Üniversitesi (Türkiye)	Düzce University (Turkey)
Dr. Tuğba Elif TOPRAK	Dr. Tuğba Elif TOPRAK
İzmir Bakırçay Üniversitesi (Türkiye)	İzmir Bakırçay University (Turkey)
Dr. Tuncay TÜRKBEN	Dr. Tuncay TÜRKBEN
Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Aksaray University (Turkey)

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

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

Dr. Turgut KOÇOĞLU	Dr. Turgut KOÇOĞLU
Erciyes Üniversitesi (Türkiye)	Erciyes University (Turkey)
Dr. Uğur DİLER	Dr. Uğur DİLER
Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Uğur UZUNKAYA	Dr. Uğur UZUNKAYA
Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Erzurum Technical University (Turkey)
Dr. Ulaş BİNGÖL	Dr. Ulaş BİNGÖL
Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Siirt University (Turkey)
Dr. Ümit HASANUSTA	Dr. Ümit HASANUSTA
Biruni Üniversitesi (Türkiye)	Biruni University (Turkey)
Dr. Vesile ALBAYRAK SAK	Dr. Vesile ALBAYRAK SAK
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Necmettin Erbakan University (Turkey)
Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ	Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Yasemin ÇÜRÜK	Dr. Yasemin ÇÜRÜK
Doğuş Üniversitesi (Türkiye)	Doğuş University (Turkey)
Dr. Yasemin GÜRSOY	Dr. Yasemin GÜRSOY
Trakya Üniversitesi (Türkiye)	Trakya University (Turkey)
Dr. Yasin BEYAZ	Dr. Yasin BEYAZ
Yalova Üniversitesi (Türkiye)	Yalova University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA	Dr. Yasin YAYLA
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yaşar ŞİMŞEK	Dr. Yaşar ŞİMŞEK
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Yeliz OKAY (Türkiye)	Dr. Yeliz OKAY (Turkey)
Dr. Yeliz YASAK PERAN (Türkiye)	Dr. Yeliz YASAK PERAN (Turkey)
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yıldıray ÇEVİK	Dr. Yıldıray ÇEVİK
İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul Arel University (Turkey)
Dr. Yıldırım ÖZSEVGEÇ	Dr. Yıldırım ÖZSEVGEÇ
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)

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

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

Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ
Ege Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Zeynep BAKAL
Istanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU
Bayburt Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Zeynep BAŞER
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH
Siirt Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Zhazira OTYZBAY
Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Ziya TOK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Zübeyde ŞENDERİN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN
Eskişehir Osmangazi University (Turkey)
Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ
Ardahan University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ
Ege University (Turkey)
Dr. Zeynep BAKAL
Istanbul Okan University (Turkey)
Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU
Bayburt University (Turkey)
Dr. Zeynep BAŞER
Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH
Siirt University (Turkey)
Dr. Zhazira OTYZBAY
Pamukkale University (Turkey)
Dr. Ziya TOK
Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zübeyde ŞENDERİN
Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN
Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)

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

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

RumeliDE 2020.19 (Haziran/June) HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Asuman AKAY AHMED Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Professor Asuman AKAY AHMED Marmara University (Turkey)
Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)	Professor Feryal ÇUBUKÇU Dokuz Eylül University (Turkey)
Prof. Dr. Neslihan KANSU-YETKİNER İzmir Ekonomi Üniversitesi (Türkiye)	Professor Neslihan KANSU-YETKİNER İzmir Ekonomiy University (Turkey)
Prof. Dr. Nevzat TOPAL Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)	Professor Nevzat TOPAL Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Prof. Dr. Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Professor Secaattin TURAL İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Prof. Dr. Şureddin MEMMEDLİ Ardahan Üniversitesi (Türkiye)	Professor Şureddin MEMMEDLİ Ardahan University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet BAŞAL Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet BAŞAL Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Behice VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Cihangir KIZILÖZEN Siirt Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN Siirt University (Turkey)
Doç. Dr. Erdoğan KARTAL Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Erdoğan KARTAL Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Ertan ENGİN Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Ertan ENGİN Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Esra Nur TİRYAKİ Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)
Doç. Dr. Faruk DOĞAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Faruk DOĞAN Kırklareli University (Turkey)Assoc.
Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Gülhanım ÜNSAL Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Hatice FIRAT Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Hatice FIRAT Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)
Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. İlknur SAVAŞKAN Bursa Uludağ University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet Celal VARIŞOĞLU Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ Marmara University (Turkey)
Doç. Dr. Mehmet YASTI Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehmet YASTI Necmettin Erbakan University (Turkey)
Doç. Dr. Mehrali CALP Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Nurşat BİÇER Kilis 7 Aralık University (Turkey)
Doç. Dr. Necdet NEYDİM İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Necdet NEYDİM İstanbul University (Turkey)
Doç. Dr. Nurşat BİÇER Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Mehrali CALP Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)
Doç . Dr. Raif İVECAN Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Raif İVECAN Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Suzan KAVANOZ Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Dr. Suzan KAVANOZ Yıldız Technical University (Turkey)
Doç. Dr. Umut BALCI Batman Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Umut BALCI Batman University (Turkey)
Doç. Dr. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Yakup YILMAZ Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Yakup YILMAZ Kırklareli University (Turkey)
Doç. Dr. Yunus KAPLAN Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Assoc. Prof. Yunus KAPLAN Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN Başkent Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN Başkent University (Turkey)
Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER Kırklareli University (Turkey)
Dr. Ahmet ÖZKAN İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ahmet ÖZKAN İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Ahmet USLU	Dr. Ahmet USLU

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

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

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)	Kütahya Dumlupınar 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. Ali YAĞLI	Dr. Ali YAĞLI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Alper KELEŞ	Dr. Alper KELEŞ
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)	Sakarya University (Turkey)
Dr. Arzu EKOÇ	Dr. Arzu EKOÇ
Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Ayla AKIN	Dr. Ayla AKIN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
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. Beytullah KARAGÖZ	Dr. Beytullah KARAGÖZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)	Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
Dr. Bilge METİN TEKİN	Dr. Bilge METİN TEKİN
Ankara Üniversitesi (Türkiye)	Ankara University (Turkey)
Dr. Bilal ALPAYDIN	Dr. Bilal ALPAYDIN
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	İstanbul University (Turkey)
Dr. Burcu TÜRKMEN	Dr. Burcu TÜRKMEN
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)	Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)
Dr. Bülent AKAT	Dr. Bülent AKAT
Çankaya Üniversitesi (Türkiye)	Çankaya 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. Cenk AÇIKGÖZ	Dr. Cenk AÇIKGÖZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)	Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Ceyhun YÜKSELİR	Dr. Ceyhun YÜKSELİR
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)	Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)
Dr. Çelik EKMEKÇİ	Dr. Çelik EKMEKÇİ
Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Bartın 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. Dilek BÜYÜKAHISKA	Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)	Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Dinçer APAYDIN	Dr. Dinçer APAYDIN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)	Gazi 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. Ebru GÜVENEN	Dr. Ebru GÜVENEN
Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)	Yozgat Bozok University (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. Ensar ALEMDAR	Dr. Ensar ALEMDAR
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Erkan KALAYCI	Dr. Erkan KALAYCI
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Kırklareli University (Turkey)
Dr. Esat CAN (Türkiye)	Dr. Esat CAN (Turkey)
Dr. Eshabil BOZKURT (Türkiye)	Dr. Eshabil BOZKURT (Turkey)
Dr. Esin EREN SOYSAL	Dr. Esin EREN SOYSAL
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)	Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)
Dr. Faruk POLATCAN	Dr. Faruk POLATCAN
Sinop Üniversitesi (Türkiye)	Sinop University (Turkey)
Dr. Fatemeh ARZJANI	Dr. Fatemeh ARZJANI
Tahran Üniversitesi (İran)	Teheran University (Iran)

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

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

Dr. Fatih KANA
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Gamze SABANCI UZUN
İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Goran Salahaddin SHUKUR
Selahaddin Universitesi (Irak)
Dr. Gökmen KANTAR
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Gönül ERDEM NAS
Bartın Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ
Ardahan Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Gülsüm CANLI
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Hasan DEMİRHAN
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Hasan Kazım KALKAN
Gazi Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Hulusi GEÇGEL
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Hüseyin YILDIZ
Ordu Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Hüsrev AKIN
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)
Dr. İnci ARAS
Anadolu Üniversitesi (Türkiye)
Dr. İsmail YAMAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Kazım ÇANDIR
Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Mahmut AKAR
Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU
İstinye Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI
Bartın Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU
Bartın Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Mehmet YILDIZ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Türkiye)
Dr. Meryem ARSLAN
Niğde Öner Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Mesut KULELİ
Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Mevlüt GÜLMEZ
Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Muhammed Felat AKTAN
Dicle Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Muhammed Zahit CAN
Sakarya Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Mustafa Levent YENER
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Müslüm YILMAZ
İstanbul Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Nazan Müge UYSAL
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Neslihan ALBAY
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Nevin METE
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Oğuz SAMUK
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)
Dr. Onur ÖZCAN
Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Fatih KANA
Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Gamze SABANCI UZUN
İstanbul Aydın University (Turkey)
Dr. Goran Salahaddin SHUKUR
Salahaddin University College (Iraq)
Dr. Gökmen KANTAR
Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Gönül ERDEM NAS
Bartın University (Turkey)
Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ
Ardahan University (Turkey)
Dr. Gülsüm CANLI
İstanbul University (Turkey)
Dr. Hasan DEMİRHAN
Kırklareli University (Turkey)
Dr. Hasan Kazım KALKAN
Gazi University (Turkey)
Dr. Hulusi GEÇGEL
Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Hüseyin YILDIZ
Ordu University (Turkey)
Dr. Hüsrev AKIN
Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)
Dr. İnci ARAS
Anadolu University (Turkey)
Dr. İsmail YAMAN
Ondokuz Mayıs University (Turkey)
Dr. Kazım ÇANDIR
Çankırı Karatekin University (Turkey)
Dr. Mahmut AKAR
Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU
İstinye University (Turkey)
Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI
Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU
Bartın University (Turkey)
Dr. Mehmet YILDIZ
Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK (Turkey)
Dr. Meryem ARSLAN
Niğde Öner Halisdemir University (Turkey)
Dr. Mesut KULELİ
Bandırma Onyedi Eylül University (Turkey)
Dr. Mevlüt GÜLMEZ
Akdeniz University (Turkey)
Dr. Muhammed Felat AKTAN
Dicle University (Turkey)
Dr. Muhammed Zahit CAN
Sakarya University (Turkey)
Dr. Mustafa Levent YENER
Çanakkale 18 Mart University (Turkey)
Dr. Müslüm YILMAZ
İstanbul University (Turkey)
Dr. Nazan Müge UYSAL
Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)
Dr. Necmettin ÖZMEN
İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Neslihan ALBAY
İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)
Dr. Nevin METE
Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)
Dr. Oğuz SAMUK
Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Onur ÖZCAN
Kırıkkale University (Turkey)

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

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

Dr. Osman COŞKUN Marmara Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Osman COŞKUN Marmara University (Turkey)
Dr. Dr. Ömer Gökhan ULUM Mersin Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ömer Gökhan ULUM Mersin University (Turkey)
Dr. Ömer KEMİKSİZ Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Ömer KEMİKSİZ Bartın University (Turkey)
Dr. Raşit ÇOLAK Uşak Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Raşit ÇOLAK Uşak University (Turkey)
Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU İstanbul Medeniyet University (Turkey)
Dr. Sabri Can SANNAV Aksaray Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sabri Can SANNAV Aksaray University (Turkey)
Dr. Salih UÇAK MEB (Türkiye)	Dr. Salih UÇAK MEB (Turkey)
Dr. Şerife Seher EROL ÇALIŞKAN Bartın Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Şerife Seher EROL ÇALIŞKAN Bartın University (Turkey)
Dr. Selçuk ATAY MEB (Türkiye)	Dr. Selçuk ATAY MEB (Turkey)
Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY İstanbul Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY İstanbul University (Turkey)
Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN Kafkas Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN Kafkas University (Turkey)
Dr. Servet ŞENGÜL Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Servet ŞENGÜL Muş Alparslan University (Turkey)
Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY Yıldız Technical University (Turkey)
Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER Kırklareli University (Turkey)
Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ Anadolu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ Anadolu University (Turkey)
Dr. Seydi KİRAZ Hitit Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Seydi KİRAZ Hitit University (Turkey)
Dr. Sıddık BAKIR Atatürk Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sıddık BAKIR Atatürk University (Turkey)
Dr. Sibel MURAD Amasya Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Sibel MURAD Amasya University (Turkey)
Dr. Talat AYTAN Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Talat AYTAN Yıldız Teknik University (Turkey)
Dr. Uğur DİLER Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Uğur DİLER Mardin Artuklu University (Turkey)
Dr. Yasin YAYLA Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yasin YAYLA Kırklareli University (Turkey)
Dr. Yıldız AYDIN Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Yıldız AYDIN Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
Dr. Zafer ÖZDEMİR Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zafer ÖZDEMİR Kırklareli University (Turkey)
Dr. Zeynep Asya ALTUĞ Ege Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zeynep Asya ALTUĞ Ege University (Turkey)
Dr. Zeynep BAŞER Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zeynep BAŞER Kırıkkale University (Turkey)
Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU Bayburt Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU Bayburt University (Turkey)
Dr. Zhazira OTYZBAY Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)	Dr. Zhazira OTYZBAY Pamukkale University (Turkey)

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

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

DİZİNLER / INDEX

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi aşağıdaki dizinlerce taranmaktadır.

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

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

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

EDİTÖRDEN XLII

EDITOR'S NOTE XLIII

Türk dili ve edebiyatı / Turkish language and literature

Biçer, N.; Demir, S.: Suriyeli öğrencilere yönelik Türkçe öğretiminde materyal kullanımı / Use of materials in Turkish teaching for Syrıan students 1

Erdağı Toksun, S.: Ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi / Investigation of attitudes toward opening of medium variations in terms of various variables 20

Gezek, A.: Yabancı dil öğretiminde yeni bir teknik önerisi: Zihinsel sınıflandırma tekniği / A new technical proposal in foreign language teaching: Mental classification technique 29

Yazıcı, E.; Göktentürk, T.: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni bir model: Kültür Günleri / A new model in teaching Turkish as a foreign language: Culture Days 48

İsi, H.: Uygur dönemi Budist Sūtralarda yer alan *ançulayu ärür mänïŋ äşidmişim* ifadesi üzerine / On the expression *ançulayu ärür mänïŋ äşidmişim in the Uyghur period Buddhist Sūtras* 78

Utku, Ö.; Çetin Köroğlu, Z.: Politeness and style differences in the Turkish language: the case of pre-service English language teachers / Türkçedeki nezaket ve stil farklılıkları: İngilizce öğretmen adayları örneği 89

Şehitoğlu, M.: Hindistan Jamia Millîa İslamia Üniversitesinde okutulan yabancılara Türkçe öğretimi Türkçe ders kitapları üzerine bir değerlendirme / An assessment on Turkish language books for teaching Turkish to foreigners taught at Jamia Millîa İslamia University, India 106

Cin Şeker, Z.: Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri üzerine bir inceleme: betimsel analiz / An examination on the keywords of the postgraduate theses on listening and speaking skills: a descriptive analysis 128

Kana, F.; Güney, E. Z.: Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi / The analysis according to renewed Bloom taxonomy of the questions under the texts in the course books prepared for teaching Turkish as a foreign language 142

Kayasandık, A.: E-ticarette Türkçenin özensiz kullanımı: A101 örneği / Improper use of Turkish in e-commerce: A101 example 162

Fırat, H.: Çocuk edebiyatında antiotoriter anlatım: Aytül Akal'ın "Güzel Kitaplarım" öyküsü / Antiauthoritative expression in children's literature: Aytül Akal's "Güzel Kitaplarım (My Beautiful Books)" story 177

Gümüş, Ç.: 'Dil kirliliğini engelle Türkçe kelimeleri tercih et' konulu soysal sorumluluk afiş tasarımları / Social responsibility poster designs on 'Prevent language pollution, prefer Turkish words' 192

Geçgel, H.; Durak, E.: *Güliver'in Gezileri* adlı eserin değerler eğitimi açısından incelenmesi / Investigation of the works of *Gulliver Travels* of values education 204

Karakuş, N.; Ucuzsatar, N.; Karacaoğlu, M. Ö.; Esendemir, N.; Bayraktar, D.: Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri / Turkish teacher candidates' views on distance education 221

Güneş, İ.: Urfa Merkez Ağzı ile Azerbaycan Türkçesi arasındaki ortak özellikler / The common features between Urfa center dialect and Azerbaijani Turkish 242

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

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

Yıldırım, A.: Eski Türk yazıtlarından çağdaş Türk lehçelerine "*tapa*" edatı / The "tapa" postposition from old Turkish inscriptions to contemporary Turkish dialects 265

Köse Özelçi, R.: Tahsin Yücel'in Gökdelen'i bağlamında sinema ve reklam filmlerinde yeni yaşam mimarlarının izinden gitmek / Following the paths of the new life architectures in cinema and commercials in the context of Tahsin Yücel's Gökdelen.....279

Şeker, A.: "İçimizdeki Şeytan"a yenilmeyen Macide'nin toplumsal cinsiyet açısından düşündürdükleri / What Macide, who was not beaten by "İçimizdeki Şeytan" (The Devil inside Us) make us think in terms of gender 297

Atay, S.: *Me Prizon (Mes Prisons) Muahezenâmesi* ve bu bağlamda Namık Kemal'in tenkit anlayışı üzerine / *Me Prizon (Mes Prisons) Muahezenâmesi a*nd in this context on the criticism of Namık Kemal 309

Noyan, S.: *Ve Ateş Bizi Tüketiyor* romanında benlik bölünmesi ve bilinçdışı labirentlerinde kimlik arayışı / In novel *And Fire Consumes The Us*, self-division and the search for identity in unconscious labyrinths.....339

Balta, N.: *Edirne Kasidesi*'nin muhtevası üzerine bir inceleme / A research on the content of *Edirne Kasidesi* 355

Töngür, A. N.: Babalar, oğullar, utanç ve pişmanlık: Khaled Hosseini'nin *Uçurtma Avcısı* ve Orhan Pamuk'un *Kırmızı Saçlı Kadın*'ı / Fathers, sons, shame and remorse: Khaled Hosseini's *The Kite Runner and* Orhan Pamuk's *Kırmızı Saçlı Kadın* (The Red-Haired Woman) 369

Güven, E. B.: Romanda postmodern ögeler / Postmodern elements in the novel 378

Önder, A.: Sabahattin Ali'nin *Kağnı* ve *Kanal* öykülerinde sosyal adalet / Social justice in the stories of "Kağnı" and "Kanal" by Sabahattin Ali 387

Aktan, M. F.: Taşlıcalı Yahya Bey'in Şehzâde Mustafa mersiyesine ontolojik analiz metoduyla bir bakış / The dirge of Prince Mustafa of Taşlıcalı Yahya Bey a view through ontological analysis method 398

Kızıltaş, M.: Muhteva olarak şehrengiz niteliği taşıyan üç manzume: *"der vasf-ı Yenişehr-i Fenâr"* (Yenişehirli Avnî), *"şehr-i Edirne'nün evsâfıdur"* (Edirneli Örfî Mahmud ağa), *"şehr-i Bitlis redifli şiir"* (Müştak Baba) / Three poems that have the characterıstıcs of sehrengız : *"der vasf-ı Yenişehr-i Fenâr"* (Yenişehirli Avnî), *"şehr-i Edirne'nün evsâfıdur"* (Edirneli Örfî Mahmud Ağa), *"şehr-i Bitlis redifli şiir"* (Müştak Baba) 413

Gümüş, İ.: *Umurü'l-Ümera*'nın söyleminde iktidar alameti olarak adalet / Justice as a sign of power in the discourse of *Umuru'l-Umera*.....443

Efe, Z.: Sultan II. Mustafa için yazılan şiirler mecmuası / The journal of poems which were made for Sultan Mustafa II 460

Güneş Asil, E.; Murad, S.: Kaşgarlı şair Turdî Nâzım Garîbî'nin Kitâb-ı Garîbî adlı eseri / The work of poet Turdî Nâzım Garîbî's Kitâb-ı Garîbî 494

Mete, N.: Tarih-i Belgrad / History of Belgrade 504

Alpaydın, B.: Traces of Greco-Roman mythology in classical Turkish literature: The Thread of Life / Klasik Türk edebiyatında Yunan Roma mitolojisinin izini sürmek: (Rişte-i Ömr) Ömür İpi örneği ...528

Alkan, A.: Nermî ve bazı lügazlarının çözümü üzerine / An analysis of Nermî and some of his lügaz poems..... 541

Deniz, B.; Öztaş, S.: Dr. Fuad Umay ve Çocuk Esirgeme Kurumu faaliyetleri / Dr. Fuad Umay and activities regarding Child Protection Agency 558

Dünya dilleri ve edebiyatları / World languages and literatures

Büyükahıska, D.: English language testing and evaluation course through the lens of EFL student teachers / İngilizce öğretmenliği adaylarının gözünden İngilizce ölçme ve değerlendirme dersi 581

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

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

Demiray Akbulut, F.: The relationship between morphological mastery and vocabulary learning strategies of Turkish EFL learners / Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin biçimbirimsel gelişimleri ile sözcük öğrenme stratejileri arasındaki ilişki 597

Hasanusta, Ü.: Geri gelmeyen zamanın peşinde bir roman karakteri: Benjy Compson / A novel character in search of the past time: Benjy Compson..... 614

Tan, C.: An ecofeminist study of the anthropocene age in David Mitchell's *Cloud Atlas* / David Mitchell'ın Bulut Atlasında antroposen çağının ekofeminist incelemesi 628

Aydın, B.: Reading comprehension skills and syntactic comprehension skills of bilingual children: From a linguistic perspective / İki dilli çocukların okuduğunu anlama ve sözdizimsel kavrama becerileri: Dilbilimsel bakış açısıyla 650

Polat Ulaş, A.: Becoming an interpreter through experience: The perceptions of the non-professional public service interpreters in Turkey / Türkiye'de profesyonel olmayan toplum çevirmenlerinin mesleki algıları 661

Kazazoğlu, S.: What if an English philologist becomes a teacher? A case study on foreign language teaching anxiety (FLTA) / Ya bir filolog İngilizce öğretmeni olursa? Yabancı dil öğretimi kaygısına ilişkin bir vaka incelemesi..... 701

Aytekin, H.; Ateş, E.: La distribution des exercices lexicaux selon les unités dans le manuel de Mag 1 et leurs fonctions dans la classe de FLE / MAG I adlı metot kitabında sözcük alıştırmalarının ünitelere göre dağılımı ve onların yabancı dil olarak Fransızca sınıfındaki işlevi / The distribution of the lexical exercices according to the units in the Mag 1 and their functions in French language class 714

Aras, İ.: Ethnische Vorurteile in Max Frischs „Andorra" / Max Frisch' in „Andorra" eserinde etnik önyargilar / Ethnic Prejudices in "Andorra" by Max Frisch..... 727

Keser, M.: Ernst E. Hirsch'in otobiyografisinde Türkiye değerlendirmesi / Evaluation of Turkey in Ernst E. Hirsch's autobiography 734

Öztürk, G. M.: Aleksandre Kazbegi'nin edebi metinlerinde halk ağzı kullanımı / The use of colloquial language in literary texts of Aleksandre Kazbegi 745

Abdul Qader, M. H. M.: Eril ve dişil dualizminin yapısökümü: "*Bir Kadın Doktorun Notları*" isimli otobiyografı üzerine bir çalışma / Deconstruction of the dualism of femininity and masculinity: a study in the autobiographical novel "*A Doctor's Diary*" / **دراسة في رواية السيرة الذاتية "مذكرات :تفكيك ثنائية الذكورة والأنوثة طبيبة**..... 753

Çeviribilim / Translation and interpreting

Karabulut, E.; Erguvan, M.: Translating children literature: a Bermanian analysis of the Turkish translation of Charles Dickens's *A Christmas Carol* / Charles Dickens' ın A Christmas Carol başlıklı eserinin Türkçe çevirisinin çocuk edebiyatı çevirisi bağlamında Berman metodolojisine göre analizi 765

Şan, F.; Koçlu, S.: Toplum Çevirmenliği alanında Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmalar: analiz ve değerlendirme / Scientific studies in community interpreting in Turkey: analysis and evaluation.... 780

Eriş, E.; Uluşahin, E.: Technical and economic terms translation based on metaphors / Metaforlara dayalı teknik ve ekonomik terimler çevirisi..... 803

Avcı Solmaz, S. G.: Şarkiyatçı bir metnin geri çevirilerinde güç ilişkileri ve "Makbul Garb" temsilini yakalama mücadelesi / Power relations in the back translations of an Orientalist text and the struggle to hold the representation of the "Approved Occident"..... 813

İşpınar Akçayoğlu, D.: A study on general notions about translation among students enrolled in the department of Translation and Interpreting / Mütercim Tercümanlık bölümüne kayıtlı öğrenciler arasında çeviri ile ilgili genel kavramlar üzerine bir çalışma 833

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

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

Neydim, N.: Çocuk edebiyatı klasiklerinde çeviri yaklaşımları: Uyarlama, yeniden yazma, kültürel müdahale / Translation approaches to children's classics: Adaptation, rewriting, cultural interference 851

Akat, B.: An interpretive approach to translation: Can Yücel's translation of *The Great Gatsby* / Çeviriye yorumlayıcı yaklaşım: Can Yücel'in *Muhteşem Gatsby* çevirisi 859

Demirkol Ertürk, Ş.: İstanbul ve çevirmenleri: Ahmet Hamdi Tanpınar ve Orhan Pamuk'un edebi anlatılarında şehrin çevirisi / Istanbul and its translators: Translation of the city in Ahmet Hamdi Tanpınar's and Orhan Pamuk's literary narratives.....876

Odacıoğlu, M. C.: Çeviri sürecinde kuram ve uygulama ilişkisi: Bartın Üniversitesi Çeviribilim Bölümü I. Sınıf İngilizce Mütercim Tercümanlık öğrencileri örneği / Theoretical and practical relationship in the translation process: The case of 1st grade English Translating & Interpreting students at Bartin University, Translation Studies Department 887

Aliyev, J.: Translating Molly Bloom's meandering inner voice: a case study of Turkish translations of the *Penelope* episode from *Ulysses* / Molly Bloom'un dolambaçlı iç sesini çevirmek: *Ulysses*'in *Penelope* bölümünün Türkçe çevirileri örneği 903

Tanıtmalar / Reviews

Selim, M.: TANITMA 1 / BOOK REVIEW 1: Schluessel, Eric (2018). *An Introduction to Chaghatay: A Graded Textbook for Reading Central Asian Sources*. Maize Books, Michigan Publishing, ISBN:9781607854951 919

Kılıç, V.: TANITMA 2 / BOOK REVIEW 2: Şahiner, Mustafa (2016). *Yüce Türk'ten Zalim Türk'e: Erken Modern Dönemi İngiltere'sinde Türk Algısı*. Ankara: Siyasal Kitabevi, 1. baskı, 144 sayfa, ISBN: 978-605-9221-22-1 922

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

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

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
ISSN : 2148-7782

EDİTÖRDEN

Kıymetli okuyucu,

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nin **19. Sayısı** yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurulumuzun ve süreçte yer alan değerli araştırmacıların üstün gayretleriyle siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur.

21 Haziran tarihli **Yaz** sayımızda Türk dili ve edebiyatı, dil eğitimi, bibliyografik çalışmalar, çeviribilim, doğu ve batı dilleri ve edebiyatları alanlarında çeşitli makaleler hakem sürecinden sonra yayımlanmaya değer bulunmuştur.

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

2020.20 Güz sayısı **(21 Eylül)** için makale kabulü başlamıştır. Kabul için son tarih **21 Ağustos 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 2020.19 (Haziran/June) sayısının yayımlanmasını mümkün kılan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve makalelerin değerlendirilmesi esnasında değerli katkıları asla inkar edilemez olan hakemlerimize teşekkür eder, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

Başarı ve mutluluk dileklerimizle...

***RumeliDE* Yayın Editörleri**

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

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

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
ISSN : 2148-7782

EDITOR'S NOTE

Dear readers,

RumeliDE Journal of Language and Literature Research's **19th** 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.

After the referee process, various articles within the fields of Turkish language and literature, language education, bibliographic studies, translation studies, eastern and western languages and literatures have been published in our **Summer** issue dated **21st June**.

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 **Autumn** issue **(21 September)** numbered **2020.20** has started. The deadline for submission is **21 August 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 **June** issue numbered **2020.19**, in particular the authors and the referees whose valuable contributions have never been undeniable during the evaluation of the articles. We wish the articles in the journal to be fruitful.

We wish you success and happiness.

***RumeliDE* General Editors**

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

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

Suriyeli öğrencilere yönelik Türkçe öğretiminde materyal kullanımı

Nurşat BİÇER[1]

Sezgin DEMİR[2]

APA: Biçer, N; Demir, S. (2020). Suriyeli öğrencilere yönelik Türkçe öğretiminde materyal kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat* Araştırmaları *Dergisi*, (19), 1-19. DOI: 10.29000/rumelide.751949.

Öz

Türkiye'de yaşayan Suriyeli öğrencilerin eğitim ve öğretimlerini devam ettirebilmelerinde oldukça önemli olan Türkçe derslerinin etkili ve kalıcı olmasında materyaller büyük rol üstlenirler. Kullanılan materyallerin öğrenciye uygunluğu, pratikliği, çoklu öğrenmeye uygunluğu, kültür aktarımını sağlaması, temel dil becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Beklenen bu niteliklerin sağlanmasında da öğretmen önemlidir. Bu çalışmada Suriyeli öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin materyal hazırlama, geliştirme ve kullanma durumlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerden görüş alınarak materyallerin Türkçe öğretimine yansımaları ortaya konmuştur. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Çalışma, amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen Kilis ilinde Suriyelilere Türkçe öğreten 11 öğretmenle yürütülmüştür. Veri toplamak için yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemiyle gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş, bilgisayar ortamında yazılı hâle getirilmiştir. Verileri analizinde içerik analiziyle betimsel analiz birlikte kullanılmış, yapılan analizin güvenilirliği için iki kodlayıcı veriler üzerinde çalışmıştır. Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde öğrencinin ve öğretmenin olumlu düşüncelerine karşılık süreçte önemli eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretimi, materyal, Suriyeli, mülteci, iki dillilik

Use of materials in Turkish teaching for Syrıan students

Abstract

Materials are playing a major role in Turkish courses for Syrian students refugees in Turkey to continue their education and training. It is expected that the materials used will develop basic language skills so that student adaptability, practicality, suitability for multiple learning, culture transference. Teacher factor is also involved in ensuring these qualities expected from the self. In this study, it was aimed to determine the opinions of the teachers teaching Turkish to the Syrian students about their material preparation, development and use situations. For this purpose, the opinions of the teachers were taken into consideration and the reflections of the materials in Turkish teaching were determined. This research was prepared and carried out according to a phenomenological approach, which is concerned with qualitative patterns. The study was carried out in Kilis with 11 teachers teaching Turkish to Syria. A purposeful sampling method was used for the selection of these teachers. Semi-structured interview method was used to collect data from the teachers and interviews were recorded with voice recorder. This collected data has been written on the computer. Content

1 Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Kilis, Türkiye), nursatbicer@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3680-7052 [Makale kayıt tarihi: 30.12.2019-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.751949]

2 Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Elazığ, Türkiye), sezgindemir44@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0466-2218

analysis and descriptive analysis were used together to analyze this data. As a result of the work, teachers and students attach importance to materials; but it has been determined that various problems have been experienced in the process.

Keywords: Teaching Turkish, material, Syrian, refugee, bilingualism

1. Giriş

Öğrenme sürecinde öğrencilerin sınıf içerisinde daha etkin olmaları öğrenme başarıları için gereklidir. Öğrencilerin sınıftaki etkinliğini artırma ve sürece daha fazla katılımlarını sağlamada öğrenme materyallerinin önemli bir yeri vardır. Bilgiyi öğrenciye ulaştıran yol ve yöntemler (Heinich vd., 1993) olarak tanımlanan öğretim materyalleri; öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşıladığı gibi dikkat çekme, kalıcılık, somutlaştırma ve aktif öğrenmeyi de sağlamaktadır (Yalın, 2003; Karamustafaoğlu vd., 2012). Materyal kullanımı, öğrenme süreçlerinde daha fazla duyunun aktif olmasına fırsat vererek çoklu öğrenmeyi mümkün kılmakta ve böylece soyut kavramları somut, anlaşılır kavramlara dönüştürmektedir (Duman, 2013). Kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için daha çok duyu organına hitap eden ve işitsel araçlarla donatılmış öğrenme ortamları (Dursun, 2006) öğrenme sürecinin vazgeçilemez bir parçasıdır. Eğitimde materyal kullanımı, etkili bir öğrenme ortamı hazırlayarak öğrencilerin öngörülen hedeflere ulaşmalarında ve programın başarıya ulaşmasında önemli bir rol üstlenir (Karamustafaoğlu, 2006: 92). Bu nedenle öğretim materyalleri öğretim programlarıyla uyumlu bir şekilde hazırlanmalıdır (Kaya, 2006). Böylece programda belirlenen kazanımlara erişim sağlanmaya çalışılır. Değişen ve gelişen programlarla beraber kullanılan materyallerde de değişimler söz konusudur. Üç boyutlu materyaller yerine dijital materyallerin kullanımı daha çok rağbet görmeye başlamıştır.

Yaşanan teknolojik gelişmeler sayesinde, eğitim uygulamalarına yeni materyaller eklenerek eğitim ortamları daha da zenginleştirilmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde, yaygınlaşan teknolojiyle bağlantılı araç ve gereçlerin kullanımı (Bektaş vd., 2009) öğrenme ortamında etkileşimi artırmıştır. Şahin ve Gençtürk (2007) günümüzdeki teknolojik gelişmelerin takip edilerek öğretim ortamında aktif öğrenmeyi sağlayacak materyallerin kullanılması gerektiğini belirtirler. Öğrencilerin öğrendiklerini daha fazla hatırlayabilmeleri için etkileşimin sağlandığı çok ortamlı öğrenme durumunun geliştirilmesi ve süreçte kullanılması önem taşımaktadır (Önal vd., 2017). Öğrenme ortamında eğitim sistemi ve teknolojideki değişiklikler, var olan materyallerin yanında materyal geliştirme ve tasarlamayı da önemli bir uğraş alanına dönüştürmüştür (Baki ve Karakuş, 2012: 13). Öğrenme durumlarına bağlı olarak ihtiyaç duyulan materyaller öğretmenler tarafından hazırlanabilmelidir.

Materyallerin kullanımı ve hazırlanması belirli düzeyde bilgi ve beceriyi gerektirdiği (Yalın, 2003) için öğretmen olacak kişilerin yetiştirilmeleri sırasında temel bilgisayar okur-yazarlığı, internet ve öğretim materyalleri hazırlama konusunda eğitim almaları (Halis, 2001: 114) sağlanmalıdır. Öğretmenler, klasik eğitim araç ve gereçlerinin yanında eğitsel video ve sanal ortam yazılımları gibi materyalleri de kullanabilmelidir (Tor ve Erden, 2004). Günümüz eğitiminde farklı roller üstlenmiş olan öğretmenin, hem teknolojiyi kullanması hem de teknolojiyle öğrencinin etkileşimini gerçekleştirmesi beklenmektedir (Kurtdede Fidan, 2008: 49). Eğitim materyalleri kullanma ve hazırlama becerisinin bir anlam ifade etmesi için öğretmenler bunların gerekliliğine inanmalıdır. Eğer öğretmen materyallerin faydasına inanmıyorsa onları kullanmak istemeyecektir (Yalın, 2003). Kullandığı zamanlarda da zorunluluk olarak algılayıp öğrencilerin etkileşimini pek fazla önemsemeyecektir. Bu bağlamda öncelikle öğretmenleri eğitsel araç ve gereçlerin yararlı olduğuna ikna etmek gerekir. En iyi özelliklerle donatılmış materyaller, öğretmenin elinde değer kazanır.

1.1. Türkçe öğretiminde materyal kullanımı

İçeriği daha anlaşılır hâle getiren ve zamandan tasarruf sağlayan materyaller, Türkçenin yabancı dil / ikinci dil olarak öğretiminde de etkili bir öğrenme sürecinin olmazsa olmazı durumundadır (Duman, 2013). Türkçe öğretiminin yurt içinde ve yurt dışında yaygınlaşmasıyla, geliştirilen materyallerin sayısı ve niteliği artmaktadır. Bu gelişim, öğretimin daha etkili ve verimli olmasını sağladığı gibi Türkçeyi öğrenenlere zengin materyaller de sunmaktadır (Biçer, 2016). Bu gelişmelere rağmen hâlâ Türkçe öğretimiyle ilgili alınacak önemli mesafeler vardır. Sülükçü (2011) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında farklı gruplar göz önünde bulundurularak materyallerin hazırlanması gerektiğini ifade eder. Hazırlanan materyallerin niteliği ve çeşitliliğindeki artış, eğitim sürecinin kalitesinde yükselmeyi de beraberinde getirecektir.

Türkçenin yabancı / ikinci dil olarak öğretiminde görsel, işitsel, çok duyulu araçlardan, kültürel obje ve materyallerden yararlanılmalıdır (Şengül, 2015). Fuller (2001) yabancı bir dil öğrenilirken hedef dille ilgili nitelikli malzemelerin, farklı kaynakların ve işitsel ögelerin kullanımının öğrenme sürecine önemli katkılar sağladığını belirtir. Yılmaz ve Talas'a (2015) göre öğrenme ortamının düzenlenmesi ve öğrencilerin dikkatini çekebilmek için geliştirilen materyallerin dikkatli ve amaca hizmet edecek şekilde seçilmesi gerekir. Dikkatle seçilecek öğrenme materyalleri öğrenmenin niteliğini de belirler. Yabancı dil öğretiminde kullanılan materyaller sınıf içerisinde doğal bir dil ortamını mümkün kılmakta ve bu şekildeki gerçek ortamlara yakın bir sistem içerisinde yabancı bir dili öğrenimi de öğrencinin ilgisini çekmektedir (Demirel, 1990). Fries'e (1959) göre dil öğretiminde kullanılacak materyaller, öğrenenlerde farklı bir kavrayış deneyimini aşamalı olarak geliştirmelidir. Dil materyalleri öğrencilerin yabancı dildeki soyut ve karmaşık görünen kavram ve ifadeleri zihinde yapılandırmaya önemli oranda yardım eder.

Yabancılara Türkçe öğretmek için hazırlanan çok çeşitli materyaller arasından ders ve çalışma kitapları sınıf içerisinde en fazla kullanılan materyallerdir. Oysa materyal sayısı ve çeşidinin artması tekrar sayısını artırırken öğrenmeyi kalıcı hâle getirecek; doğal olarak Türkçe öğrenen bir yabancı, öğretmenin sınıfta verdiği bir kelimeyle yazılı bir materyalde, dinlediği bir şarkıda karşılaşır, hatta o sözcüğü cümlede kullanırsa unutması daha zor olacaktır (Duman, 2013: 5) Doğal dil ortamı oluşturmada önemli rolü olan bu materyaller dil öğrenmeyi de yapaylıktan çıkararak gerçek yaşamla bağlantıyı kurarlar.

Dil öğretiminde materyallerin öğrenme sürecine katkısında öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin dil öğretim sürecini etkili bir şekilde yürütebilmelerinde, dilin doğasını, kültürlerarası ilişkileri, öğrenme alanını ve bilimsel gelişmeleri dikkate almaları gerekmektedir (Şengül, 2015). Öğretmen ders içeriklerine uygun, hedef dili doğal kültürel ortamındaki gibi edindirecek gerçek yaşam temelli materyalleri seçebilmeli ve bu tür materyaller geliştirebilme becerilerine sahip olmalıdır (Akpınar Dellal ve Seyhan Yücel, 2015). Materyal geliştirmeyle var olan materyalleri uyarlayarak veya yenilerini üreterek öğretilmesi, hedeflenen yabancı dilin öğrenim sürecini kolaylaştırırlar (Tarakcıoğlu, 2012: 5). Böylece yapılacak etkinliklerle, kullanılacak materyallerle öğrencinin eğlenerek öğrenmesi sağlanacaktır (Şen, 2015). Öğrencinin eğlenerek öğrenmesi hedef dile karşı ilgi ve motivasyonunu da artıracaktır. Dil öğretiminin önemli ilkelerinden olan motivasyonu sağlama ilkesi (Barın, 2004) eğitim ortamlarında uygun materyallerle sağlanabilir.

Eğitim ve öğretim ortamlarında materyal kullanımın durumunu inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalar arasında Karamustafaoğlu (2006), Kurtdede Fidan (2008), Şad ve Arıbaş (2008), Karamustafaoğlu ve diğerleri (2012), Özer ve Tunca (2014), Korkmaz'ın (2018) yaptığı

araştırmalar bulunmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ise Hacıömeroğlu (2007), Sülükçü (2011), Artuç (2013), Duman (2013), Ilgar (2013), Özdemir (2013), Doğan (2014), Kanğ (2015), Şengül (2015), Yılmaz ve Talas (2015), Altıparmak ve Özcan (2016) ve Taşköprü (2017) gibi çalışmalar tespit edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme ortamlarından Suriyeli göçmen öğrencilerin olduğu sınıflarda materyallerin etkisinin daha fazla hissedildiğini söylemek mümkündür. Kısıtlı imkânlarla dil entegrasyonunun sağlanmaya çalışıldığı bu öğrencilere Türkçe öğreten kişilere daha fazla sorumluluk düşmektedir. Bu çalışma Suriyeli öğrencilerin eğitim ortamlarındaki materyal kullanım durumlarının belirlenmesine katkı sağlayacaktır.

1.2. Çalışmanın amacı

Bu çalışmada Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi alanında görevli öğretmenlerin materyal hazırlama, geliştirme ve kullanma durumlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine, temel öğretim ilkelerine, dört temel dil becerisini geliştirebilmesine, öğrenci merkezli yaklaşımlara, ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanılabilmesine, kültürel kodlarımızı aktarabilmesine, zor öğrencileri öğretim sürecine dâhil edebilmesine, materyal hazırlama ilkelerine, çoklu öğrenme ortamı sağlayabilmesine ilişkin katılımcı görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

2. Yöntem

2.1. Çalışmanın deseni

Çalışmada farkında olunan ancak tam olarak bilinmeyen bir olgunun tanımlanmasını amaçlandığından nitel türde olgubilimsel (fenomenolojik) desen tercih edilmiş; ilgili olguya yönelik deneyimlerin, ortak anlamların somutlaştırılması amaçlanmıştır (Creswell, 2016a; 2016b). Bu türden çalışmalarda katılımcıların olguya ilişkin gerçek düşüncelerinin tespit edilmesi son derece önemlidir ve bu nedenle de güven ve empatiye dayalı görüşme tekniği veri toplamada tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu ve benzeri çalışmalarda olgunun kendi ortamında akılcı, gerçekçi, bütüncül bir şekilde aydınlatılması esastır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu türden çalışmalarda bir kesit üzerinden uzun süreli ve yoğun bir etkileşim içerisinde bulunulmalı, çalışma yapılan ortamın özelliklerine bütüncül bir şekilde bakılmalıdır (Miles ve Huberman, 2016).

2.2. Çalışma grubu

Çalışma grubu; Türkiye'de Suriyeli göçmenler için kurulmuş konaklama merkezlerinde, geçici eğitim merkezlerinde ve Türkiye'deki devlet okullarında Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmeleri için görevlendirilen öğretmenlerden oluşmaktadır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kilis ilinde görev yapan öğretmenlerden, nitel çalışmaların doğasına daha uygun olan amaçlı örnekleme yöntemiyle (Miles ve Huberman, 2016) seçilen 6 erkek, 5 kadın toplam 11 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma gurubu tespit etme süreci, nitel çalışmalara uygun şekilde yeterli veri toplandığı düşünüldüğü ve sürekli benzer veriler gelmeye başlandığı 11. katılımcı ile tamamlanmıştır. Bu türden çalışmalarda; örneklem büyüklüğünden çok, elde edilen verilerin araştırmacıların, çalışmanın ihtiyacını karşılayıp karşılamaması dikkate alınır (Türnüklü, 2000). Araştırmacılar görüşmelerde gerçek görüşlerin elde edilebilmesi için katılımcıları gerçek adları ile raporlamamış; K1, K2… şeklinde kodlamıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Katılımcılara ait bilgiler

Cinsiyet	Kadın	5
	Erkek	6
Eğitim durumu	Lisans	7
	Yüksek lisans	4

2.3. Veri toplama aracının geliştirilmesi

Çalışma kapsamında 8 maddelik görüşme formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bire bir görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmada olguya yönelik bilgi, görüş, tutum ve davranışların bütüncül olarak belirlenmesine, tanımlanmasına çalışılmıştır (Karasar, 2009). Olgubilimsel desendeki nitel çalışmaların doğasına uygun olarak katılımcıların bağımsız düşünebilmesi hedeflenmiş ve bu nedenle de veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış, açık uçlu sorular tercih edilip gerekli durumlarda ek sorular yöneltilmesi mümkün kılınmıştır. Görüşme formundaki maddelerin her birinin araştırma olgusunun farklı bir yönünü aydınlatması amaçlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken ilk olarak alan yazın taranmış ve ölçütler belirlenmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan belirtke tablosuna uygun olarak taslak ölçek maddeleri yazılmıştır. Kapsam geçerliliği için Fırat, Kafkas ve Kilis 7 Aralık üniversiteleri eğitim fakültelerinde Türkçe eğitimi ana bilim dallarında görevli 4 öğretim üyesinden ilgili görüşme formunu değerlendirmeleri istenmiştir. Yine Kilis ilinde Suriyelilere Türkçe öğretmek amacıyla görevlendirilmiş ve aktif olarak görev yapan 5 öğretmeninin görüşleri alınmıştır. İlgili kişilerden gelen görüş ve değerlendirmelerden hareketle görüşme formundaki maddeler tekrar kontrol edilmiş, birtakım düzeltmeler ve eklemeler yapılmıştır. Bu yolla görüşme formu bire bir görüşmelere hazır hâle getirilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmacılar tarafından veri toplamak amacıyla katılımcılarla bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiş, ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınan tüm veriler bilgisayar ortamında çözümlenerek yazılı hâle getirilmiştir. Çalışmada verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz teknikleri birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın "inandırıcılığının" sağlanması için araştırmacılar tarafından yazılı hâle getirilen metinler, katılımcılara kontrol ettirilerek katılımcı teyidi alınmıştır. "Aktarılabilirliğin" sağlanması için görüşme öncesinde katılımcılara araştırma süreciyle ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bu türden nitel çalışmalarda kodlama; metni küçük parçalara bölme, tespit edilen her birimi etiketleme, temaların katılımcılar ve araştırmacıların ifade tercihleri ve ilgili alan yazından hareketle sınıflandırılması amaçlanır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Veriler çözümlenip değerlendirilirken benzer cevaplar kategorize edilmiş, cevapların toplam oran içerisindeki frekansları verilmiş ve maddelere verilen cevapların yer aldığı tablolar yorumlanmıştır. Nitel türde araştırmalardaki aksiyolojik öznelliğin, keyfi bir öznelliğe dönüşmemesi için kodlayıcı güvenirliği son derece önemlidir. Bu nedenle çalışmayı yürüten iki araştırmacının birbirlerinden bağımsız yaptıkları kodlama eylemi sonucunda görüş birliği sağlanan kodların, görüş birliği sağlanan ve görüş birliği sağlanmayan kodların toplamına bölünüp 100 ile çarpılması sonucu tespit edilen %74'lük uyum yüzdesinden hareketle "kodlayıcı güvenirliğinin" yeterli olduğu kanaatine ulaşılmıştır (Miles ve Huberman, 2016). Son olarak da "kategori netliğinin" sağlanabilmesi için araştırmacılar tarafından yapılan sınıflandırmanın alan yazın ile uyumlu, açık ve net olmasına özen gösterilmiştir (Bilgin, 2014; Sönmez ve Alacapınar, 2016).

3. Bulgular ve yorumlar

Bu bölümde bulgular, alt amaçlar doğrultusunda çözümlenmiş ve belirlenen kodlar sınıflandırılıp yorumlanmıştır. Tablo 2'de öğrenme materyallerinin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri açısından değerlendirilmesine ilişkin katılımcı görüşleri verilmiştir:

Tablo 2. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri açısından ders araç-gereçleri ve materyallere yönelik katılımcı görüşleri

Hazırbulunuşluk düzeyi	f		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Bilgi düzeyi	2	12	14
Sosyokültürel yapı	2	11	13
Bireysel farklar	2	10	12
İlgi ve ihtiyaçlar	1	7	8
Öğrenme hızı	2	5	7
Motivasyon	-	5	5
Okur-yazarlık düzeyi	1	3	4
Sınıf düzeyi	1	3	4
Tutum	1	2	3
Konuşma becerisi	-	2	2
Disiplin	-	2	2
Kaynak-hedef dil ilişkisi	-	1	1
Çoklu öğrenme	-	1	1
Dikkat	-	1	1
Toplam	**12**	**65**	77

Katılımcılar; öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre ders araç-gereci ve materyal hazırlayıp kullanabilmelerine ilişkin olarak materyallerde görselleri etkili kullanamadıklarına, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin oldukça düşük olduğuna, birçok üst sınıfta öğrencilerin hâlâ alfabe ve okur-yazarlık noktasında ciddi problemleri olduğuna dikkat çekmiştir. Öğrencilerin sağ taraftan yazmaya alışık olduklarından, yazma dil becerisinin geliştirilmesinde sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin aile ve çevrelerindeki problemleri öğrenme ortamına aktardıklarına, davranış problemi olan çok fazla öğrenci bulunduğuna, öğrenme hızlarının Türk öğrencilere göre oldukça düşük olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu ve benzeri nedenlerle öğrencilerin Türkçeye karşı olumsuz tutum geliştirebildikleri ve materyallerden yeterince yararlanamadıkları dile getirilmiştir. Bunda farklı yaş grubundaki öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim almasının etkili olduğu düşünülmektedir. Materyal geliştirme noktasında çoklu öğrenmeyi mümkün kılacak şekilde birden fazla duyu organını öğrenme ortamında aktif duruma getirecek araç-gereci ve materyali geliştirmede sıkıntı yaşadıkları belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin resim, müzik gibi sanat dallarına ilgileri nedeniyle görsel destekli ders araç-gereçleri ve materyallerin geliştirilmesinin ve tercih edilmesinin, bu türden bireysel farklılıkların giderilmesinde yararlı olacağı söylenmiştir. Katılımcılardan K4 ve K7'nin bu hususlaki görüşleri şöyledir:

> **K-4:** Ders araç ve gereçleri öğrenci seviyelerine uygun olmalı. İlkokul 2 ve 3. sınıf öğrencilerine okuma ve yazma etkinliklerine fazla yer verilmeli, alfabe öğretimini, alfabe treni vb. materyallerle zenginleştirilmeli. Öğrencilerin defter kitap kullanımına yönelik etkinlikler yapılmalı, Arapçada

olduğu gibi sağ taraftan defter, kullanımına başlanmamalı. Materyaller öğrencilerin birden çok duyu organına hitap etmeli. Kitaplar öğrencilerin ilgisini çekebilecek formatta düzenlenmemiş. İlkokul için elimizdeki kitapların uygun olduğunu düşünmüyorum. Öğrenciler bulundukları coğrafya bakımından da kültürümüze çok yabancı değiller. Buradan hareketle bilgi aktarımları, kültürel aktarımlar çok fazla zor olmuyor. Bilgi düzeyleri elbette yeterli değil, ancak öğrenme hızları normal seviyede. Türkçe öğretiminde kullanılan materyaller hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Öncelikle öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarının aynı olmadığını düşünüyorum.

K-7: Sınıfımda öğrenme hızı, hazır bulunuşluk seviyesi, yaş, ait oldukları sosyokültürel kodlar bakımından farklı öğrenciler bulunmaktadır. Öğrencilerimde elimden geldiği kadar bu farklılığa hitap etmeye gayret ediyorum. Sınıfta diğer bilen öğrencilere materyal basit geldiği için öğrenciler sıkılmakta ve disiplin sorunları ortaya çıkmaktadır. Sınıflar seviye gruplarına ayrılıp hedef kitleye yönelik materyaller hazırlanmalıdır. Şu an sınıfta her dil seviyesinden öğrenciler olduğu için hazırlanan materyal ya çok kolay olmakta ya da çok zor olmakta. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri arasında çok fark olması eğitim-öğretim uygulamalarında sorun yaratmakta. Bu farklar genelde öğrenme hızlarıyla bilgi düzeyleri arasında olmaktadır. İstekli olmakla beraber bilgi düzeyleri yüksek olanlar daha hızlı bir şekilde öğrenme gerçekleştirmektedir.

Tablo 3. Temel öğretim ilkeleri açısından ders araç-gereçleri ve materyallere yönelik katılımcı görüşleri

Temel öğretim ilkeleri	**f**		
	Olumlu	**Olumsuz**	**Toplam**
Genel öğretim ilkeleri	4	3	7
Basitten zora ilkesi	4	1	5
Bilgiyi somutlaştırma	4	-	4
Gündelik dil kullanımı	1	1	2
Hayatîlik ilkesi	2	-	2
Bireysel çaba	2	-	2
İçerik	-	1	1
Çoklu öğrenme	1	-	1
Bilginin kalıcılığı	1	-	1
Sarmal eğitim	-	1	1
Bireysel farklar	-	1	1
Somuttan soyuta ilkesi	-	1	1
Yakından uzağa ilkesi	-	1	1
Toplam	**19**	**10**	**29**

Katılımcılar, temel öğretim ilkelerini gözeten yeterli sayıda materyale sahip olmadıklarını, ders araç-gereçleri ile materyallerin öğrencilerin hedef dildeki iletişimsel yeti düzeylerini geliştirmediğini, bu yönde rehberliğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Kalabalık sınıflar, öğretim sürecindeki en önemli sorunlardan biri olarak gösterilmiş ve çözüm önerisi olarak da başta projeksiyon olmak üzere teknolojik kaynaklı araçların kullanımı gösterilmiştir. Bu yolla özellikle bilginin somutlaştırılmasında olumlu sonuçlar aldıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin hedef dildeki iletişimsel yetilerini artırmak için çoklu öğrenmeyi mümkün kılacak araç-gereçler ile materyallerin kullanılmasının, ders kitaplarındaki içeriğin basitten karmaşığa ilkesine ve kültürleme edimine uygun şekilde düzenlenmesinin, farklı kültürel ve sosyal alanlarda zenginleştirilmiş metinlere/içeriğe yer verilmesinin yararlı olacağı dile getirilmiştir. Yine iletişimsel yetinin geliştirilmesinde hayatîlik ilkesinden hareketle gündelik hayatta daha yoğun kullandıkları konuşma ve dinleme becerilerine yönelik ders-araç-gereçleri hazırlamaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca çeşitli kaynaklardan temin ettikleri ders araç-gereçleri ile materyalleri özellikle görsellik açısından yeniden düzenleyerek sarmal eğitim noktasındaki

eksikleri aşmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Derslerin zevkli hâle getirilmesi adına uygulama ve öğrenci merkezli dersleri mümkün kılan materyalleri önceliklerini söylemişlerdir. Bu görüşlere ilişkin K5 ve K6 düşüncelerini şu sözlerle dile getirmişlerdir:

> **K-5:** Veli eğitimine önem verip, öğrencilere (6-12 yaş) basitleştirerek; öğretim ilkelerine kendim uyarlamaya çalışıyorum. Çocukların hem yaşlarının küçük olması hem de dünyayı algılama biçimleri bizden daha farklı olduğu için özellikle somutlaştırma, görselleştirme yöntemini çok kullanıyorum. Öğrencilerimin yaş seviyesi küçük olduğu için araç gereçleri ve materyalleri daha çok somutlaştırarak kullanıyorum. Araç gereç olarak verilen kitapların eksik yönü her yaş grubuna aynı kitabın verilmesi. Sarmal eğitim kullanılması uygun görüyorum.
>
> K-6: Benim öğrencilerimin sayısı 45-50 civarı olduğundan araç kullanımında sıkıntı yaşıyorum ve sınıfımın seviyesi oldukça zayıf. Bundan dolayı daha çok ilk zamanlar okuma yazma etkinlikleri uyguladım. Sınıf çok değişken olduğundan kendi görsellerimizi çizip fotokopi olarak uyguluyoruz. Kullandığımız ders kitabımız seviyelerine uygun değil. Aynı kitap her kademeye verildiği için öğrencinin bilgilerine hitap etmiyor. Hazır materyal kullanmayıp ben hazırlarken temel öğretim ilkelerine dikkat ediyorum. Ama genelde öğrencilerin düzeyi kötü. Fakat yansıtma aracı ile yaptığımız çalışmalar bu ilkelerin hemen hepsine hitap edebiliyor. Alfabe öğretimi, heceler, kelimeler ve cümleler şeklinde izlediğimiz sırada sesli, görüntülü veriler hem basit ve kolay hem de somuttur.

Tablo 4. Temel iletişim becerileri açısından ders araç-gereçleri ve materyallere yönelik katılımcı görüşleri

Temel iletişim becerileri	f		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Dört temel dil becerisi	4	7	11
Teknoloji kullanımı	3	5	8
Doğal dil becerileri	1	3	4
Dinleme	-	4	4
Çoklu öğrenme	-	2	2
Okuma	-	2	2
Konuşma	1	1	2
İletişimsel yeti	-	1	1
Anlama becerileri	-	1	1
Yazma	-	1	1
Drama	-	1	1
Okur-yazarlık	-	1	1
Toplam	**9**	**29**	**38**

Katılımcılar; konuşma ve dinleme becerilerini gözlemleyebilecekleri yeterli etkinlik olmamasından, doğal olarak da dört temel dil becerisini geliştirme noktasında yetersiz kaldıklarından yakınmışlardır. Sınıfların teknolojik olarak donatılmamasının dinleme becerisinin geliştirilmesinde aksaklıklara yol açtığından yakınılmıştır. Özellikle dinleme becerisine yönelik etkinlik, uygulama ve yönergelere zaman sıkıntısından dolayı etkili bir şekilde yer vermediklerinden, öğretmene çok fazla iş düştüğünden şikayet edilmiş; öğretmen kalitesinin belirleyici olduğu dile getirilmiştir. Yine geliştirilen veya seçilen materyal, ders araç-gereçlerinin çoklu öğrenmeyi mümkün kılacak yapıda olmadığı, daha çok ders kitaplarıyla sınırlı kalındığı; özellikle çağdaş ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verilmediği, doğal dil becerilerinin bu yönden ihmal edildiği dile getirilmiştir. Kullanılan materyal ve ders araç-gereçlerinin ne bütüncül ne de analitik türden bir ölçme değerlendirme yaklaşımına uygun olmadığı, üstelik programın da bunun için uygun olmadığı söylenmiştir. Öğrencilerin okuma ve yazma bilmemeleri ya da okur-yazarlık düzeylerinin son derece düşük olması, hatta alfabeyi tam olarak çözememeleri dikkat

çekilen diğer önemli sorunlardır. Katılımcıların teknoloji destekli materyal kullanımının dört temel dil becerisinin bütüncül olarak geliştirilmesinde katkısı olduğu, öğrencilerin ilgilerini çektiği yönündeki görüşleri dikkat çeken olumlu tespitlerdir. Gündelik yaşamlarında iletişimsel ihtiyaçlarını giderecek uygulama ve yaklaşımlara yer vermeye çalıştıklarını, ancak bunda çok fazla başarılı olamadıklarını söylemişlerdir. Bu konuda K9 ve K11'in görüşleri şu şekildedir:

> **K-9:** Materyaller görünüşte daha çok okuma, yazma ve konuşma ağırlıklı olarak tasarlanmaktadır. Anne karnından başlayan ve edinilen ilk dil becerisi dinleme ise bir nebze geri planda bırakılmaktadır. Birbirinden bağımsız birer dil alanı (becerisi) olarak düşünülmesi imkânsız olan bu becerilerin eş güdümlü olarak ilerletilmesi gerekmektedir. Kullandığım materyaller dört temel iletişim becerisini geliştiriyor. Kitap kullanıyorum okuma becerisi gelişiyor. Defter kullandırtıyorum yazma becerisi gelişiyor. Öğrendiklerinizi anlatın diyorum konuşma becerisi gelişiyor. Ben ders anlatıyorum, sürekli muhabbet ediyorum dinleme becerisi gelişiyor. Araç gereç olarak sınıfta bulunan; sıra, masa, tahta başka da bir şey bulunmamakta.
>
> K-11: Dil öğretimi bir bütündür. Kullanılan materyaller dört temel beceriye de hitap etmeli ve bu becerileri geliştirmelidir. Okuma ve yazmada etkin olan materyal, konuşma ve dinleme etkinliklerine kısıtlı yer verilmiştir. Özellikle drama çalışmalarının olmaması sıkıntılıdır. Öğrencilerim okuma yazma bilmediği için ders materyalleri ve araç gereçleri ihtiyacımızı karşılamıyor. Alfabe öğretimi bitince kitaptaki etkinliklere başladık. Bütün kademeler için aynı kitabın kullanılması, ilkokul kademesi için uygun değil. Materyalin olması becerilerin çok daha fazla gelişmesini sağlar. Maalesef ki elimizde teknolojik herhangi bir materyal bulunmuyor.

Tablo 5. Öğretmen veya öğrenci merkezlilik açısından ders araç-gereçleri ve materyallere yönelik katılımcı görüşleri

Öğretmen veya öğrenci merkezlilik	**f**		
	Olumlu	**Olumsuz**	**Toplam**
Öğretmen faktörü	7	5	12
Öğrenci merkezlilik	4	7	11
Yaparak öğrenme	2	3	5
Öğretmen merkezlilik	-	3	3
Oyun merkezli öğretim	2	1	3
Disiplin	-	3	3
Ders süreleri	-	2	2
Sınıf mevcudu	-	2	2
Bütüncül yaklaşım	1	-	1
Çok boyutluluk	1	-	1
Teknoloji kullanımı	-	1	1
Gözlem	1	-	1
Yeni bilgi sunma	1	-	1
Eğitim alışkanlıkları	-	1	1
Sınıf yönetimi	-	1	1
Etkinlik	-	1	1
Toplam	**19**	**30**	**49**

Katılımcılar; öğrencinin aktif hâle getirilmesinde öğretmen faktörünün çok belirleyici olduğuna, öğretmenin hazır materyaller kullanmak yerine kendi hazırladıklarını tercih etmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu noktada sınıfların aşırı kalabalık olmasının engel teşkil ettiğinden, yol göstericilik

açısından etkili materyal bulamadıklarından ve uygulama merkezli ders araç-gereçleri ile materyal temininde zorlandıklarından, bu nedenle öğretmen merkezli derslerin ağırlıklı olduğundan yakınılmıştır. Ayrıca etkili ders araç-gereci ve materyal hazırlama, temin etme ile ilgili eğitim almaları gerektiğine dair görüşler de ön plana çıkmaktadır. Yine bir diğer katılımcı, öğrencilerin davranış ve disiplin problemleri bulunduğunu ve uygulama merkezli araç-gereçlerin/materyallerin bu soruna çözüm olduğunu dile getirmiştir. Bazı katılımcılar (n=2), öğretmen merkezli yaklaşım ve uygulamaların daha etkili olduğunu, öğrenci merkezli yaklaşımların eğitsel ortamlarda davranış ve disiplin problemlerine yol açtığını belirtmiştir. Bununla birlikte çözüm önerisi olarak öğretmen kalitesinin yükseltilmesi, zengin ve amaca yönelik materyal kullanımı, yaşantı merkezli öğrenme ortamları, birden fazla duyu organını harekete geçiren çoklu öğrenmeye dayalı ders araç-gereçlerinin tercih edilmesi dile getirilmiştir. Öğretmenin öğrenme rehberi pozisyonunu koruması; merkeze öğrenciyi, hedefe de öğrenmeyi alması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin davranış ve disiplin problemlerinin giderilebilmesi için uygulama merkezli materyaller ile etkin sınıf yönetimi becerisi ve öğretmenin eğitim liderliği rolünün ön plana çıkmasının faydalı olacağı yönündeki görüşler tespit edilmiştir. Bu hususta görüşlerini dile getiren K1 ve K7'nin düşünceleri şöyledir:

> **K-1:** Öğrenciyi aktif hale getirecek olan biz eğiticileriz, bunu sağlamamız için bize yönelik hazırlanmış bir kaynak yok. Sınıflarımız çok kalabalık olduğundan konuşma ve dinleme becerileri başta olmak üzere her öğrenciye yeterince vakit ayıramıyoruz. Bu durum derslerde öğrencilerin aktif olmasını engellemektedir. Uygulamalara yer verilse bile sınıfın bu fiziki durumu bunu engellemektedir. Sınıfların ideal öğrenci sayısında olması durumunda öğrenciler daha aktif olacaktır.
>
> K-7: Uygulamada öncelikle öğrenciyi hedef almaktayım, ben de materyallerde öğrenciyi destekleyecek şekilde yardımcı oluyorum. Öğrenciler biraz yaramaz olduğu için onları hiçbir zaman boş bırakmamak adına derse girmeden önce öğrenciyi aktif hale getirecek materyaller hazırlıyorum. Uygulamada öğretmen rehber olmalı, sınıfta daima müdahale edecek, arada dönüp düzeltme yapacak şekilde dolaşmalıdır. Öğrenci aktif, öğretmen rehber olmalıdır. Tasarlanan materyaller öğrenci merkezli hazırlanırsa öğrenci için daha faydalı olacaktır. Ama ne kadar da öğrenci işin içinde olsa öğretmenin etkisi her zaman ön planda olmaktadır.

Tablo 6. Ölçme ve değerlendirme açısından ders araç-gereçleri ve materyallere yönelik katılımcı görüşleri

Ölçme ve değerlendirme	**f**		
	Olumlu	**Olumsuz**	**Toplam**
Geleneksel ölçme ve değerlendirme	2	5	7
Öğretmen faktörü	3	1	4
Kazanımlar	-	4	4
Teknoloji kullanımı	1	1	2
Beceri merkezli eğitim	2	-	2
Ana dili eğitimindeki ölçmeden aktarım	-	1	1
Dönüt	1	-	1
Gözlem	1	-	1
Analitik ölçme ve değerlendirme	1	-	1
Kapsam geçerliği	-	1	1
Toplam	**11**	**13**	**24**

Katılımcılar; öğrenci seviyesini gözeten standart ölçme ve değerlendirme testlerinin bulunmadığından yakınmış, bu durumun da bütüncül (holistic) ve analitik ölçme-değerlendirme uygulamalarını zorlaştırdığından beceri merkezli ölçme ve değerlendirme yapmayı bilmediklerinden ve bu noktadaki

belirsizlikten yakınmışlardır. Aynı katılımcı (K-2), ölçme ve değerlendirmede teknolojiyi aktif olarak kullanamadıklarını da söylemiştir. Ders araç-gereçlerinin –başta ders kitapları olmak üzere- ölçme ve değerlendirme açısından yetersiz olduğu ifade edilmiş, öğretmen kalite ve yeterliğinin bu açıdan önemli olduğu; farklı sınıf düzeylerinde aynı kaynakların, ders araç-gereçlerinin, materyallerinin kullanılmasının sınıf genelinde bütün öğrencileri gözlemlemeyi zorlaştırdığı belirtilmiştir. Öğrenci seviyelerinin ve sınıf düzeylerinin ölçme ve değerlendirme açısından gözetilmediği ifade edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme açısından etkinlikleri yetersiz bulan bir diğer katılımcı; ürün odaklı, geleneksel ölçme ve değerlendirmelere yöneldiğini, Türkçenin ana dili olarak eğitiminden uygulama düzeyinde aktarmalar yaptığını; mevcut durumun tek tip, geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulama ve alışkanlıklarına yönelttiğini dile getirmiştir. Gözlem yaparak öğrencinin performansının değerlendirilemeyeceğini, geleneksel yöntemlerin –başta yazılı sınavlar- kullanılması gerektiği de ifade edilmiştir. Dinleme becerilerinin ölçülmesinde son derece yetersiz olduklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılar, alıştırmalarda ve etkinliklerde anında dönüt verebilme imkânına sahip olduklarını; sınav kâğıtlarını hazırlarken hazır soru kullanmak yerine kendi hazırladıkları yazılı sınavlarla öğrenci seviyelerini daha rahat tespit edebildiklerini söylemişlerdir. Ders araç ve gereçleri ile materyallerinin ölçme ve değerlendirme için kullanılması çoklu öğrenmeyi mümkün kıldığı; ayrıca bu yolla konuşma becerilerinin daha rahat gözlemlenebileceği de dile getirilmiştir. Bu hususa ilişkin K1 ile K8'in görüşleri şöyledir:

> **K-1:** Öğrenci seviyesine göre hazırlanmış standart ölçme ve değerlendirme testleri yok. Genel olarak yabancı dil öğretimi ile ilgili alanı taradığımızda da her üniversite farklı bir yayın kullandığından bir birliktelik yok. Soru nasıl hazırlamalıyız, hangi beceriler için hangi ölçütler kullanmalıyız, bu noktalarda büyük karmaşa var. Öğrenci seviyeleri aynı sınıf içinde farklı olduğu için kazanımlar ve ölçme değerlendirme bu duruma uygun hazırlanmamıştır. Öğrenci aktif hale getirilmeye çalışılıyor, ama sınıfların kalabalık olması yüzünden her öğrenciyi derse katamıyoruz.
>
> K-8: Kullanılan araç-gereçler ölçme ve değerlendirmeye uygun bir şekilde tasarlanmışsa, eğer kazanımların kazandırılmasına da uygunsa kullanılabilir. Kullanılan araç-gereçlerin kazanımlara uygun olduğunu düşünmüyorum. Şöyle açıklamak istiyorum. Kazanımlardan biri "*+lIk, +lUk*" ekini öğrenir. Bununla ilgili kitapta hiçbir etkinlik bulunmamaktadır. Öğrencileri tek tip sınavlarla değerlendirmek yerine ders süresince gözlemlemek, ne kadar ilerlediğini görmek daha doğru bir değerlendirme olacaktır. Bu yüzden öğrencileri her beceri için birer veya daha fazla etkinlikle değerlendirerek onların gelişimlerini ya da hangi yönlerinin eksik olduğunu anlayabiliriz.

Tablo 7. Kültür aktarımı açısından ders araç-gereçleri ve materyallere yönelik katılımcı görüşleri

Kültür aktarımı	**f**		
	Olumlu	**Olumsuz**	**Toplam**
Ders kitapları	1	7	8
Kültürel uyum	1	5	6
Metinler	-	7	7
Görsel kullanımı	1	3	4
Gelenekler	2	2	4
Dil-kültür ilişkisi	4	-	4
Teknoloji kullanımı	1	2	3
Oyun merkezli öğretim	1	-	1
Kültürel geziler	-	1	1
Spor etkinlikleri	1	-	1
Yakından uzağa ilkesi	1	-	1

Kültür aktarımı	**f**		
	Olumlu	**Olumsuz**	**Toplam**
Halk edebiyatı unsurları	-	1	1
Coğrafi özellikler	-	1	1
Müzik	1	-	1
Toplam	**14**	**29**	**43**

Katılımcılar; kültür aktarımına yönelik kodların, motiflerin son derece fazla olmasına rağmen verilerin düzensiz ve yetersiz şekilde ders kitapları ile programa yerleştirildiğinden; özellikle kaynak kültürle uyumsuz motiflere, eylemlere ders araç ve gereçlerinde yer verilmesinden, ders kitaplarının bu yönüyle zengin bir içeriğe sahip olmamasından yakınmıştır. Özellikle hedef kültüre ait geleneklerin aktarılmasında teknolojik olanaklardan yeterince yararlanılmadığı, üstelik İngilizce öğretiminden aktarımlar yapılarak çözüm arandığı, iki kültür arasındaki uyumsuzlukların, çatışmaların öğretim sürecinde belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Ders kitaplarındaki metinlerin bu açıdan son derece niteliksiz olduğu ifade edilmiştir. Çözüm önerisi olarak materyallerde kültürel kodlara daha fazla yer verilmesinin yararlı olacağı, yine öğretmen faktörünün son derece belirleyici olduğu, sistematik uygulama ve etkinliklere başvurulması gerektiği, bunda da yakından uzağa ilkesinin gözetilmesi gerektiği belirtilmiştir. Amaca yönelik görsel ve teknoloji kullanımının son derece destekleyici olduğu, kültür aktarımında gerçekçi bir bakış açısı geliştirmek ve kaynak kültürü küçümseyen kültür bombardımanından uzak durmak gerektiği dile getirilmiştir. Yine enstrüman çalmanın, Türk müziğinden yararlanmanın öğrencilerin dikkatlerini ve ilgilerini derslere yönlendirmede öğretmenlerin işlerini kolaylaştırdığından bahsedilmiştir. Bu konuda K3 ve K7'nin görüşleri aşağıda verilmiştir:

> **K-3:** Kitapta kültüre ait pek öğenin bulunduğunu sanmıyorum. Türk kültürünü yansıtan tek şey Nasrettin Hoca ve Keloğlan resimlerinin bulunmasıydı. Metin bazında çok yetersiz. Her yaş seviyesine hitap etmesine olanak yok. Aylarca yalnızca kitaba baksak haram lokma yemiş olacaktık. Kültürel kodların aktarımı diyaloglarla ve görsellerle aktarılır. Bunun için ilgi çekici metin kitaplarda yer almalı, klasik bilgiler terk edilmelidir. Mesela, bayram ziyareti düz bir anlatımla değil, eğlenceli oyunlarla anlatılmalıdır. Bu bakımdan kitap, kılavuz kimliğine sahip olmalıdır. Kültürel özellikler anlatılmalıdır. Fakat bu özellikler anlatılırken empoze edilecek şekilde değil de onların kültürlerinin farklılıkları şeklinde anlatılmalıdır.
>
> **K-7:** Hazırladığım materyalleri bizim kültürümüzü aktararak ve onların kültürünü de göz önünde bulundurarak hazırlıyorum. Ama bu durumda çok zorlanıyorum. Hedef kitlenin kültürü bizimkinden farklı olduğu için bazen bu kodu aktarırken büyük sorunlarla karşılaşıyorum. Öğrencilere kitaptaki kültürel kodun dışında yaşadığı ilin kültürel kodundan bahsederek, yani yakından uzağa ilkesini göz önünde bulundurarak kodu aktarmaya önem veriyorum. Kültür aktarımında kullanılan materyaller çok özenle seçilmelidir. Kullanılan araç-gereçlerin doğru bir şekilde yerel ve evrensel özellikleri yansıtması gerekir.

Tablo 8. Çoklu öğrenme ortamı sağlayabilmesi açısından ders araç-gereçleri ve materyallere yönelik katılımcı görüşleri

Çoklu öğrenme ortamı	**f**		
	Olumlu	**Olumsuz**	**Toplam**
Çoklu öğrenme	4	6	10
Teknoloji kullanımı	1	6	7
Çoklu zekâ kuramı	-	2	2
Drama	2	-	2
Nesne kullanımı	-	1	1

Çoklu öğrenme ortamı	f		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
İşbirlikçi öğrenme	-	1	1
İlgi çekicilik	1	-	1
Oyun merkezli öğrenme	1	-	1
Kalıcı öğrenme	1	-	1
Müzik	1	-	1
Görsel kullanımı	1	-	1
Tam öğrenme	1	-	1
Toplam	**13**	**16**	**29**

Katılımcılar; teknolojik yetersizliklerden dolayı nesne kullanma zorunluluğu oluşmasından ve bu nedenle de kalıcı öğrenmeler gerçekleşmesinin zorlaştığından yakınmışlardır. Ders araç-gereçleri ile materyallerin birden fazla duyu organına hitap etmediği ve bu nedenle derslerin sıkıcı olduğu dile getirilmiştir. Ders kitaplarının çoklu öğrenme ortamlarını sağlayabilmesi ve desteklemesi noktasında son derece yetersiz olduğu dile getirilmiştir. Bu noktada yayın desteğine, internet tabanlı ortak bir platforma, çoklu zekâ kuramına dayalı uygulamalar ile materyallere; taklit, drama uygulamaları ve nesne kullanımına, derslerin öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde eğlenceli hâle dönüştürülmesine, temel dil becerilerinin bütünleşik şekilde geliştirilmesine, öğretim süreçlerinde başta müzik olmak üzere sanat uygulamalarına yer verilmesine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Bu konuya ilişkin K4 ve K5'in görüşlerine yer verilmiştir:

> **K-4:** Kullandığım araç ve gereçler çoklu öğrenme ortamı sağlayabilmesi noktasında eksik kalıyor. Yeterli değil. Sınıfların kalabalık olması sebebiyle yeterli düzeyde çoklu öğrenme ortamı sağlanamamaktadır. Materyallerin tek boyutlu olması, teknolojik desteğin yetersiz olması, çok kalabalık sınıflarda ders işlenmesi çoklu öğrenme ortamını engellemektedir.
>
> K-5: Projeksiyon olmadığı için çoklu öğrenme ortamı biraz sıkıntı oluyor. Telefon veya bilgisayar kullanabildiğim çalışmalarda bunu sağlayabiliyorum. Ancak her etkinlik bunlarla yapılamayabiliyor, bu durumda bir eksiklik oluyor. Bu imkânların olması işimizi hem daha kolaylaştırırdı hem de öğrenmeyi hızlandırırdı. Elimizdeki imkânlarla bunu sağlamaya çalışıyoruz. Ders araç gereçlerinin çoklu öğrenme ortamı sağlaması açısından farklı yöntem ve teknikleri uygulayabilmesine ortam hazırlamalıdır. Bu noktada eksik kaldığımı söylemek zorundaydım.

Tablo 9. Öğretmenin materyal hazırlama hâkimiyetleri açısından katılımcı görüşleri

Materyal hazırlamaya hâkimiyet	f		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Basitlik ilkesi	6	-	6
Bilinenden bilinmeyene ilkesi	5	-	5
Çocuğa görelik	5	-	5
Tecrübe	-	4	4
Amaç birlikteliği	3	-	3
Anlamlılık	3	-	3
Akademik özyeterlik	2	1	3
Dikkat çekicilik	3	-	3
Hazır materyal	-	2	2
Hayatîlik	2	-	2

Materyal hazırlamaya hâkimiyet	f		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Eğitim ihtiyacı	1	1	2
Teknoloji kullanımı	1	-	1
Alan yazın takibi	1	-	1
Örnek çeşitliliği	1	-	1
Bireysel farklılıklar	1	-	1
Ekonomiklik	1	-	1
Çoklu öğrenme	1	-	1
3 boyutluluk	-	1	1
Toplam	36	9	45

Katılımcılar; materyal hazırlayabilme noktasında tecrübe eksikliğine, bu konuda yeterli eğitim almamış olmalarına dikkat çekmişlerdir. Bir diğer katılımcı ise öğretmenliğin içgüdüsel olarak gerçekleştirilebileceğini belirtmiş, mesleki yeterlilik ve bu konudaki eğitimin çok da belirleyici olmadığını dile getirmiştir. Yine ekonomik ve zamanda tasarruf sağlayacak materyaller geliştirilmesine özen göstermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Akademik özyeterlikleri noktasında da kendilerini yetersiz gören katılımcılar, bu noktada hazır materyalleri kendi amaçları doğrultusunda uyarlama yoluna başvurduklarını; ayrıca Suriyelilerin özelliklerinden dolayı zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Her ne kadar katılımcıların çoğu materyal hazırlama ilkelerine dikkat etmeye çalışmışsalar da tecrübe eksikliğinin olumsuz yansımalarını yaşadıklarını söylemişlerdir. Yine malzeme temini noktasında sıkıntılarının olduğunu ifade etmişlerdir. Basitlik ve bilinenden başlama ilkelerine dikkat etmeye çalıştıklarını söyleyen katılımcılar; başta kitaplar ve internet ortamındaki yayınlar olmak üzere alan yazını takip etmeye çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Yine geliştirilen materyallerin tekrar tekrar kullanılabilmesine özen gösterdiklerini, görselleri etkili şekilde kullanmaya çalıştıklarını, zamanla tecrübe kazanacaklarını, öğrenci merkezli materyaller hazırlanması gerektiğini, zorlukların öğretmenlerin özverili çalışmaları ile aşılabileceğini, öğrencilerin günlük hayattaki ihtiyaçlarına yönelik bilgi ve becerilere öncelik verilmesi gerektiğine, çoklu öğrenmeleri mümkün kılan ders araç-gereçleri ile materyallerin daha etkili olduğu/olacağına yönelik görüşler dikkat çekicidir. Bu hususta katılımcılardan K1 ve K5, görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

> **K-1:** Ben altı aydır yabancı dil eğitimi alanında görev yapıyorum. Deneme yanılma ile bir şeyler öğrenmeye çalışıyoruz. Bu konuda detaylı bir eğitim almamız gerektiğine inanıyorum. Yaş gurubu olarak ilkokul düzeyine hitap edebilmek için materyalleri oluştururken daha çok basitlik ve bilinenden başlama ilkesine dikkat ediyorum.
>
> K-5: Tam olarak yeterli olabildiğimi düşünmüyorum. Daha çok ve öncelikli olarak hazır materyalleri kullanıyorum. Eğer uygun bulamazsam, işe yarar yoksa kendim hazırlama ve ya uyarlama yoluna gidiyorum. Bir materyalin nasıl olması gerektiğini bazen sınıfımdaki öğrencilerden yola çıkarak yaparım. Yaptığım bir materyali beğenmeyebiliyorlar. Bu yüzden elimden geldiğince onları katarım duruma. Materyal hazırlamada anlamlılığa, bilinenden bilinmeyene olmasına dikkat ediyorum. İlkokulda olduğum için bu ilkeleri çok önemsiyorum. Türk okullarında bunu uygulamak daha kolay olmakta. Ama Suriyelilerde görelik kavramı daha da basitleştirmeye çabalıyorum.

4. Tartışma ve sonuç

Suriyelilere Türkçe öğreten öğretmenlerin materyal hazırlama, geliştirme ve kullanma durumlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma kapsamda öğrencilerin materyallere ilişkin hazır bulunuşluk düzeyleri, materyallerin öğretim ilkelerine, temel iletişim becerilerine, öğretmen veya öğrenci merkezliliğe, ölçme ve değerlendirmeye, kültür aktarımına,

çoklu öğrenme ortamına uygunluğu ve öğretmenlerin materyal hazırlama hâkimiyetleri incelenmiştir. Öğrencilerin materyallere ilişkin hazır bulunuşluk düzeyiyle ilgili bulgulara bakıldığında bilgi düzeyleri, sosyokültürel yapı, bireysel farklar, öğrenme hızı, motivasyon gibi hususlarda olumsuz durumlar yaşadıkları belirtilmiştir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin materyallere ilişkin hazır bulunuşluk düzeylerinde ciddi sıkıntıların olduğu görülmektedir. Çeşitli sebepleri olan bu durumun öğrenme ortamını olumsuz etkilemesi yönüyle düzeltilmesi gereken bir husus olduğu anlaşılmaktadır. Özdemir'e (2013) göre öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıklar ve hazır bulunuşluk düzeyleri, kendilerine yöneltilen bilgileri algılama kapasitelerini önemli ölçüde etkilemektedir. Akpınar Dellal ve Seyhan Yücel'e (2015) göre öğretmenler, öğrenci ilgisi ve seviyesine uygun olan yaratıcı materyal tasarlamakta belli ölçüde sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu durum da öğrencinin özelliklerine uygun olmayan materyallerin üretimine neden olmaktadır. Biçer ve Kılıç (2017) tarafından yapılan çalışmada da Suriyeli öğrencilerin Türkçe ders kitaplarının öğrenci seviyesine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmadığı belirtilmiştir. Kullanılan materyallerin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmadığı yönündeki bu çalışmalar da bu hususta dikkate değerdir.

Materyallerin temel öğretim ilkelerine uygunluğuna bakıldığında genel öğretim ilkelerine, basitten zora, bilgiyi somutlaştırma gibi ilkelerde olumlu değerlendirmeler yapıldığı anlaşılmaktadır. Bazı ilkeler açısından eksiklikler bulunmasına rağmen materyallerin öğretim ilkelerine uygun olduğu yaygın kanaattir. Materyallerin eksik olan bazı yönlerinin öğretmenlerin müdahalesiyle giderilmesi mümkündür.

Materyallerin temel iletişim becerilerine uygunluğuna bakıldığında teknolojik eksikliklerden dolayı bazı becerilerin gelişmediği, dinleme becerisinde yetersizlikler olduğu gibi hususlar öne çıkmaktadır. Diğer boyutlar da değerlendirildiğinde temel iletişim becerilerini kazandırmada materyallerin ciddi eksikliklerinin bulunduğu belirtilmiştir. Türkçe dersinin temel dayanağı olan bu becerilerin kazanımında ortaya çıkacak problemler, verilen eğitimin anlamsız hâle gelmesine sebebiyet verebilir. Bu sebeple dilin iletişimsel boyutu ön planda tutularak öğretim elemanlarının kendi materyallerini hazırlamaları (Şengül, 2015) gerekir. Kılınç ve Yenen (2015) dinleme etkinliklerinin interaktif CD'lerle desteklenmesi ve konuşmayı teşvik edici etkinliklerin arttırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmen veya öğrenci merkezlilik açısından ders materyalleri değerlendirildiğinde öğretmen faktörünün önemli görüldüğü, öğrenci merkezlilik, yaparak öğrenme, öğretmen merkezlilik gibi hususlar başta olmak üzere birçok konuda olumsuz düşüncelerin öne çıktığı görülmektedir. Özellikle, öğrencinin öğrenme sürecine katılımını artıracak öğrenci merkezli uygulamaların gerekli olduğu belirtilmesine rağmen materyallerin bunu sağlamada yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Bu durumun gerçekleşmesi için öğrencilerin yapmaktan zevk alacakları, oyuna dayalı, görsellerle desteklenmiş eğitim materyallerinin sınıftaki önemi büyüktür. Bazı katılımcılar sınıfta öğretmen merkezli aktivitelerin daha yararlı olduğunu dile getirmişlerdir.

Materyallerin ölçme ve değerlendirmeye uygunluğu incelendiğinde geleneksel ölçme ve değerlendirmeye yönelimin olduğu, standart ölçme ve değerlendirme araçlarının azlığı ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda donanım eksikliğinin sorun yarattığı ifade edilmektedir. Ders kitaplarında bulunan ölçme ve değerlendirme kısımlarının yetersiz olduğu ve öğretmenlerin ana dili öğretiminde kullanılan araçları uyarlama eğiliminde oldukları belirtilmektedir. Ölçme ve değerlendirme gibi uzmanlık gerektiren bu hususlarda öğretmenlerin dışında bazı standart ölçme araçlarının bulunması gerekir.

Materyallerin kültür aktarımına uygunluğu durumuna bakıldığında Türk kültürüne yönelik ögelerin ders kitaplarına uygun yerleştirilmediği ve bu anlamda eksikliğin olduğu ifade edilmiştir. Kültür aktarımında teknolojik araç ve gereçlerden yeterince istifade edilmediği, metinlerin kültürel kodları taşımadığını ve niteliksiz olduğu belirtilmiştir. Görüşlerin öğretim sürecindeki materyallerin kültür aktarımı hususunda birçok eksiklik barındırdığı ve öğrencilere bu ögeleri kazandırmak noktasında yetersiz kaldığı yönünde yoğunlaşmaktadır. Sınıf içi öğretimde yoğun bir kullanım oranına sahip olan ders kitaplarının kültür aktarımında da önemli bir rol üstlendiği anlaşılmaktadır. Demir'e (2015) göre yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak ders kitaplarındaki metinler, Türk kültürünün özelliklerini olumlu yönde ve en güzel biçimde yansıtabilmelidir. Akpınar Dellal ve Seyhan Yücel'e (2015) göre kültür aktarımı, kültürlerarası karşılaştırma, konu çeşitliliği ve zenginliği açısından yabancı dil öğrenim sürecinde ders kitapları dışında farklı materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle teknolojik materyallerin farklı duyu organlarını harekete geçirici özelliği dikkate alındığında kültür aktarımında etkin kullanımları sağlanabilir.

Çoklu öğrenme ortamının sağlanmasında materyallerin etkisi önemlidir. Bu çerçevede katılımcıların görüşleri incelendiğinde kullanılan materyallerin tekdüze olduğu ve farklı duyu organlarını harekete geçirici nitelikte olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu sorunu aşmak için drama, oyunlar, görseller ve nesneleri kullandıkları belirtilmiştir. Yapılan bu etkinliklerin öğrencilerin kalıcı öğrenmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Akpınar Dellal ve Seyhan Yücel'in (2015) araştırmasında materyal kullanımının kalıcı öğrenmeye yardımcı olduğu ve öğrencileri motive ettiği belirtilmektedir. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak materyal hazırlamasının önemli olduğu ifade edilir. Böylece çoklu öğrenme ortamı sağlanarak etkin ve kalıcı öğretim sağlanmış olur. Yanpar Yelken (2009: 86) de özellikle öğretmenler tarafından geliştirilen materyallerin öğrenmenin kalıcılığını ve öğrenci motivasyonunu artırdığını ifade eder. Şengül (2015) materyallerin anlamayı sağladığı, öğretimi hızlandırdığı, öğretim sürecini sevdirdiği, kolaylık sağladığı, dikkat çektiği ve verimli olduğu yönünde bazı bulgulara ulaşarak materyallerin öğrenme ortamını önemli oranda nitelikli hâle getirdiğini belirtir. Bulguları destekleyecek şekilde Kurtdede Fidan (2008) da materyalle yapılan öğretimin, çocuklarda kalıcı öğrenmeyi sağladığı, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırdığı, onların eğlenerek öğrenmelerini sağladığı, aktif katılım sağladığı, öğrenilen bilgilerin günlük hayata transferinin olduğu yönünde bazı sonuçlar elde etmiştir.

Öğretmenlerin materyal hazırlama hâkimiyetleri ve becerileri açısından incelendiğinde basitlik ilkesi, bilinenden bilinmeyene ilkesi, çocuğa görelik, anlamlılık, dikkat çekicilik gibi unsurlara dikkat edilerek materyal hazırlamaya çalıştıkları ifade edilmiştir. Bununla birlikte tecrübe eksikliği yaşamalarından ötürü bazı sorunlarla karşılaştıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin materyal hazırlama becerilerinde bazı aksaklıklar yaşansa da genel olarak öğrencilerin etkili öğrenmesi için materyaller geliştirdikleri veya uyarladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin materyallerde olması gereken bu ilkelerin farkında olması ve bunu kullanmaları önemli bir adım olarak düşünülmelidir. Çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu bir şekilde öğretmenlerin materyal hazırlama ve kullanma konusunda olumlu görüşe sahip oldukları Namlu (1998), Karamustafaoğlu ve diğerleri, 2012; Karamustafaoğlu, 2006; Mete ve Gürsoy, 2013 tarafından da ifade edilmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin materyal konusunda özellikle ekonomik ve alt yapıdan kaynaklanan sebeplerle problemler yaşadığı Mete ve Gürsoy, 2013; Şengül, 2015; Akpınar Dellal ve Seyhan Yücel, 2015; Kurtdede Fidan, 2008; Korkmaz, 2018 tarafından da dile getirilmiştir. Materyal konusunda yaşanan sorunların dile getirilmesi öğretmenin hedef kitle profiline uygun materyal seçme veya seçilmiş materyali uyarlama becerisine sahip olma gerekliliği ve bu konularda eğitim almaları gerektiği şeklinde yorumlanabilir (Mete ve Gürsoy, 2013). Birçok alanda olduğu gibi Türkçe öğretimini gerçekleştiren öğretmenler de bu sorun varlığını hissettirmektedir. Suriyeli öğrencilerin eğitim

kurumlarının alt yapı durumları düşünüldüğünde normal okullara göre daha fazla eksikliğinin olduğu ve bunun materyal konusunda da daha fazla dezavantaj yarattığı söylenebilir.

Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde öğrencinin ve öğretmenin olumlu düşüncelerine karşılık süreçte önemli eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Bu konuda araştırmacılara, öğretmenlere ve kurumlara önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin eğitiminde uygulamalı bazı dersler/kursların olması materyal hazırlama becerilerini artıracaktır. Materyal ve ders kitabı hazırlayıcıların hedef kitlenin özelliklerini gözeterek materyaller hazırlamaları gerekir. Türkçe öğretimi alanında materyal çeşitliliğinin artması da sürece katkılar sağlayacaktır. Bu konuda çalışan araştırmacıların materyallerin farklı öğrenci grupları veya dil becerilerine etkisi üzerine çalışmalar yapmaları alana ve öğretmenlere yol gösterecektir.

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.

Altıparmak, H. M. ve Özcan, Ş. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel yaşam alanlarından hareketle bilgisayar destekli bir kaynak önerisi: Görsel senaryo. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(34), 68-77.

Artuç, S. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bilişimden yararlanma: paragraf çalışmaları. *International Journal of Language Education and Teaching, 1*, 80-91.

Baki, Y. ve Karakuş, N. (2012). *Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD), 1*, 19-30.

Bektaş, F., Nalçacı, A. ve Ercoşkun, H. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının "öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı" dersinin kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim, 2*(2), 19-31.

Biçer, N. (2016). An evaluation of pre-service Turkish teachers' skills and knowledge regarding preparation of worksheets to teaching Turkish to foreigners. *Educational Research and Reviews, 11*(5), 164-173. http://dx.doi.org/10.5897/ERR2015.2549.

Biçer, N. ve Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(4), 649-663. http://dx.doi.org/10.16916/aded.329809.

Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Creswell, J. W. (2016a). Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. Çev., Ed., Selçuk Beşir Demir. Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. (2016b). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma yöntemleri*. Çev., Ed., Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. ve Plano Clark V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi*. Çev., Ed., Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demir, T. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal yetkinliği –ders kitapları. *Dil Dergisi, 166*(1), 43-52.

Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi, ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: USEM Yayınları.

Doğan, Y. (2014). Yabancılara Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies, 10*(1), 89-98.

Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(2), 1-8.

Dursun, F. (2006). Öğretim sürecinde araç kullanımı. *İlköğretmen Dergisi, 1,* 8-9.

Fries, C. C. (1959). Preparation of teaching materials, practical grammars, and dictionaries, especially for foreign languages. *Proceedings of the Eighth International Congress of Linguists*. Oslo University Press, 738-746.1.

Fuller, G. E. (2001). *Yabancı dil nasıl öğrenilir?* İstanbul: Avesta Basın Yayın.

Hacıömeroğlu, M. S. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için kiplik öğretimi üzerine materyal geliştirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Halis, İ. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Konya: Mikro Yayınları.

Heinich, R., Molenda, M. ve Russell, J. D. (1993). *Instructional media and the new technologies of ınstruction* (4th. Ed.). NY: Macmillan Publishing Company, England.

Ilgar, M. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde e-öğrenim yoluyla kelime öğretimi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kanğ, S. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde eğitim teknolojilerini kullanma. *Dede Korkut Dergisi, 7*, 73-84.

Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya ili örneği. *AÜ. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 90-101.

Karamustafaoğlu, O., Çakır, R. ve Topuz, F. (2012). *Fen öğretiminde öğretmenlerin derslerinde materyal ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi.* X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde: Niğde Üniversitesi.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Kılınç, H. H. ve Yenen, E. T. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *International Journal of Language Academy, 3(*4), 429-441. http://dx.doi.org/10.18033/ijla.288.

Korkmaz, M. (2018). İmam hatip meslek dersleri öğretmenlerinin materyal geliştirme durumları. *Bilimname, 1,* 175-216. http://dx.doi.org/10.28949/bilimname.380607.

Kurtdede F. N. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim, 1*(1), 48-61.

Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(3), 343-356.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi.* Çev., Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy. Ankara: Pegem Akademi.

Namlu, A. G. (1998). Öğretmenlerin eğitimde teknoloji yönelik tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1-2), 184-200.

Önal, H. vd. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkinlik yaptırma ve materyal kullanımına yatkınlıkları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 11-19.

Özdemir, C. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde ders malzemelerinin önemi ve işlevsel ders malzemelerinin nitelikleri. *Turkish Studies, 8*(1), 2049-2056. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4495.

Özer, Ö. ve Tunca, N. (2014). Öğretmen adaylarının materyal hazırlama ve kullanmaya yönelik görüşleri. *RessJournal, 1*(3), 214-229.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* Çev., Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. Ankara: Pegem Akademi.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde (Temel Seviye A1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Şad, N. ve Arıbaş, S. (2008). Kuramına dayalı materyal ve etkinlik kullanma düzeyleri (Malatya ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 169–187.

Şahin, S. ve Gençtürk, E. (2007). Coğrafya eğitimi ve bilgi iletişim teknolojileri. Ed., Servet Karabağ. *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Şen, Ü. (2015). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ve materyal tasarımı (Belçika örneği)*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.

Şengül, K. (2015). Öğretim elemanlarının yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan materyallere ilişkin görüşleri. *Researcher: Social Science Studies, 3*(2), 14-25. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7134.

Tarakcıoğlu, A. Ö. (2012). Yabancı dil öğretiminde materyal geliştirme, uyarlama ve kullanımının önemi. Ed., Arif Sarıçoban ve Zekiye Müge Tavil. *Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (1–18). Ankara: Anı Yayıncılık.

Taşköprü, G. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında konuşma becerisini geliştirmeye yönelik materyal hazırlama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tor, H., ve Erden, O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 3*(1), 120-130.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24,* 543-559.

Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Yanpar Yelken, T. (2009). Öğretmen Adaylarının portfolyoları üzerinde grup olarak yaratıcılık temelli materyal geliştirmenin etkileri. *Eğitim ve Bilim, 34*(153), 83-98.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, F. ve Talas, Y. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal olarak animasyon kullanımı ve önemi. *IJLET, 3*(1), 114-127.

Ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi

Selma ERDAĞI TOKSUN[1]

APA: Erdağı Toksun, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 20-28. DOI: 10.29000/rumelide.752051.

Öz

Dört temel dil becerisinden biri olan dinleme becerisi, anne karnında başlar, ailede kazanılır, daha sonra okulda ve yaşam boyu gelişerek diğer dil becerileriyle bütünleşip iletişim, öğrenme ve akademik başarı için büyük önem arz eder. Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ilköğretim düzeyinde yapılacak çalışmalar dinlediklerini daha iyi anlayan, böylece sağlıklı iletişim kurabilen ve diğer dil becerilerini geliştirmede dinlediklerinden yararlanan bireyler yetiştirmek için önemlidir. Her bireyin birbirinden farklı bilişsel, duyuşsal ve devinişsel dinleme tutum ve alışkanlıkları vardır. Bireyler, geliştirdikleri tutum ve alışkanlıklar sonucunda çeşitli dinleme türleri ve stratejilerini kullanır. İlköğretim, temel dil becerilerinin gelişmesinde önemli bir süreçtir ve bu süreci etkileyen birçok faktör vardır. Dinleme eğitimi de bu becerilerden biridir. Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları cinsiyete, sınıf mevcuduna ve sınıf düzeyine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kars ili merkezde bulunan ve rastgele seçilen üç ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarının belirlemeye çalışıldığı bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veriler, Karakuş Tayşi ve Özbay (2016) tarafından geliştirilmiş olan Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, T testi ve Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin dinleme tutumları, cinsiyet değişkenine göre bakıldığında, kız öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur. Yine analiz sonuçları, sınıf mevcudu arttıkça dinlemede bireysel farklılıkların belirginleştiğini ve dinleme güçlüğünün arttığını göstermektedir. Sınıf düzeyine göre ise anlamlı farklılık görülmemiştir.

Anahtar kelimeler: Dinleme, tutum, ortaokul öğrencileri

Investigation of attitudes toward opening of medium variations in terms of various variables

Abstract

Listening skill, which is one of the four basic language skills, begins in the womb, is gained in the family, and then it is of great importance for communication, learning and academic success, integrating with the other language learning by developing at school and throughout life. In the development of listening skill, working in primitive studies is necessary to educate individuals who understand better what they listen to, who can communicate properly and benefit from what they listen to improve other languages. The individual has different cognitive, affective and psychomotor listening attitudes and habits. Individuals use various listening types and strategies among attitudes and habits in development. Primary education is an important process in the development of basic

1 Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Kars, Türkiye), selma_erdagi@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0235-2678 [Makale kayıt tarihi: 20.02.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752051]

language skills. Listening training also consists of these skills. In this study, it is aimed that middle school students' attitudes towards listening will be made according to gender, class size and classification in the classroom. It is necessary to study the study group of the research in 5th, 6th, 7th and 8th grades of three secondary schools randomly selected in the center of Kars. It tries to determine the attitudes of middle school students towards listening. It was collected with the Attitude towards Listening Scale conducted by Karakuş Tayşi and Özbay (2016). In the analysis of the data, it is under the T test and Kruskal Wallis-H test. This variable looks at the listening and listening attitudes according to the gender variable. Again, as the results of the analysis increased as the class size increased, the differences in listening became evident and the difficulty of listening increased. There was no significant difference compared to the classes.

Keywords: Listening, attitude, middle school students

Giriş

Dört temel dil becerisinden biri olan dinleme becerisi, anne karnında başlar, ailede kazanılır, daha sonra okulda ve yaşam boyu gelişerek diğer dil becerileriyle bütünleşip iletişim, öğrenme ve akademik başarı için büyük önem arz eder.

Dil becerilerinden okuma ve yazma, çocuklara genellikle örgün eğitim ile birlikte öğretilmeye başlarken dinleme "doğum öncesi anne karnında başlamakta, doğumdan sonra giderek gelişmekte ve diğer öğrenme alanlarına temel oluşturmaktadır" (Güneş, 2014: 80). "Doğumdan önce başlayan, ailede gelişen, okulda devam eden ve hayatın pek çok alanında kullanılan dinleme becerisi, bir bakıma sesleri okuma ve anlamlandırmadır. Her ne kadar sağlıklı bir insan dünyaya geldikten sonra duyu organlarından en çok gözlerini kullansa da, anne karnında kulaklarıyla çevresini fark ettiği için bir anlamda insan dünyaya gözlerini değil, kulaklarını açar" (Emiroğlu, 2013: 271). Bir bebeğin iletişim becerisinin gelişebilmesi için sağlıklı işitme organlarına sahip olması gerekmektedir. Eğer işitme organlarında bir rahatsızlık var ise bu durum bireyin diğer dil becerilerini de olumsuz etkileyecektir. Ergin' e (2014: 106) göre sözlü iletişimde konuşanın rolü kadar dinleyenin de rolü önemlidir. İletişimin başarıya ulaşmasında en büyük payın konuşana ait olduğu sanısı bir yanılgıdır. Gerçekte, iletişim eyleminde istenilen sonuçlara ulaşılmasındaki çaba ve sorumluluk konuşan ile dinleyen arasında ortaklaşa bir temele dayanır. Güneş (2014: 74), dinlemenin, sadece iletişim kurmak için yapılmadığını, aynı zamanda öğrenme, anlama ve zihinsel becerileri geliştirmek için önemli bir alan olduğunu ve çocukların dinleyerek, çeşitli bilgileri öğrenerek hem dinleme becerilerini hem de zihinsel becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Doğan (2013: 15), çocukların okula başladıklarında dinleyip konuşabildikleri için bu becerilerin okulda öğretilmesine gerek olmadığı görüşünün sık sık dile getirildiğini; ancak, okuma ve yazmaya verilen değer karşısında dinleme eğitim ve öğretimini önemsememenin büyük bir hata olduğunu belirtmiştir. Ayrıca böyle bir tutum, temel dil becerilerine dengeli bir şekilde önem vermemek anlamına gelir ki bu da öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkiler. Dil becerileri birbirleriyle doğru orantılı olarak gelişir. Birinin gelişimine önem verip diğerlerini arka planda tutmak dil becerilerinin gelişiminde bütünsel olarak problem çıkmasına sebep olabilir.

Dinleme eğitiminde "dinleme için bir amaç sağlamak", öğretmenin en önemli sorumluluğudur ve bu, en çok ihmal edilen unsurlar arasında yer alır. Öğrenciler dinlemeye başlamadan önce "Ne için?" dinlediğini bilmelidir. Bunun için çocuklara her dinleme çalışması için belirli bir amaç verilmelidir.

Çocuk dinlemeye başlamadan önce "ana fikir, detayları belirleme, gerçekleri kurgulardan ayırma vb." için dinleyeceğini bilmelidir (Funk ve Funk, 1989: 660). Bu aşamada öğretmenlerin dinleme stratejilerini bilip öğrencilere uygulamalı olarak yaptırması ve bu becerileri alışkanlık hâline getirmelerini sağlamalıdır.

Dinleme becerisinin geliştirilmesi konusunda ilkokuldan üniversiteye kadar öğrencilere "Dikkat et!", "Dinle!" denmiş, bu yönlendirici kalıp ifadeler dışında geliştirici bir ifade kullanılmamış ve uygulama yapılmamıştır (Nichols ve Stevens, 1974: 43; akt. Maden, 2013). Bu genel değerlendirme eğitim sistemimiz için de geçerlidir. Öğrencilerin zihnindeki dinleme imgesi "Sus, Susun, Dinleyin!" gibi ifadelerle sınırlıdır. Ses kesilince dinleme sergileniyormuş gibi kabul edilmiş ve öğrenciler sesini kesince dinledikleri varsayılmıştır (Maden, 2013). Okulda sürekli susturulan öğrenciler iyi bir dinleyici olmak yerine pasif ve görünüşte dinleyici olma eğiliminde olurlar. Sürekli susturulan öğrencilerin dinlemeye karşı tutumları da olumsuz yönde gelişecektir. Öğretmenlerin dinleme öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri mutlaka yaparak öğrenciyi dinleme sürecinde aktif hâle getirmesi gerekmektedir. Çünkü okuldaki öğrenmelerin birçoğu dinleyerek gerçekleşmektedir. Bu dinleme süreçlerinde öğrencilerin dinleme becerisine karşı tutumlarının olumlu olması bireyin yaşamı boyunca iyi bir dinleyici olması için atılan en önemli adımlardır. Çocuklar dinlerken okumaya göre dikkatleri daha hızlı ve fazla dağılabilir. Bu yüzden etkinlikler esnasında uzun metinler dinletilip çocuğun dinleme becerisi ölçülmemelidir. Yaşlarına, zihinsel ve bilişsel seviyelerine göre dinleme alıştırmaları yapılmalıdır. Bunların yanı sıra bireysel farklılıklar da çocuğun dinleme becerisinin gelişmesinde bir faktördür. Dinleme becerisi geliştirilebilir ancak bu beceriyi geliştirmek için bilinçli bir çaba harcamamız gerekir (Erdağı Toksun, 2019). Funk ve Funk (1989: 660-663) dinlemenin öğretilmesi gereken bir beceri olduğunu saptadıktan sonra, bunun için farklı dinleme yaşantıları yaratılmasını ve bu yolla iyi dinleyiciler yetiştirmeyi önerir.

Dinleme becerisinin eğitimi konusunda okul öncesi dönemde aileye, okula başlamayla birlikte de okula çok büyük görevler düşmektedir. Hem anne-babalar hem de öğretmenler, bu becerinin eğitimine yönelik neler yapabilecekleri konusunda bilgi sahibi olduklarında dinleme becerisi hak ettiği ilgiyi görmeye başlayacaktır (Doğan, 2013). Her bireyin birbirinden farklı bilişsel, duyuşsal ve devinişsel dinleme tutum ve alışkanlıkları vardır. Bireyler, geliştirdikleri tutum ve alışkanlıklar sonucunda çeşitli dinleme türleri ve stratejilerini kullanır (Kordak, 2019). Dinleme eğitimi bireyin dinleme süreçlerinin farkında olması, dinleme yoluyla üst düzey zihinsel beceriler geliştirebilmesi için gereklidir. Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ilköğretim düzeyinde yapılacak çalışmalar dinlediklerini daha iyi anlayan, böylece sağlıklı iletişim kurabilen ve diğer dil becerilerini geliştirmede dinlediklerinden yararlanan bireyler yetiştirmek için önemlidir (Özdemir, 2016).

Tutum kavramı genel olarak bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye ilişkin sahip olduğu tepki eğilimini ifade eder. Başka bir değişle tutum, bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısından ortaya koyması beklenen olası davranış biçimi olarak tanımlanabilir (İnceoğlu, 2011). Tavşancıl'a (2002) göre tutumlar; doğuştan gelmez, sonradan kazanılır, geçici değillerdir, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlar, insan-obje ilişkisinde tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar, bir karşılaştırma sonucu tutumlar ortaya çıkar, tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir ve tutum bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir.

Tayşi ve Özbay (2016), tutumların davranışlara yön veren etkenler arasında yer aldığı ve doğuştan değil sonradan yaşantı yoluyla kazanıldığı dikkate alındığında eğitim-öğretim sürecinin tutumların oluşmasında ve gelişmesinde ne kadar önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Dinlemenin de bu süreçte

en çok kullanılan beceri olduğu ve bu yüzden bireylerin dinlemeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin bütün hayatlarını olumlu anlamda etkileyeceğini belirtmişlerdir.

Bir çocuğun dinlemeye olan tutumu aile içindeki iletişim sürecinde şekillenir. Aile bireylerinin çocuğu dinlerken çocuğun gözlerine bakması, onu onaylayacak sözcükler söylemesi ve dinledikleri karşısında duygu ve tepkilerini ifade etmesi çocukta öz saygıyı geliştirecek ve aile bireylerinin dinlemeye yönelik olan olumlu tutumlarını benimsemesini sağlayacaktır. Aile içinde temeli atılan, dinlemeye yönelik olumlu ya da olumsuz tutum okul ortamında olumlu yönde geliştirilmeye çalışılmalıdır. İlköğretim, temel dil becerilerinin gelişmesinde önemli bir süreçtir ve temel dil becerilerinin gelişimini etkileyen birçok faktör vardır. Bu çalışmada temel dil becerilerinden biri olan dinleme becerisini etkileyen bazı faktörler incelenecektir. Ortaokul öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu açıdan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları cinsiyete, sınıf mevcuduna ve sınıf düzeyine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarının belirlemeye çalışıldığı bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2002, s. 77).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kars ili merkezde bulunan ve rastgele seçilen üç ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Her okuldan rastgele birer şube seçilmiştir. Çalışmaya toplam 305 öğrenci katılmıştır.

Veri toplama araçları ve verilerin analizi

Araştırmada veriler, Karakuş Tayşi ve Özbay (2016) tarafından geliştirilmiş olan Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,824 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin dört faktörlü yapısı incelendiğinde, birinci faktörde yer alan on yedi maddenin "dinlemeyi gerekli görme"yle, ikinci faktördeki maddelerin "dinlemedeki bireysel farklılıklar"la, üçüncü faktördeki dört maddenin "dinleme güçlüğü"yle, dördüncü faktördeki dört maddenin de "etkili dinleme alışkanlığı"yla ilgili olduğu görülmüştür. Toplam 30 maddeden oluşan Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinde 7 olumsuz ve 23 olumlu madde yer almaktadır.

Bu çalışmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem kolmogorov-smirnov testi sonucunda cinsiyete göre dağılımın normal olduğu, sınıf mevcudu ve sınıf düzeyine göre ise dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir**.** Bu sebeple çalışmada dinleme tutumunun cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için T testi, dinleme tutumunun sınıf mevcudu ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise Kruskal Wallis-H testi tercih edilmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Dinleme Tutumu ve Cinsiyet Değişkeni İçin Yapılan T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart sapma	t	df	sig
Etkili Dinleme Alışkanlığı	Erkek	151	13,3179	4,04371	,372	303	.710
	Kız	154	13,1429	4,17028			
Dinlemeyi Gerekli Görme	Erkek	151	59,7219	13,55097	-2,248	303	.025
	Kız	154	63,3961	14,94627			
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Erkek	151	16,5828	4,13176	-1,448	303	.149
	Kız	154	17,2273	3,62728			
Dinleme Güçlüğü	Erkek	151	13,4172	3,61360	-1,908	303	.057
	Kız	154	14,1753	3,32181			
Dinleme Tutum Toplam	Erkek	151	103,0397	18,97152	-2,249	303	.025
	Kız	154	107,9416	19,09667			

Tablo 1'de görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan öğrencilerin dinleme tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (*t=-2,249; p<.05*). Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Dinleme tutumlarının alt boyutları olan etkili dinleme alışkanlığı, dinlemeyi gerekli görme, dinlemede bireysel farklılıklar, dinleme güçlüğünün cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda ise yalnızca dinlemeyi gerekli görme boyutunda kız öğrencilerin erkeklere oranla daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir (*t=-2,248; p<.05*).

Tablo 2. Dinleme Tutumu Ölçeğinin Katılımcıların Sınıf Mevcuduna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Okul	N	Ortalama Sırası	Ki-kare	Serbestlik Derecesi (df)	Anlamlılık Düzeyi (sig)
Etkili Dinleme Alışkanlığı	Ziya G.	129	139,57	5,235	2	.073
	30 Ekim	100	163,62			
	Okan K.	76	161,82			
	Total	305				
Dinlemeyi Gerekli Görme	Ziya G.	129	152,25	1,754	2	.416
	30 Ekim	100	161,19			
	Okan K.	76	143,50			
	Total	305				
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	Ziya G.	129	175,76	18,989	2	**.000**
	30 Ekim	100	147,89			
	Okan K.	76	121,10			
	Total	305				

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

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

Dinleme Güçlüğü	Ziya G.	129	172,84	16,530	2	**.000**
	30 Ekim	100	151,48			
	Okan K.	76	121,32			
	Total	305				
Dinleme Tutumu Toplam	Ziya G.	129	157,38	4,170	2	.124
	30 Ekim	100	160,82			
	Okan K.	76	135,29			
	Total	305				

Tablo 2'de görüldüğü gibi, dinleme tutumu ölçeği sıralamalar ortalamalarının sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda sınıf mevcudunun gruplarının sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (x2=4,170; sd=2). Fakat ölçeğin alt boyutlarından Dinlemede Bireysel Farklılıklar (x2=18,989; sd=2) ve Dinleme Güçlüğü (x2=16,530; sd=2) alt boyutlarında sıralamalar ortalamalarının sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Analiz sonuçları sınıf mevcudu arttıkça dinlemede bireysel farklılıkların belirginleştiği ve dinleme güçlüğünün arttığını göstermektedir.

Tablo 3. Dinleme Tutumu Ölçeğinin Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Ortalama Sırası	Ki-kare	Serbestlik Derecesi (df)	
Etkili Dinleme Alışkanlığı	5	74	160,01	3,751	3	290
	6	73	142,55			
	7	69	166,33			
	8	89	145,40			
	Total	305				
Dinlemeyi Gerekli Görme	5	74	161,41	5,861	3	,119
	6	73	141,17			
	7	69	170,11			
	8	89	142,45			
	Total	305				
Dinlemede Bireysel Farklılıklar	5	74	162,87	3,687	3	,297
	6	73	143,82			
	7	69	163,72			
	8	89	144,01			
	Total	305				
Dinleme Güçlüğü	5	74	157,56	2,529	3	,470
	6	73	164,03			
	7	69	148,29			
	8	89	143,81			

	Total	305				
	5	74	162,87			
	6	73	142,42	5,993	3	,112
Dinleme Tutumu Toplam	7	69	169,22			
	8	89	140,89			
	Total	305				

Tablo 3'te görüldüğü gibi, dinleme tutumu ölçeği sıralamalar ortalamalarının sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda sınıf mevcudunun gruplarının sıralamalar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (x2=5,993; sd=3).

Tartışma ve sonuç

Ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin dinleme tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak kız öğrencilerin lehine anlamlı bulunmuştur. Yapılan bazı çalışmalarda dinleme başarısı, dinleme becerisi dinleme strateji kullanımı ve dinlediğini anlamada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır (Kordak, 2019; Ceyran, 2016; Çelebi, 2008; Kaplan, 2004). Cinsiyetin dinleme üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur; Ürün Karahan (2016), Çelikbaş, (2010), Yıldız (2015) ve Fidan (2012).

Maden ve Durukan (2011)'a göre genel olarak dinleme kaygısı, birey için zor veya bireyin önceden karşılaşmadığı bir dinleme ortamında bulunduğu zaman ortaya çıkmakta; dinlediğini net olarak duyamadığında, duyduklarını eksik ve yanlış anladığı ya da dinledikleri ile ilgili yanlış çıkarımlarda bulunduğu durumlarda artmaktadır. Bu çalışmada yapılan analizler sonucunda, ortaokul öğrencilerinin dinleme tutumunun sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarından *dinlemede bireysel farklılıklar* ve *dinleme güçlüğü* alt boyutlarında ortalamalarının sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Analiz sonuçları sınıf mevcudu arttıkça dinlemede bireysel farklılıkların belirginleştiği ve dinleme güçlüğünün arttığını göstermektedir.

Çifçi'ye (2001) göre maalesef, ülkemizdeki eğitim öğretim ortamları fizikî bakımdan uygun olmadığı gibi, sınıfların kalabalık oluşundan dolayı da ideal değildir. Kalabalık sınıflar, fizikî ortamın başlangıçta düşünülen maksatlarına uymadığı gibi, sınıf disiplini bakımından da problem oluşturmaktadır.

Okullarda kalabalık sınıfların bulunması, oturma düzeninde bireyselliğin ön plana çıkmaması, dinleme becerilerini olumsuz yönden etkilerken; U şeklinde bir oturma düzeni ve kalabalık olmayan sınıflar dinleme becerisinin geliştirilmesinde etkilidir (Epçaçan, 2013). Kalabalık sınıflarda sıkıntı yaşanacak en önemli husus da eğitim ve öğretimin istenen düzeyde olmayacağıdır. Etkileşimli bir öğretim ortamı ve iletişim içindeki öğrencilerin birbirini görmesi ve daha rahat duyması için U düzeni oturma planı en idealidir. Fakat kalabalık sınıflarda bu düzende ders işlemek imkânsız gibidir. İyi bir dinleme sağlanabilmesi için ortamın buna uygun olması gerekir. Emiroğlu (2013)'nun araştırması da araştırma sonucumuzla paraleldir. Öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmasında ortamın havasız, sıcak, gürültülü olması, mekânda bulunan uyarıcıların çok fazla olması gibi sebepler dinleme sırasında

ortamdan kaynaklanan dinleme sorunları olarak görülmüştür. Benzer bir çalışma olan Demir (2016)'in Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarını incelediği çalışmasında yazma kaygısının ortamdan da kaynaklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada, yapılan analizler sonucunda dinlemeye yönelik tutumun sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Fidan (2012) "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerinde kullandıkları dinleme stratejilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Sınıf düzeylerine göre incelenmesi yapıldığında, maddelerin genel ortalamasının öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak ortaokulların sınıf mevcutları yeniden düzenlenerek eğitim ve öğretimi aksatmayacak sayılarda oluşturulması gerekmektedir. Ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları ile ilgili farklı gruplara çalışmalar yapılarak bu alandaki araştırmalar genişletilebilir.

Kaynakça

Ceyran, K. O., & Erdem, M. D. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisine yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Master's thesis, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi).

Çelebi, M. (2008). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Olay ve Düşünce Yazılarına Göre Dinleme Becerilerinin Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Çelikbaş, K. A. (2010). Anlama/Dinleme Stratejilerinin Kullanımı ile Dinlediğini Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Çifçi, M. (2001). Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 165.

Demir, S. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri: bir karma yöntemli yaklaşım (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Doğan, Y. (2013). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: PegemA.

Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 269-307.

Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 331-352.

Erdağı Toksun, S. (2019). *Dinleme Alışkanlığı*, Dinleme Eğitimi, Edt. (S. Alyılmaz ve B.Ü. Karahan), Fenomen Yay.

Ergin, A. (2014). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı.

Fidan, M. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Funk, H. D. ve Funk, G. D. (1989). Guidelines for Developing Listening Skills. *The Reading Teacher,* pp.660-663.

Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

İnceoğlu, M. (2011). Tutum, algı, iletişim. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kaplan, H. (2004). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2002). Bilimsel araştırma yöntemleri (kavramlar, ilkeler, teknikler). Ankara: Nobel.

Kordak, S. (2019). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Stratejilerini Kullanım Düzeyi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Maden, S., ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 101-112.

Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz? Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı: 2/1 2013 s. 49-83.

Özdemir, S. (2016). Dinleme eğitimi özyeterliğini geliştirmede mikro öğretimin rolü. VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi – Çanakkale.

Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel.

Karakuş Tayşi, E., ve Özbay, M. (2016). Ortaokul Öğrencileri İçin Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *4*(2), 187-199.

Ürün Karahan, B. (2016). Ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kars ili örneği*)*. *Kafkas Universitesi. Sosyal Bilimler Enstitu*, 107-115.

Yıldız, N. (2015). Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Yabancı dil öğretiminde yeni bir teknik önerisi: Zihinsel sınıflandırma tekniği

Ahmet GEZEK[1]

APA: Gezek, A. (2020). Yabancı dil öğretiminde yeni bir teknik önerisi: Zihinsel sınıflandırma tekniği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 29-47. DOI: 10.29000/rumelide.752071.

Öz

Yabancı dil öğretim tekniklerine günümüzün ihtiyaçları doğrultusunda yeni bir bakış açısı sunmaya çalışan bu dil öğretim tekniği, yabancı dilde duyduğumuz ve okuduğumuz sözcüklerin ve ifadelerin, tıpkı anadilimizdeki gibi dildeki kullanım sıklığına göre kendi içinde bir veri tabanı oluşturulmasına ve öğrencinin akıcı bir şekilde konuşmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Zihin haritalama tekniği olarak adlandırılan bu teknikte zihinsel sınıflandırma ile oluşan veri tabanı, tümevarım ve tümdengelim akıl yürütme tekniklerinin yabancı dil öğreniminde farklı aşamalarda birlikte kullanımı ile ortaya çıkmaktadır. Bu teknik, "Yeni bir dil yeni bir dünya inşasıdır" söylemi ile zihinsel merakın geliştirilmesine, öğrenme odaklı bilgi ediniminden keşfetmeye dayalı bilgi edinimine geçiş yapılmasına ve kelime odaklı başlayan yabancı dil öğrenim serüvenini, öğrencinin cümle, konu ve kitap odaklı şeklinde devam ettirmesine olanak sağlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Dil öğrenimi, zihinsel sınıflandırma, kullanım sıklığı, yabancı dil, dil tekniği

A new technical proposal in foreign language teaching: Mental classification technique

Abstract

This language teaching technique, which tries to present a new perspective in line with the needs of today's foreign language practice methods, aims to create a database in the language according to the usage frequency of the words we hear or the words and expressions in the text we read in the same language as our native language and contribute to the student's fluent speaking. In this method called mind mapping technique, this database, which is formed by mental classification, emerges with the use of inductive and deductive reasoning techniques at different stages in foreign language learning. This technique enables the development of mental curiosity with the discourse of building a new world, a new language, and the transition from learning-oriented knowledge acquisition to exploratory-oriented learning acquisition. Moreover, the student continquisitionues the word-oriented foreign language learning adventure as a sentence-oriented, subject-oriented and book-oriented adventure.

Keywords: Language learning, mental classification, frequency of use, foreign language, language technique

1 Arş. Gör., Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati ABD (Yalova, Türkiye) / Dr. Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati ABD (İstanbul, Türkiye), ahmetgezek02@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5941-9533 [Makale kayıt tarihi: 08.01.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752071]

Giriş

Dil, birkaç cümleden oluşan ve sınırlı bir tanımlama ile izah edilemeyecek kadar girift ve çok yönlü bir olgudur. Geçmişten günümüze dek insanların en önemli ortak paydası olan dil, ekonomik, sosyolojik, kültürel vb. hiçbir kıstasla ölçülemeyecek kadar evrensel olmasının yanında içselleştirilen bir fenomendir (Onan, 2013: 76). Yabancı dil öğrenimi, farklı kültür ve toplumları anlamak, yabancı kültür ve toplumlarla iletişim kurmak amacıyla eski çağlardan beri yapılmaktadır. Günümüzde yabancı dil öğrenim yöntem ve teknikleri batıda yenilenip gelişim göstermekte iken doğuda, ya batıdaki metotlar takip edilip uygulanmakta ya da günümüzün ihtiyaçlarıyla yeterince harmanlanmadan klasik yöntem tekniklerle yabancı dil öğrenimi yapılmaktadır.

Dil öğrencileri geçmişte daha çok genel kültürlerini geliştirmek ve zihinsel faaliyetlerini arttırmak amacıyla yabancı dil öğrenmektelerdi. Yabancı dil öğrenimindeki amaç önceden kişinin okuduğunu anlayabilmesi ve yazma becerisini geliştirmesiydi. Günümüzde ise bunlara ek olarak bir iletişim aracı olarak dinleneni anlama ve akıcı bir şekilde konuşma becerilerinin geliştirilmesi eklendi. Bundan yüzyıl kadar önce elit diyebileceğimiz toplumun aydın kesimi yabancı dil öğrenme arzusu içindeyken bugünkü eğitim sisteminde hemen hemen her ülkede yabancı dil zorunlu hale gelmiştir. Bu yüzden eski teknikler günümüzde yetersiz kalmaktadır. Örneğin çok eskilerden beri bir yabancı dili öğrenmenin en kolay yolu öğrenciye o dili konuşturmak olarak bilinmekteydi. Ancak 1980'li yıllarda bilimsel "psiko-linquistique" çalışmaları, öğrenciyi konuşturmanın faydalı olmaktan ziyade dil öğrenimini zorlaştırdığını ortaya koydu (Tarcan, 2004: 3-4). Çünkü öğrenci, söyleyebildiğinden daha fazlasını anlar. Öğrencinin anlama yetisi / algısı konuşma seviyelerinin üstündedir (Karakaya, 2007: 17).

Ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarındaki yabancı dil izlencesi Türkiye'de ders kitapları ile sınırlı kaldığından, kapsamlı araştırmaya dayalı bir çalışma henüz saptanamamıştır (Demircan, 1988: 169). Bu durum Türkiye'de bir öğrencinin yabancı dil becerilerini ders kitaplarına ek olarak bilimsel bir metotla nasıl takip edeceklerine dair bazı belirsizliklere neden olmaktadır. Ayrıca her öğreticinin kendi kişisel tecrübelerine dayalı bir metot izlemesini de beraberinde getirmektedir. Temelde her dili farklı kılan birtakım özellikler ve dil öğrenimini zor kılan birtakım etkenler olsa da tüm diller ilk aşamada o dili öğrenmeyi amaçlamış kişiye yabancıdır. Her şeyden önce bu yabancılığın getirmiş olduğu endişe, dili yeni öğrenen kimsenin zihninde korku duvarları örülmesine neden olmaktadır. Bu sebeple kişi yabancı dil öğrenmenin zor olduğunu düşünmektedir.

Ayrıca bir kimsenin dil yetisinin beyindeki birden çok merkezin çalışması sonucunda oluştuğu, bu merkezlerin çalışmasının da birbirinden farklı sistemlere dayandığı ve dil formasyonunun bir bütün olarak tek merkezde olmadığı beyin ve dil üzerine yapılan çalışmalar ile ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğreniminde bu gelişmelerin göz ardı edilmemesi önemlidir. Şöyle ki dil formasyonu, dört ana merkez ve bu merkezlere bağlı alt merkezlerin çalışması sonucunda meydana gelmektedir. 1950'lerden beri devam eden bilimsel ve teknolojik gelişmeler, dil eğitimi ve öğretimine yeni boyutlar getirmiş ve beyinle ilgili çalışmalar neticesinde beynin bazı faaliyetlerinin bir haritaya dökülebilmesi dil eğitimine yeni bir veçhe kazandırmıştır (Koç ve diğerleri, 2009: 20). Şöyle ki göz ve göz kaslarının yoğun çalışması neticesinde gözün netlik sahasına giren söz ve söz grupları, zihinde net olarak algılanmaya çalışılır. Göz, görüntüyü ilk olarak görüntü merkezine, oradan da başka bir merkez olan görüntü tanıma merkezine ulaştırır. Daha sonra görüntü yorum alanına giden görüntü, kişinin hafızasındaki bilgilerle karşılaştırılır ve yorumlanarak okuma merkezi tarafından işlem sonuçlanır (Koç ve diğerleri, 2009: 415-416).

Zihin haritası; beynin düşündüğü ve fikir ürettiği bir süreç olan yayılan düşünmenin grafik gösterimine denir. Özellikle hafıza, yaratıcılık, öğrenme ve her türlü beyin işlevine uygun, görsel, grafik bir bütüncül düşünme aracı olarak zihin haritası, beynin doğal işlevlerini arttırarak daha güçlü kılar (Buzan ve Buzan, 2018: 31). Zihin haritaları tekniği; düşünceleri oluşturmak, görselleştirmek tasarlamak ve tasnif etmek ile ilintili olarak eğitim alanında, herhangi bir organizasyonda, bir problemi çözmede ve karar alma süreçlerinde kullanılan bir tekniktir. Ayrıca yabancı dil öğretimi dışında Türkçe eğitiminde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik de kullanılabilmektedir (Onan, 2013: 263). Her ne kadar farklı alan ve disiplinlerdeki kullanımı değişkenlik gösterse de temel de zihin haritalaması, kavramlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik yapılmaktadır. Örneğin yabancı dil ile ilgili olarak "*sinirdilbilimsel yabancı dil öğretim yaklaşımı*", beyinde varsayılan bir "içsel haritanın" deneyimlere bağlı olarak değişebileceği üzerine öğretim sistemini kurmuştur (Doğan, 2012: 353). Yabancı dil öğretim yaklaşım ve teknikleri temel alınarak geliştirilen bu teknik ile diğer dil haritalamaları arasında isim ve uygulama benzerlikleri olmasına karşın içerik yönünden bu metodun kendine özgü ve günümüz şartlarına uyarlanabilmiş orijinal tarafları vardır. Şöyle ki bu teknik; yabancı dilde kullanılan kelime ve cümlelerin kullanım sıklığına göre sınıflandırılmasını ve bu kullanım sıklığına göre bütüncül bir yaklaşımla zihinsel haritalanmasını amaçlamaktadır. Yabancı dili daha kalıcı bir şekilde öğrenmeyi hedefleyen bu teknik; genel anlamda Arapça ile ilgili son üç yıldır verdiğimiz derslerde öğrencilerin karşılaştığı problemler göz önünde tutularak derlenmiştir. Ayrıca İngilizce dilini geliştiren meslektaşlarımızın karşılaştığı zorluklar da göz ardı edilmemiştir.

Bu çalışmada, yabancı dil öğretim yöntemlerinin en eskisi ve yaygını olarak kabul edilen dilbilgisi-çeviri yöntemi (Doğan, 2012: 61) ve daha sonra geliştirilen modern yabancı dil öğretim yöntemleri ve yaklaşımları incelenmiştir. Bir yöntem ve yaklaşıma bağlı kalmak, öğretimin belirli teknik ve araçlarla yapılmasını ve çoğu zaman istenmedik bir alana sıkışmasına neden olacağından (Doğan, 2012: 202) bu çalışmada seçmeci bir yaklaşım sergilenmiştir.

1. Dilde zihin haritalamasının temelleri

Modern dil bilimine göre dil, cümlede var olan kelimelerin şekil ve sentaks organizasyonu olarak tarif edilir (Karakaya, 2007: 74). Bir dil ile ilgili bilgi edinmiş olan kişi, belli bir biçimde ses ile anlamı birbirine bağlayan kurallar dizgesini içselleştirmiş olmaktadır. Dilbilimci aslında bu içselleştirilen dizgeye ilişkin bir varsayım öne sürer. Şüphesiz bu varsayımlarla eksiksiz bir dilbilgisi kurmaya çalışan dilbilimci, dilin iç içine geçmiş ve tek olmayan temel bir etmenini incelemektedir (Chomsky, 2002: 47).

Faḫreddin er-Râzî'ye (ö.606/1210) göre lafızların tayin olunduğu şey zihni suretlerdir. Lafzın delalet ettiği mana ile kastedilen harici mevcudatın zihindeki suretleridir (Güler, 2015: 474). Modern dilbilimin kurucularından Ferdinand de Saussure'e (ö.1913) göre dil sadece bir ad dizgesi değil, bir kelimenin anlamı ya da anlamın görüntüsü gösterilen'dir. Bu gösterilen şey, aynı dil dizgesi içindeki bir sözcükle diğer sözcükler arasındaki ilişkiyi belirleyen anlam bilimsel ilişkinin bir ürünüdür. Aslında dil bir dizge olup bu dizgedeki olgular parça parça değil, bir bütün olarak incelenmelidirler. Dildeki her ayrıntının yerinin dizgenin tümü tarafından belirlendiği daima göz önünde bulundurulmalıdır. Ses imgeleri / çağrışımları, gönderme yaptıkları nesneler arasında bağıntı kurar (Kılıç, 2002: 24-25). Yine Étienne Bonnot de Condillac'a (ö.1780) göre birtakım imgesel çağrışımlar olmadan "dil-öncesi" veya dilden bağımsız bir düşünme etkinliği imkansızdır. Zihin çevresel ve fizyolojik uyaranlara tabi olur. Bu sebeple dil sadece düşüncenin ifade vasıtası değil, aynı zamanda düşüncelerin denetim ve analiz mekanizmasıdır (Altınörs, 2014: 34).

Yabancı dil; dinleme, okuma, konuşma ve yazma dört temel dil becerisi ile öğrenilir. Bu temel yabancı dil kullanma becerileri, yabancı dili ayakta tutan sütunlar olup bunların işlevsel bütünlüğünden oluşan bir yapı dili öğrendikçe karşımıza çıkar (Aktaş ve İşigüzel, 2013: 37). Buradaki zihin haritalama tekniği, dilin işleyişindeki karmaşıklıktan hareketle yabancı dili kalıcı hafıza / bilinçaltı tekniği ile öğrenme şeklidir (Doğan, 2012: 304-305). Zihnin bilinç üstündeki işleyişi her ne kadar kişiden kişiye farklılık gösterse de bilinçaltında bu durum değişkenlik göstermez. Zihin haritalama tekniği bir dil teorisi ortaya koymaz, aksine dilin ne olduğu konusunda doğrulanamayan kavramlar (Karakaya, 2007: 16.) yerine var olan teori ve düşünceleri daha pratik hale getirmeyi amaçlar. Bu teknik, dili en doğal şekliyle öğrenmeyi hedefleyerek diğer yabancı dil öğrenim yaklaşım ve teknikleriyle bu noktada benzerlik arz eder (Doğan, 2012: 406).[2] Dahası hedeflenen dili öğrenmenin ötesinde zihin haritalamada amaç, öğrenilen yabancı dille birlikte yeni bir dünya inşa etmek ve o dünyayı keşfetmektir (Doğan, 2012: 280).[3] Bu teknikte asıl olan, öğrenimi hedeflenen yabancı dildeki mana ve mefhumlar iken kelime ve terkipler, bu teknikte geçici ikincil bir öneme haizdir. Kelime ve kelime öbekleri, bir ağacın yaprakları gibidir.

Dil, şeylerin içsel tabiatını ifade etmede yetersiz olması dolayısıyla Platon (m.ö.347), düşünceleri dile emanet etmenin doğru bir davranış olmadığını vurgular (Altınörs, 2014: 33). Dili besleyen ve geliştiren şey düşüncedir. Bütün değerlerde olduğu gibi, dilin birimlerini oluşturan şeyin de doğası maddi değildir. Dilin bu kendine has doğası ne olursa olsun, bir değerler sistemi olarak aynı tüm diğer göstergeler gibi olgunun konumunu sabitler (Saussure, 2014: 281-284). Zihin haritalama tekniği tam da bu göstergelerin yabancı dilde oluşması, gelişmesi ve haritalanması üzerine yoğunlaşır. Dil, zihinde var olan mana ve suretleri muhataba iletir. Nasıl ki bir şehrin tek bir sokağına, evine veya şehrin içindeki bir parçaya değil de ancak şehrin manzarasına uzaktan bakıldığında onun yapısı, mimarisi, doğal güzellikleri ve konumu beynimiz tarafından haritalanabiliyorsa, kelime ve kelime gruplarının da zihnimizdeki durumu buna benzer. Yabancı dil de hiç alışık olmadığımız kelime ve cümleler ilk başta manzaranın ortaya çıkmasına mâni olsa da kelimelerin anlamları öğrenildikten sonra bu manzarayı görmemizin önündeki engel kalkmaktadır. Burada sadece yabancı dil öğrenirken tümevarım ile mana çıkarımı yapmaya çalışan zihni tümdengelim ile zihinsel haritalama yapmaya alıştırmamız yeterlidir. Bu tür bir tümdengelim tekniği, hem yabancı dilde yeni öğrendiğimiz kelimelerin anlamlarını belirlemeye yönelik olarak tasarrufta bulunmamızı / inisiyatif almamızı sağlayacak hem de o kelimelerin hakiki mi yoksa mecazi mi olduğu noktasında bize ipucu verecektir. Nitekim sözcüklerde oluşan farklı mana olguları ve varyasyonlar metnin bütünselliği içinde gizlidir.

Rus Fizyolog İvan Petroviç Pavlov (ö.1936) insandaki dilin gelişimini hayvanlarla eş değer olan sembol-anlam aşamasından sonraki ikinci aşamasını işaret sistemleri ile açıklar. İşaret sistemleri ile konuşulmaya başlandığını son aşamada ise insanın en yüksek düşünce fikrine yetişerek zihninde şekiller oluştuğunu ileri sürer. Dil ve düşünce gelişiminde tecrübe ve tecrübenin rolünü vurgular. Öte yandan Lev Semenovich Vygotsky (ö. 1934) düşünce ile konuşma arasındaki ilişkinin daimi olmadığını yani aynı düzlemde gelişme göstermediklerini ileri sürer. İnsanda hem zihin öncesi hem de dil öncesi konuşma olduğunu düşünür (Karakaya, 2007: 21). Saussure ise dilin besbelli olguların sahnesi olduğunu, bu olguların incelendiğinde koşulların doğasının pek az sorgulandığını düşünür (Saussure, 2014: 275). İşte bu işaret sistemleri ile zihinde oluşan şekiller ve olgular, dillerin temelleri ve asıllarıdır. Kanaatimizce tıpkı anadilde olduğu gibi yabancı dilin gelişimi için bu asılların ve sembollerin güçlendirilmesi gerekir (Doğan, 2012: 172).

[2] İçerik merkezli dil öğretim yaklaşımında dilin "daldırma yöntemiyle" ve ezbere başvurmadan öğretilmesine dair bk.
[3] Sessiz dil öğretim yönteminde keşif ve tahmin yeteneklerinin kullanımı ile ilgili olarak bk.

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

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

Alman filozof Ernsst Cassirer (ö.1945) ise insanı diğer filozoflar gibi "akıllı hayvan" olarak değil, "simgeleştiren hayvan" (animal symbolicum) şeklinde tanımlamayı yeğler. Çünkü akıl, bütün zenginliği ve çeşitliliği içinde kültür hayatının kavranabilmesi için elverişli değildir. Simgeleştirme, insanın karakteristik özelliğini belirten ve medeniyet yolunda yürüyüşünü kavramayı kolaylaştıran bir ıstılahtır (Altınörs, 2014: 25). Diller, bir koda dayanır (Barthes, 2013: 232). Cassirer' göre insan idrakindeki şekiller sembolik şekillerdir. İnsanı akıllı bir varlık olarak tarif etmek yerine onu sembolleştiren bir varlık olarak tarif edebiliriz. Bu şekilde insanın farklılıklarını belirleyebilir, onu anlayabiliriz. İnsan hayatının en karakteristik özelliklerinden biri sembolik düşünce ve sembolik davranıştır. Hatta insanlık kültürü bu şartlara ve özelliklere dayanır. Konuşurken ve akıl yürütürken sembolleri kullanmak ve bu sembollerin özüne yönelerek temellerini bulmaya çalışmak ana noktadır (Karakaya, 2007: 47.

Dil ve anlam teorisinde Locke, bir sözcüğün anlamının onu kullanan kişinin zihninde yerini tutan *idea / fikir* olduğunu, kapalı halde bulunan *idea*ları / *fikir*leri, en kullanışlı vasıta olan ve eklemli seslerden oluşan kelimeler ile dışa vurduğumuzu belirtir. Kelimenin doğru anlamı sadece zihnimizdeki bir *idea* olabilir. René Descartes (ö.1650) ve Gottfried Leibniz'e (ö.1716) göre ise anlam, idealarımız ve irademizin karışımı ile ortaya çıkan fiili kavrayışlarımızdır (Altınörs, 2014: 60). Zihindeki suretin / mananın harici mevcudata delaleti doğal ve zaruridir. Dil ve yazı toplumdan topluma farklılık gösterdiği halde suretler ve manalar evrenseldir (Güler, 2015: 430-432). Zihnimiz mana ve mefhumlar ile düşünürken kelimeler ve cümleler o mana ve mefhumları yansıtan aynalar gibidir. Zihin haritalama tekniğinde ise, dildeki her türlü lafzi zorlamaya karşı yabancı dilde anlam derinliğine ulaşmayı ve tıpkı anadilimizdeki gibi öğrendiğimiz dili sembolleştirmeyi hedefler.

Bu hedef, kelime veya kelime topluluklarının sözlük anlamlarının ötesinde kelimenin belirtme, gösterme ve adlandırma özelliğine suretleri / çağrışımları ekleyerek olur (Onan, 2013: 141). Bir sözün ses, biçim ve anlamca başka sözlerle kurduğu bağlantılar, sözün çağrışım sahasıdır. Bu sahada herkes, sözleri kendi dünya görüşlerine göre ayrı bir komşuluk ilişkisi içine sokar. Bir sözü farklı bir söz ile ilişkilendirir (Karaağaç, 2013: 206). Dilin farklı aşamaları vardır. Sadece kelimelerin anlamlarını bilmek cümleyi anlamak için yeterli olmayabilir. Şöyle ki öğrenilen dilin dünyasını tanımak cümleyi anlama noktasında önemli bir etkendir. Dolayısıyla yabancı dilde anlamın güçlenmesi, cümlelerdeki suretlerin / resimlerin belirginleşmesi için gerekli bir durumdur. Zira kelimeler her ne kadar sınırlı olsa da kelimelerin zihinde var olan suretleri sınırsızdır.

Dahası Pascal Picq'e göre dil, birbirleri arasında kombine edilen duyular birimlerinin, bir sentaksa uygun bir tarzda sınırsız sayıda beyan oluşturmayı mümkün kılan sınırlı bir sistemdir. Aynı zamanda dil, işaret ettiği şeylere keyfi olarak bağlı sembollerden meydana gelir ve sınırlı unsurlar ile sınırsız sayıda cümle oluşturmaya imkân veren bir tertibattır (Altınörs, 2014: 23). Descartes'ın da vurguladığı gibi dil, bir yandan muhakemeyi sevk ve idare neticesinde varılan hükümleri açıklamaya imkan verirken diğer yandan düşüncelerin, teessürlerin ve duyguların ifadesinde az çok aslını bozar (Altınörs, 2014: 25). Bir kelime ancak onu kullananlardan her an aldığı onayla ve yerleşilen görüş açısı ile var olur. Kelimeyi ses dizesinden farklı kılan ve aynı ses dizesinden meydana gelse bile bir başka sözcükten ayıran da budur. Bir sözcüğün yeri ve gerçeklik kazandığı alan, kendi anlamına sahip olduğu tek yer olan zihindir. Dil ile dilin iletimi arasında muhtemel anlam bulanıklığı gözlemlenmeden dil veya dil yetisi sözcüğü hiçbir şekilde telaffuz edilemez (Saussure, 2014: 91-94).

Dil zora, bolluğa ve aceleye gelmez. Her yeni kelime tıpkı bir çocuk gibi şefkate ve olgunluğa erişebilmesi için emeğe muhtaçtır. Aslında dillerle ilgili ileri sürülen zorluk/kolaylık, ilkellik/gelişmişlik, güzel/çirkin vb. ifade tarzları doğru değildir. Çünkü her dil, onu kullanan toplumun ihtiyaç ve şartlarına göre

yeterince gelişmiştir (Kayaalp, 2006: 68). Bir dilde sosyoloji, psikoloji, antropoloji ve benzeri bilim dalları göz ardı edilemez. Gerçekte dil kültürle birlikte vardır (Kayaalp, 2006: 123). Şöyle ki bir dili konuşan insanların nasıl sevindiklerini, nasıl üzüldüklerini, nasıl hayret hayrete düştüklerini, nasıl şaka yaptıklarını, muhataplarını nasıl övüp nasıl yerdiklerini, kısaca hayattaki değişken ruh hallerini dillerine nasıl yansıttıklarını önemsemeden bir dili öğrenmek o dilin ruhundan uzaklaşmak demektir. Bu durumda yabancı dil, hissedilmeyen ama öğrenilmesi gereken bir zorunluluk halini alarak kişiyi kendisinden uzaklaştırır ve zamanla kişiye bıkkınlık verir. Halbuki bir yabancı dil öğrenildikçe kişiye mutluluk vermesi, bazen hüzünlendirmesi bazen kişiyi hayrete düşürmesi, kısacası tıpkı doğal dil öğretim yönteminde olduğu gibi (Doğan, 2012: 91) kişinin kendi anadili vasıtası ile yaşadığı duygu ve düşünce gelişimini yaşatması gerekir. Lakin ezberlenen kelimeler ve gramer kurallarına göre cümle kuma çabaları, üstüne sınavlarla yabancı dil seviyesinin belirli periyotlarla eğitim sistemlerince ölçülmesinin teşviki, yabancı dil öğrenimi amacından saptırmış ve bu durum öğrencide dile karşı stabil ve soğuk bir tavır sergilenmesine sebebiyet vermiştir.

Dilde insanın içinde bulunduğu ortamın maddi ve manevi bütün değerleri göz önünde tutulmak zorundadır (Kayaalp, 2006: 123). Örneğin Arap dilinin klasik ve modern olarak ikiye ayrılması yaygın bir durumdur. Klasik Arapçayı modern olandan ayıran en önemli husus mana ve cümle kurulumlarıdır. Lafız açısından her iki türden metinler incelendiğinde modern Arapçada kullanılan kelimeler daha fazla olmasına karşın, klasik metinlerin anlaşılmasının daha zor olduğu belirtilir. Bazıları tarafından ise bunun sebeplerinden biri, acemlerin yazdıkları klasik metinlerin dolambaçlı ve çetrefilli olması gösterilir. Gerçekte sebep, klasik metinleri yazanların acem veya Arap olması değil bilakis klasik metinlerde var olan cümle terkiplerdeki mana yoğunluğudur. Zira dilin beliğ / sanatsal olması birçok kelimenin birbiri ardınca dizilmesi ile değil, birbiri ardınca dizilen kelimelerdeki mana derinliği ile olur.

Klasik dönemdeki İslam alimlerinin deruni düşünceye sahip olmalarından ötürü yazdıkları metinlerin anlaşılması günümüzde olduğu gibi yaşadıkları dönemde de zordu. Bu yüzden kendi dönemlerinden itibaren yazdıkları eserler üzerine şerh ve haşiyeler yazılmıştı. Ayrıca günümüzde modern Arapçanın daha sade ve anlatılmak istenen mana ciheti ile daha basit görülmesi dili kullananların duygu ve düşüncelerini yansıtırken ki tercihlerinden ve dili kendine özgü kullanma biçimlerinden kaynaklıdır. Örneğin Seyyid Kutub (ö.1966) ve Muhammed Said Ramazan el-Bûtî (ö.2013) gibi bazı modern düşünürler yirminci asırda yaşamalarına rağmen ifade tarzlarında / üsluplarında sıkça anlaşılması güç kullanımlara ve çetrefilli ifadelere rastlanmaktadır.

2. Kullanım sıklığına göre zihin haritalaması yaparak dil öğrenimi

Beynimiz yaptıklarımız kadar yapmadıklarımız tarafından da yönlendirilir. Öğrenmenin en kalıcı yolu beynin öğrenme işlevselliğini geliştirmektir. Bir dili, kişinin kendi ihtiyaçları doğrultusunda ve kendi çalışma sistemine uygun bir şekilde (Koç ve diğerleri, 2009: 500) öğrenmesi esastır. Yapı taslağı bakımından dilin ortak merkezli dairelerden oluşan bir örgütsel yapılanması vardır. Her dilin merkezindeki bu sistem; dilin kuruluşu, modeli, düzeni ve bu düzene göre dil öğelerinin dizilimi ve karşılıklı durumunu ifade eder. İşte bir dili anadili gibi konuşanların "dil bilinci" veya "dil duygusu" buna dayanır (Kayaalp, 2006: 66). Yabancı dilde ise ilk olarak kelimeler öğrenilir, sonra cümleler anlamlandırılır. Daha sonra cümlelerden oluşan bir paragrafın ve paragrafların anlaşılması için çaba harcanır. Yabancı dilini aşama aşama geliştiren kişi sonunda hacimli bir kitabı anlayacak seviyeye ulaşır. Yabancı dilde kelimeler öğrenilmeden cümleyi veya paragrafı anlamaya çalışmak klasik dil öğreniminde yanlış olarak görüldüğünden, yabancı dil öğretiminde prensip olarak bu hiyerarşiye uyulur.

Bir kimsenin anadilinde geçirdiği evreler göz önüne alındığında yabancı dil öğrenen bir kimsenin şu dört evreden geçeceğini söylemek mümkündür.

> **a. İlk evre: Kelimeler:** He türden dilsel olgunun koşulu, en az iki unsur arasında geçmesidir (Saussure, 2014: 127; Karaağaç, 2013: 206). Bu evredeki kişi yabancı dil öğrenim merhalelerinden ilkinde olup kelimelerin anlamlarını öğrenirken, yan yana gelen iki veya daha çok kelimeyi anlamlandırmakta zorluk çeker. Henüz uzun cümle veya paragrafları anlayamaz. Çünkü zihinde kelimelerin diziliminden meydana gelen büyük fotoğraflar / hikayeler henüz oluşmamıştır. Bu suret ve manaların oluşması için kişinin bir süre sonra dilin ikinci evresine geçiş yapması gereklidir.
>
> **b. İkinci evre:** Uzun cümle ve paragraflar: Zihin haritalama tekniğine göre bu evrede, sözlüğe bakılarak yapılan "kelime odaklı cümleyi anlamlandırma" dil metodu zaman kaybına yol açtığından öncelikle zihnin uzun terkiplere alıştırılması hedeflenir. Nasıl ki cümle basit bir sözler dizisi değilse, metin de sadece bir cümleler dizisi değildir. Örneğin "Dokuma" ve "kumaş" manalarına gelen metin sözü, geniş anlamıyla birden çok katılanın ve birden çok öğenin oluşturduğu bütünün adıdır. Kumaşın ipliklerden dokunması ile oluştuğu gibi metin de kendisini oluşturan öğelerin birbirine eklenmesi ile oluşur (Karaağaç, 2013: 398). Dilin bu aşamasında daha önceden bilinen kelimeler cümlenin anlaşılması için ipucu verse de cümlelerde var olan hakikat mecaz veya kinaye olguları mananın anlaşılması önünde hala engel olarak durmaktadır. Zaten cümlede var olan tüm kelimelerin anlamlarına sözlükten bakılsa bile, bir kelimenin birden çok anlamı olması, bu anlamda birden çok duygu oluşu ve bağlamın daima göz önünde bulundurulması öğrenciyi seçim yapma noktasında kararsız bırakır. Bu noktada anlamı bilinmeyen kelime ve terkipler üzerinde düşünüp fikir yürütmek ve zihni tanışıklığın sağlanması akabinde kelimenin lügate bakılacağı zamanı beklemek direk lügate bakıp kelimenin anlamını öğrenmekten daha kalıcı olmaktadır (Doğan, 2012: 164). Yani ilk önce kelimelerle tanışmak lazımdır. Burada kelimenin sözlüğe bakılacağı zaman, kelime ve terkiplerle tanışıklığın sağlanması ve artık o kelime ile karşılaşıldığında adeta o kelimenin "benim için sözlüğe bak" demesi olarak belirlenebilir. Amaç, hedef dildeki fikir ve düşünceleri anlamak olduğundan, belli bir süre bu aşamada geçirildikten sonra dilin üçüncü evresine doğru geçiş yapılması gerekir.

Bir dil ile ilgili bilgi ve dil bilgisi, dilbilgisinin şekli konusunda ancak keskin sınırlamaları olan bir "önceden ayarlanmış" düzen tarafından edinilebilir gibi görünmektedir. Kant'ın verdiği anlamda doğuştan gelen bu sınırlamalar dil ediniminin bir önkoşuludur ve dil öğrenmenin sonucunu belirlemede en önemli etkenin bu olduğu anlaşılmaktadır (Chomsky, 2002: 136).

Okuyucu, parçadan bütüne yaklaşımda olduğu gibi sadece ses, harf, hece, kelime ve kelime gruplarını öğrenerek okuma becerisi kazanmaz. Aynı şekilde sadece kısa metin ve cümlelerden hareket etmek de yeterli olmaz (Onan, 2013: 141). İnteraktif yaklaşımda olduğu gibi bu teknikte de okuma süreçleri eşgüdümlü / paralel şekilde devam eder. Zira ilk aşamada kelime ve parçalar ile dil öğrenmeye başlayan öğrenci ikinci seviyeden itibaren bütünden parçalara doğru bir yaklaşım içinde tümdengelim metodunda tüm seviyelerde okuma ve dinleme sürecine başlar. Çünkü zihin edindiği bilgi parçacıklarından bir suret meydana getiremezse öğrendiği bilgiler hafızaya yük olur ve dahası kalıcı olmaz.

> **c. Üçüncü evre: Kitap okuma, teorileri anlama ve fikir edinme:** Bu evrede kişi, tıpkı anadilinde olduğu gibi mana ve suretlerle düşündüğünden dolayı bilmediği kelime veya cümleleri önemsemeden / takılıp kalmadan kuş bakışı metindeki veya dinlediği konudaki ana fikre odaklanır. Özellikle tanışıklık sağlamadığı kelime veya kelime öbeklerini ana fikre zarar vermediği sürece üzerinde durmadan geçer. Çünkü zihnimiz ilk defa gördüğü kelime terkipler ile inilti kurmadan / fikir yürütmeden anlamını öğrense de unutur. Ayrıca bu evrede zihinde var olan kurguyu anadilimizdeki hıza çıkartmamız önceliktir (Doğan, 2012: 159).[4] Kişi metindeki ana fikre yoğunlaşarak anadilde oluşturduğu anlama kapasitesi ve hıza denk bir çabukluğa ulaşabilir.

Anadilimizde bile konuşma hızı ile düşünce hızı eşgüdümlü / paralel seyretmemesinden ötürü dinleyici konuşmanın bazı bölümlerini kaçırabilir. Örneğin insan bir dakika içerisinde ortalama 125 sözcük konuşmasına karşın düşünürken bu ortalama, 500 sözcük civarında olur. Her ne kadar bu konu ile ilgili

4 Okumalı dil öğretim yönteminde okuma hızı ve yoğun okumalar ile ilgili olarak bk.

farklı kaynaklar olsa da (Koç ve diğerleri, 2009: 452) bu durum dinleme hızının konuşma hızından daha yüksek olduğu hakikatini değiştirmez. Yapılan araştırmalar, başkalarına göre kendimizle beş kat daha fazla konuştuğumuzu ortaya çıkarmıştır (Onan, 2013: 87). Öyleyse yabancı dilde dinlediğimiz manaların bazı bölümlerinin anlaşılmaması ve gözden kaçması normal karşılanmalıdır. Zihni imgeler oluştukça anlama hızı artmaktadır.

Yukarıda ifade edilen uygulamalar ana fikre hiç ulaştırmadığında şöyle bir uygulama tarzına geçilebilir: Eğer metindeki cümle ve terkipler ana fikre odaklanmaya izin vermiyorsa o zaman kişi cümleyi küçük öğelere / parçalara ayırıp her parçayı ayrı anlamaya çalışıp sonra bu parçaları birleştirerek metindeki büyük sureti algılayabilir. Aslında ilk seviye dışında, gördüğümüz kelimelerin anlamlarıyla ilgili bir fikrimiz yoksa, anlamını bilsek de o kelime bize yabancıdır. Önemli olan kelimeleri tutan ve besleyen mana ve fikirleri tıpkı anadilimizde olduğu gibi güçlendirmektir. Şöyle ki kendi dilimizde kelimeler ile değil, resim ve hikayeler ile düşünürüz. Bu teknikte, ilk aşamadan sonraki aşamalarda bu resim / hikâye bağlamında dil öğrenimi esastır.

İletişimin gerçekleşmesinde önemli rol oynayan etmenlerden biri de bağlamdır. Bağlantılı birimlerin toplamına bağlam denildiği gibi (Karaağaç, 2013: 188) bağlamı, içinde dilsel birimlerin kullanıldığı toplumsal durum olarak anlamamız mümkündür. Bir dil kullanımının taşıdığı özelliklerin toplamı bağlamdır (Karaağaç, 2013:188). Bağlam fiziksel bileşenlerin yanında, gönderici ile alıcının kimlikleri ve insan zihninde yer eden çok geniş bir ruhsal oluşum olup dilin sonsuzluğunu ifade eder. Kısaca bağlam veriden uzaktır ve sadece seçilir. Bir metnin anlam bileşenleri o metnin anlam bütünlüğünü oluşturur. Metinler kullanıldıkları veya okundukları bağlamlara göre anlam ifade ederler (Kılıç, 2002: 13-14). Bir mesajın hedefine ulaşabilmesi için bir bağlamı / konteksti olmalıdır (Altınörs, 2014: 23; Doğan, 2012: 407). Mesela Amerika'da üniversite okuyabilmek için TOEFL sınavına giren öğrencilerin sınavdan aldıkları sonuçlar incelendiğinde başarılı öğrencilerin ders dışında önemli ölçüde hikâye ve roman okudukları tespit edilmiş dahası hikâye ve roman okumanın tek başına %49 oranında genel İngilizce dilini güçlendirdiği saptanmıştır (Işık, 2013: 43-44). Öğrenilen yabancı dil üzerinde zihnin güçlü haritalama yapmaya alışırken, özellikle üçüncü veya dördüncü seviyelerde birçok metin / kitap ve dinleme konusunun tam anlaşılmaması veya bazen çoğunlukla anlaşılmaması normaldir. Ama dördüncü aşamaya çıkmak uğruna birçok kitap ve dinleme konusu anlam noktasında heba oluyormuş gibi gözükse de yapılan dinlemelerin ve okumaların boşuna gitmediği bir süre sonra ortaya çıkacaktır.

> **d. Dördüncü evre: Yazma, üretme ve teori kurma:** Belirtilen bu üç aşama sonucunda kişi tıpkı kendi anadilindeki seviyesine ulaşabilir ve böylelikle öğrenci anadiliyle oluşturduğu zihni dünyanın yanına yeni bir dünya inşa eder ve bu dünya onun için yük olmaktan çok, sınırsız ve adeta keşfedilmeyi bekleyen bilinmezlerle dolu bir dünya olur. Diğer bir deyişle kişi öteki bir dilde var olur. Yabancı dil okuma ve dinlemenin güzelliği ve mutluluğu en çok bu seviyede kendisini gösterir ve onlarca yarım anlaşılan kitap ve dinleme içeriklerinin sonucunda yabancı dilde metnin resmettiği suretler tam olarak kendini göstermeye başlar.

Hafızada çok kısıtlı sayıda cümle bulunmasına karşın hafıza hazır binlerce sözcük taşır. Sözcükler ilk var olurken cümlenin öğesi olarak var olmazlar (Saussure, 2014: 123). Yukarıda da değinildiği üzere hafızamızda var olan bu sözcükler ile "*zihinsel kullanım sıklığı veri tabanı*" oluşması için zihnimizin öncelikle haritalama yapması gerekir. Böylece zihnimiz ihtiyaç duyduğu bilgileri almayı / elde etmeyi öğrenir (Doğan, 2012: 410-411). Burada belirtilen her aşamanın kendisinden önceki aşamayı güçlendirici bir rolü olduğundan zihin bir aşamaya alıştığında bir sonraki aşamaya geçmek, dil öğrenimini maksimum düzeyde hızlandırır. Dolayısıyla her aşama bir sonraki aşamada gösterilen çaba ile güçlendiğinden bütün aşamaların iç içe olduğu böyle bir tekniği izlemek daha uygundur.

Dil öğrenimini bir ağaca benzetirsek; yukarıda belirtilen dört aşamadan ilki ağacın kökleri gibi olup ikinci aşama da ağacın gövdesidir. Yabancı dil, bu ilk iki aşamada gelişim gösterip kendi ayakları üzerinde durur. Üçüncü aşama, bu ağacın dalları gibi olup dördüncü aşama ise ağacın yapraklarına benzetilebilir. Üçüncü ve dördüncü aşamada dilin güzelliği ve estetiği kendisini izhar eder. Edebi dille oluşan duygusal etki, çarpıcı hayal ve buna bağlı her türlü yeni anlamla kelimenin manası genişler, derinleşir ve çoğalır. Dış dünyadan alınan malzemeler ile zihinde çağrışma yapan izlenimler ve algılarla iç dünyada / zihinde görüntüler oluşur. İşte bu görüntülere imge denir (Onan, 2013: 141). İmge, fikirden fazlası olup kaynaşmış fikirler girdabıdır ve enerjiyle donatılmıştır (Su, 2004: 182).

Dilin güzelliğini ve inceliklerini anlayabilmek için ilk iki aşamada metni anlamlandırma sürecini tamamlamak lazımdır. Aksi takdirde yabancı dil, en baştan bize gösterdiği soğuk yüzünden yıllar geçse de vazgeçmez. Zihin haritalama tekniğinde hedef, zihnin merak ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak öğrenilmiş ve stabil dilden, dilin estetik ve beliğ yönüne doğru geçebilmektir. Çünkü meraktan yoksun bir şekilde edinilen bilgi özümsenemez ve ezberlenir. Zihnin özümsemediği ve hafızaya yük olan bilgiler uzun vadede kişiyi huzursuz eder. Mana ve mefhumların / suretlerin balık ağı gibi oldukları düşünüldüğünde, dil öğrenimi sürecinde hangi aşamada dolaşırlarsa ve bu aşamalardaki konular ne kadar çeşitli olursa, o derece kelime bu ağa takılarak zihinde yer edinir. Özetle her aşamada / seviyede belli bir süre geçirildikten sonra daha sonraki aşamalarda edebi okumalar yapılır.

3. Kullanım sıklığına göre zihin haritalaması yaparak yabancı kelimelerin öğrenilmesi

Tüm diller en az on binlerce hatta yüz binlerce kelime ihtiva etmeleriyle birlikte bu kelimelerin kullanım sıklığı elbette aynı oranda değildir. Zira bu kelimelerin bazısı metinlerde çok kullanılırken bazısı orta derecede kullanılmaktadır. Yine bu kelimeler arasında az kullanımı olanlar ile nadir kullanımı olanlar vardır. Mesela dillerde kullanım sıklığı en yüksek olan sözlük birimleri zamirler olup zamirleri ad durum ekleri, çekim edatları, akrabalık ve ilişki adları ve yapım ekleri vb. takip eder (Karaağaç, 2013: 495). Eğer kişi, haritalama yapmadan tüm kelimeleri öğrenmeye ve ezberlemeye çalışır veya karşılaştığı her kelimede sözlüğe bakarsa, zihin bu kelimeler arasında sık kullanılanlar ile az kullanılanlar arasında ayrım yapamadığından okunan metnin veya dinlenen içeriğin ana teması bozulur. Bundan başka hafıza tüm kelimelere aynı önemi verdiğinden kelimeler unutulurken de hepsi aynı şekilde unutuluverir.

Halbuki zihnimiz sık kullanılan kelimeler ile az kullanılan kelimeler arasında tahmin etme kabiliyetini geliştirmiş olması ve az önemli olan ile çok önemli olan kelime ve terkipleri algılayabilmesi gerekir. Bu algı ise yukarıda zikredilen aşamaların oluşması ile mümkün olur. Zaten cümledeki kelime ve terkipler ile ilgili "anlamı şudur" veya "anlamı bu olabilir" şeklinde tahmin yürüterek düşünme yapmadan dil gelişim göstermez. Yabancı dil öğreniminde ilk aşamada konuşmaya yönelik sık sık yapılan harici müdahale, öğrencinin özellikle eş anlamlı kelimeler arasında tahmin yürütme ve tercih yapma kabiliyetini köreltebilir. Bu noktada tahmin etme kabiliyetini geliştirmek ve konuşmaya sonraki aşamalarda ağırlık vermek ve bu beceriyi ilerleyen seviyelerde geliştirmek daha yararlıdır. Gerçekte dil öğrenen kimsenin birinci aşamadan sonraki okumaları ve çalışmaları zamanla bir sınıflandırma meydana getireceğinden diğer aşamalarda zihinsel sınıflandırma oluştuktan sonra sözlüğe bakılması daha doğrudur.

Dil konusunda en çok hata yapanlardan biri, dili tarihten, kültürden, toplumdan yani insandan ayıran dilcilerdir. Oysa bir toplumdaki fertler kelime ve gramer kuralları üzerine kafa yormadan evlerde, kahvehanelerde, sokaklarda vb. sabahtan akşama kadar konuşabilmektedir (Kayaalp, 2006: 129). Dil gelişiminin önündeki engellerden biri dilin konuşma, dinleme, okuma veya gramer bilgisi gibi bir

kısmına gereğinden fazla önem vermektir. Halbuki bir kısma fazla önem vermek dili ayakta tutan diğer sütunları ihmal etme anlamına da geleceğinden bu durum dilin bütüncül gelişimine ve fonksiyonelliğine zarar verir. Dilin bir cüzüne veya dildeki bir aşama üzerinde fazlaca geçirilen süre dil öğreniminde zaman kaybına yol açar.

Bir kelimenin akılda kalabilmesi, bir bağlam içinde zihnin ona olan ihtiyacının sağlanması ile olur. Aksi halde hafıza, o kelimeyi dışlar ve sonunda kişi o kelime veya bilgiyi unutur. Hazır bilgiler bir ihtiyaçtan tevellüt etmezler. Zihnimiz ihtiyaç duymadığı bilgilerden kurtulmak için unutur ve sürekli ihtiyaç duyacağı alana doğru gitmekle meşguldür. Yani zihin dünyamız ihtiyaç duyduğu veya ihtiyaç duyacağını hissettiği bilgilerin peşine düşer. Lakin şartlanma ile ve belli bir maksat ile öğrendiğimiz bilgiler, şart ve maksat ortadan kalkıp yok olduğunda zihnin ihtiyaç duymadığı bilgiler kategorisine girer. Başka bir deyişle o bilgiler hafızamızın çöp kutusundaki yerini alır.

Dil vasıtadan başka bir şey olmayıp insan için önemli olan dil ile anlatılan şeydir. Dilin günümüzde hala açıkça ortaya konamayan birçok yönü vardır (Kayaalp, 2006: 129). Zihin haritalama tekniğinin amacı, dilin özünde var olan hissi, zihin dünyasına yansıtmaktır. Yine bu teknikte amaç, öğrencinin keşfetme kabiliyetini geliştirmek ve güçlendirmektir.

Yukarıda ifade edildiği üzere bu teknikte ikinci aşamadan itibaren, anlamı tahmin edilen veya birden çok rastlanıldığı düşünülen kelimelere bakılması tavsiye edilir. Böylece dilde hem asıl olan mana ve suretler zarar görmez hem de kişi, seviyesi ilerledikçe kelimeler üzerinde tahmin etme kabiliyeti güçlenir ve lügate bağımlı olarak metin okuma ve dinleme yapmaktan kurtulur. Öğrenci, tahmin etme kabiliyetini geliştirdikçe dil üzerinde zihinsel hakimiyet kurar ve mana / suretler gelişim gösterir. Yavaş yavaş yeni bir dünya inşası bu metotla meydana gelir.

Diğer bir deyiş ile bu tekniğinin amacı kendi anadilimizde oluşan zihni kurguyu, öğrenilmesi hedeflenen yabancı dilde oluşturup geliştirmektir. Bu teknikte zihni kurgu geliştirilirken şöyle bir yöntem takip edilir.

> Metindeki mana ve suretleri / anlatılmak istenen anlamı tahayyül etme.
>
> Hedef metindeki mana ve suretler üzerinde tasarrufta bulunma ve manayı tespit etme.

Bu yöntemin takip edilmesi, bir kelimenin ikinci, üçüncü vb. hakiki veya mecazi anlamlarına geçişin sağlanması açısından önemlidir. Ayrıca zihin haritalama sistemi, zihni kurguyu geliştirip bilimselliğin olmazsa olmazı olan hayal gücünün kuvvetlenmesi tezini destekler. Böylece kelimede kastedilen mananın hakikat mi, mecaz mi yoksa kinaye mi olduğu daha hızlı anlaşılır.

Bir kelimenin birden çok anlama gelmesi o dildeki bir kusur olmayıp aksine o dildeki ifade gücünün güçlü bir öze ve pozitif bir kudrete sahip olduğunun göstergesidir (Kayaalp, 2006:72). Okunan metinlerde veya dinlenen içeriklerdeki ifadeler dili kullanan kimsenin tercihine ve yazma konusuna göre hakiki, mecazi veya temsili anlatım noktasında değişkenlik gösterir. Örneğin edebi metinlerde mecazi ve temsili ifadeler diğer metinlere göre daha çok olup manayı güçlendirmeye yöneliktir. Bu tür ifadeleri anlamak cümle ve paragraf odaklı okuma ve dinleme yapmayı zaruri kılar.

Bilimsel metinlerde ise konuyu bilmek metnin anlaşılması için önemlidir. Anadilimizde, üzerine okuma yapmadığımız ve fikri olarak hakim olmadığımız konular ile ilgili olarak yabancı dilde okuma yaptığımızda kelimelerin anlamlarını bilsek bile konu anlaşılmayabilir. Bunun nedeni ise yukarıda ifade edildiği üzere o konu ile ilgili resmin / suretin zihnimizde var olmamasıdır. Aksine çok hakim olduğumuz

bir konu ile ilgili yabancı dilde metin okuduğumuzda bazı kelimelerin anlamını bilmesek bile, zihnimizde var olan net suretlerin etkisi ile sanki o kelimelerin anlamları bize biliyormuş gibi gelir. Bu tarz metinlerde yaptığımız tahminler çoğunlukla doğru çıkar. Bunun sebebi de yine zihni suretlerdir.

4. Kullanım sıklığına göre zihin haritalama tekniği ile dinleme yapma ve metin okuma

Aristoteles, ruhtaki teessürlerin sembolünün sesler olduğunu açıklar. Böylece dil, düşüncelerin olduğu gibi, sevincin, öfkenin, hüznün, arzuların vb. ruhtaki etkilenimin dışa vurma vasıtasıdır (Altınörs, 2014: 33). Bir dil, ses ile anlamı belirli bir biçimde birleştirir (Chomsky, 2002: 173). Eğer dil bir kağıda benzetilirse düşünce kağıdın ön yüzü, ses ise arka yüzüdür. Kâğıdın ön yüzü kesilirse ister istemez kağıdın arka yüzü de kesilmiş olur. Dilde ne ses düşünceden ne de düşünce sesten ayrılabilir (Kayaalp, 2006: 78). İnsan sesi biçimli, ölçülü ve ahenklidir. Dil sözcük var ederken en çok insan sesinden yararlanır (Koç ve diğerleri, 2009: 101). Diğer bir deyişle lafızlarda manayı belirginleştiren şey sestir. Gerçekte dillerin yapıları, anlam yapılarına göre daha bireysel yapılardır. Bu sebeple dillerin ses yapıları çok çeşitli ve değişken olup bu değişkenlik hem ses hem de anlam yapılarında gerçekleşmektedir (Karaağaç, 2013: 221). Sesler, kelime ve terkiplerin ruhlarıdır. Duygularımızı daha iyi ifade etmek, düşüncelerimizin daha anlaşılır kılmak, karşımızdakileri daha çok etkileyebilmek için sesimiz yer yer daha baskılı / vurgulu olur (Koç ve diğerleri, 2009: 164). Gerçekte mana vurgudadır. İnsan duymadığı kelimeleri tekrar ederek akılda tutamaz. Surete ihtiyaç vardır. Suret ise ses, görsellik, okuma yapma ve yazı yazma ile oluşur. Zihni suretlerin açığa çıkması için dinlemenin okuma gibi önemsenmesi gerekir. Zihin haritalama tekniğinde dinlemenin günlük süresi, günlük okunan metinlerin süresi olarak belirlenir. Hatta kimi zaman içerik dinleme süresi, okuma süresinden fazla da olabilir.

Dinleme, temel dil becerileri arasında en sık kullanılan dil becerisidir. Bir araştırmaya göre insan bir gününün %9'unu yazarak, %16'sını okuyarak, %30'unu konuşarak %45'ini dinleyerek geçirir (Onan, 2013: 86). Dinleme, hayatımız boyunca kullandığımız bir dil becerisi olup bu becerinin geliştirilmesi önemlidir. İnsanlar bilgi birikimlerine daha çok dinleme vasıtasıyla ulaştıklarından, dinleme yapılmadan konuşmanın olması neredeyse mümkün değildir. Kişi, yoğun dinleme ve okuma yapması sonucunda konuşma kendiliğinden ortaya çıkar Doğan, 2012: 96). Dinleme becerisi gelişim gösterdikçe kişi daha güzel konuşur. Dilin dört becerisinden en çok kullanılanı dinleme becerisidir. Fakat gelişmiş ülkelerde bile dinleme becerisi eğitimine gerekli ehemmiyet verilmemektedir (Koç ve diğerleri, 2009: 450-451). Bebekler anadillerini kelimelerdeki vurgulara ve muhataplarının jest ve mimiklerine dikkat kesilerek öğrenmektedirler. Bir kelimede kastedilenin hakiki mi yoksa mecazi mi olduğu muhatabın ses tonunda gizlidir (Doğan, 2012: 236).[5]

Günümüzde okuma ve dinleme ile online ortamda birçok siteye ve içeriğe ulaşmak mümkündür:

> Özellikle Youtube olmak üzere internet ortamındaki programlar, belgeseller, dersler, TV kanalları
>
> Gazete ve dergiler, süreli yayınlar, makaleler vb.

Okumanın amacı, okunan metinleri doğru ve hızlı bir şekilde anlamaktır. İyi bir okuma seviyesine ulaşmak için zihnin belli bir algılama ve düşünme düzeyine ulaşması gerekir (Koç ve diğerleri, 2009: 415). Metin okuma ve dinleme yaparken sağlık, ekonomi, spor, siyaset, teknoloji vb. gibi belli periyotlarla / aralıklarla farklı farklı konular okumak ve dinlemek dilin gelişimi açısından önem arz etmektedir. Zira belli konulara aşina olan zihin yeni bir konu ile karşılaştığında veya dinlediğinde yabancılık çekmekte ve bildiği kelimeleri alana uyarlarken zorlanmaktadır. Ayrıca belirli bir alan ile ilgili

5 Tüm fiziksel tepki dil öğretim yönteminde jest ve mimiklerin etkin bir öğretim aracı olarak kullanılması ile ilgili olarak bk.

okuma ve dinleme yaparken manaya direkt etkide bulunan kelime ve terkipleri belirleyip bunlar üzerinde düşünmek metnin bütünselliğini anlama noktasında önemlidir.

Bir dilde kelimeyi tek başına almak, onu canlı ve sürekli olandan soyutlamak demektir. Böylece bir kelime, yalnız bir tarafıyla görünen ve bütündeki yeri kavranamayan cansız bir hale gelir. Kelimeler sadece hafızaların eseri olmayıp ruh, kelime kurmanın anahtarlarını adeta içgüdüsü gibi içinde taşır (Kayaalp, 2006: 72). Bu teknikte kişi, yabancı dilin haleti ruhiyesini anlamaya çalışır. Nasıl ki bireyin anadili onun dünya algısını ve neticede davranışlarını etkiliyorsa (Karakaya, 2007: 40) öğrenilen dil de kişinin düşünce dünyasını / algısını ve davranışlarını etkiler. Bu etki ile kişi, daha önce ilgi duymadığı konu ve alanları merak ederek ve fotoğrafik hafıza tekniklerinden (Vahapoğlu, 2012: 91)[6] faydalanıp kendisine ilginç gelen şeylere yönelerek (Vahapoğlu, 2012: 91) yeni bir dünya inşa etmeye çalışır. Yeni bir dünyanın inşa edilebilmesi için, yabancı dil ile alakalı farklı sahaların taranması, okunması / gözden geçirilmesi önemlidir. Böyle bir tarama yapıldığında, öğrenilen dil ile düşünen insanların sevinçleri, hüzünleri, merakları, hayattan beklentileri, bize olan benzerlikleri ve bizden farklılıkları anlaşılmış olur.

Bir dili sözlü veya yazılı olarak kullanmak sözcükleri yan yana getirmek demek olmayıp yazılanlardan sadece bir anlam çıkarmaya çalışmak da yeterli değildir. Kişilerin veya nesillerin dile olan etkileri ve onda meydana getirdikleri değişiklik şekillerin kendisinde değil, o şekillerin başka biçimlerde kullanılmasında ortaya çıkar (Kayaalp, 2006: 136). Duyduğumuz veya okuduğumuz ve anlamını bilmediğimiz kelimeler zihnimizde işitsel, görsel duyusal vb. yardımlarla depolanarak (Tarcan, 2004: 11) tabiri caiz ise kuluçka dönemine girer ve kuluçka döneminde kelimelerin metinlerde ve sesli içeriklerde kullanım sıklığına göre zihnimizde veri tabanı oluşturulur. Her aşamada geçirilen süreye paralel olarak zihni yoğunlaşma sağlandığında, daha önce tanışılan kelimeler arasında bir sınıflandırma meydana gelir. Bu sınıflandırmaya göre çokça karşılaşılan ve manası üzerinde tahmin yürütebileceğimiz kelimelerden başlayarak sözlüğe bakılabilir. Zihin haritalama tekniğine göre sözlüğe bakarken çokça karşılaştığımız kelimelerden başlayarak az karşılaştığımız kelimelere doğru bir hiyerarşi izlenmesi önemlidir. Yani öğrenci bir kelime çok karşılaşıyorsa artık o kelime için sözlüğe bakılabilir.

5. Kullanım sıklığına göre zihin haritalama yaparak konuşma ve yazı yazma

Dil temsili tecrübenin bir şeklidir ve konuşmak için öncelikle realiteyi tecrübe etmek ve sembolleştirmek gerekir (Karakaya, 2007: 48). Çoğu zaman bir dili bilip bilmediğimiz o dili ne derece konuştuğumuz ile ölçülse de (Aktaş-İşigüzel, 2013: 39) yabancı dilde dinleme ye bağlı belli bir yoğunlaşma gerçekleşmeden doğal ve akıcı bir konuşma zordur. Kişinin iyi bir şekilde konuşabilmesi için bilgiyi beyinde düzenli bir şekilde depolaması lazımdır. Zira insan gerektiği yerde hızlı ve düzenli bir şekilde bu bilgileri dışa aktaracaktır (Koç ve diğerleri, 2009: 498). Hayat döngüsünde canlılar için yoğunlaşma olmazsa olmaz bir olgudur. Kâinatta her şey yoğunlaşma ile oluşur ve gelişir. Bilimsel alanlarda olduğu gibi dil öğreniminde de zihinde mana ve suretlerin oluşması, belirginleşmesi ve gelişimi için yoğunlaşmaya ihtiyaç vardır. Zihindeki yeni bilgi parçacıklarının birbiriyle bütünleşmesi ve o bütünleşme ile yeni ifade biçimlerinin ortaya çıkması için alana yoğunlaşmak ve zihni yormak önemlidir. Bu şekilde zihin kendi kapasitesinin üstüne çıkar ve bu yoğunlaşmaya bağlı olarak akıcı bir şekilde okuma becerisi kazanılır.

Okuma ve dinleme boş bir kabı doldurmaya benzer. Taşma süreci kendisini konuşma ile gösterir. Yazı ile son noktaya / zirveye ulaşır. Eğer cümle kalıplarını ezberlemeden akıcı bir şekilde yabancı bir dili konuşmak istiyorsak bu kabın taşmasını beklememiz en doğrusudur. Hafızamızın henüz ihtiyacını hissetmediği kaptaki fazlalık bilgiler, hafızamız tarafından unutulduğundan sürekli yeni okumalar ve

[6] Bu, sadece kelime öğrenme ve öğrenilen kelimeleri unutmama için kullanılan bir tekniktir.

dinlemeler yapmaya ihtiyaç vardır. Ayrıca dinleme ve okuma yapmak sureti ile zihinde gidip gelen mana ve suretler yabancı dili akıcı konuşturan etkenlerdir. Bu sayede zihnimiz birçok kelime ve kelime öbekleri arasında tercih yapma fırsatı bulabilir.

Dilin karakteristik biçimi en küçük öğelerin her birine bağlı olup bu öğeleri tam olarak görmek için yeniden bütüne dönmek gerekir. Dilin sadece gramerle anlaşılamayacağı aşikâr olup dilin biçimini bulmak için dilin sınırlarını aşmak lazımdır (Kayaalp, 2006: 66). Dilin ilk aşamasından itibaren gramer bilgisi ekseninde düzgü konuşmaya çalışan birey dilin doğallığından uzaklaşmakta ve bu şekilde çalışan kişinin zihin dünyası bildiği birçok kelime arasında beynin yapması gereken tercih yapma işlevselliğini kullanamamaktadır. Bu tekniğe göre dil çalışılırken, bilimsel ilerlemenin olmazsa olmazı olan risk faktörü (Doğan, 2012: 281) her zaman göz önünde bulundurulmalı, yanlış okuma ve konuşmalar müsamaha ile karşılanmalıdır. Dil öğreniminde yanlış tercihler doğruya ulaşmak için hayati önem taşır.

Yazı dilinin konuşma dilinden daha düzenli olması genellikle yazının dilin ötesinde bir saygınlığa ulaşmasına sebebiyet vermiştir. Dahası bazı kimseler daha da ileri giderek dili, yazı dili olarak tanımlayarak konuşma dilini daha önemsiz görmüşler ve ona ikincil bir önem atfetmişlerdir (Karaağaç, 2013: 602). Oysa yabancı dilde yazı yazma kabiliyeti de, okuma ve dinleme ile dilde oluşan bu taşma sonucunda gelişir. Gramer bilgisine en çok yazı yazarken ihtiyaç duyulduğundan bu tekniğe göre gramer bilgisinin ağırlıklı olarak ilk aşamadan sonra, parça parça ve ihtiyaç bağlamında verilmesi uygun görülür.

6. Kelimelerin kullanım sıklığına göre sınıflandırılması

Bir dilde tüm kelimeler aynı düzeyde kullanılmadığından, hafızamız kullanım sıklığına göre kelime ve ifadeleri kategorize eder. Hafızamızda oluşan bu aşamaları dört seviyede kategorize etmek mümkündür:

> **Birinci seviye: Çok kullanılan kelimeler:** Bu kelimeler konuşma dilinde sıkça kullanılan ve yabancı dilin kendisi üzerine temelleneceği kelimelerdir.
>
> İkinci seviye: Normal düzeyde kullanılan kelimeler: Bu kelimeler medyada ve metinlerde karşımıza çıkan ve orta ölçekte düşünce ve fikirler ile birlikte sıkça karşılaşılan kelimelerdir.
>
> Üçüncü seviye: Az kullanılan kelimeler: Bu kelimeler ilmi metinlerde ve üst düzey fikir ve düşünceler ifade edilirken karşımıza çıkan daha spesifik anlamı olan kelimelerdir.
>
> Dördüncü seviye: Nadir kullanımı olan kelimeler: Daha çok edebi ve ilmi metinlerde betimleme veya tasvir yoluyla karşılaşılan kelime ve ifade biçimleridir.

Edebi metinler, yabancı dilde mana ve suretlerin güçlenmesi açısından hayati önem taşır. Konusu birbiriyle bağlantılı ve sürükleyici uzun bir hikâye, bütünsellik içinde okuyucuyu yormadan anlamı bilinmeyen birçok kelimenin bilinmesine katkıda bulunur. Her fikrin arka planında bir hikâye vardır. Nitekim insanlar hikayeler ile düşünür (Doğan, 2012: 248).

Zihnin, kelimeleri kullanım sıklığına göre kategorize etmesi için dilin ilk aşamasından itibaren öğrencinin herhangi bir materyalden yardım almadan bir süre serbest bir şekilde metin okuma ve dinleme yapması önemlidir. Bu süre kişiden kişiye ve kişinin yabancı dile yoğunlaşma süresine göre farklılık gösterebilir. Zihnimiz bu süreç tamamlandığında normal sıklıkta kullanılan kelimeleri, az ve nadir kullanımı olan kelimeleri algılar ve kelimelerin kullanımı ile ilgili fikir yürütebilecek seviyeye ulaşır.

Ezber, bilgiyi aktarma faaliyeti olarak karşımıza çıkar ve genel olarak dilin düşünceden yoksun olduğu alanlarda gerçekleşir (Onan, 2013: 109). Yukarıda ifade edildiği üzere tüm kelimeler aynı sıklıkta kullanıma haiz değildir. Zihnimiz bir kelimeyi sözlüğe baktığımız halde unutuyorsa, bu hala o kelime ile ilgili zihni ihtiyacın tam gerçekleşmediği anlamına gelir. İhtiyaç duyulmayan bilgiler zihne yüklendiğinde hem o bilgiler zihnin kavrama yetisine zarar verebilmekte, hem de kişi bağlamından kopuk bir şekilde ezberlediği kelime ve cümleleri unutabilmektedir. Bu noktada yapmamız gereken şey, öğrenilen dildeki anlamı bilinmeyen kelimelere zihnin merakı / dikkat çekmesi sağlanması için bütünsellik içinde o kelimelere bir mühlet / süre vermektir (Doğan, 2012: 180).

Şu halde dil öğreniminde atılacak önemli adım, birinci seviyeden itibaren zihni sınıflandırmayı güçlendirerek kelime ve cümlelerin kuluçka dönemine girmesini sağlamak ve zihinde oluşan bu haritaya göre hafızaya ihtiyacı olan bilgileri yüklemektir. Her dilde mecaz, kinaye olgusu ve temsili anlatımlarla dolu beliğ ifadeler vardır. Arapçada kelimeleri harekesiz okuyabilmek için öğrenilen nahiv ilmindeki zorluk, İngilizcede yerini kelimeleri okuyabilmek için işitme zorunluluğu olmasında ve yazıldığı gibi okunmamasında, Türkçede ise sondan eklemeli bir dil olmasında kendisini gösterir.

Dilin yüzyıllardır zamana bağlı akışında uğradığı gelişim ve değişimde, iç yapısından ve dış yapısından kaynaklı gelişmelerin önemli rolü vardır (Kayaalp, 2006: 69). Dünyadaki tüm diller geniş grup ya da ailelere ayrılır ve her biri, bir diğeri ile ilişkilidir. Örneğin birçok Avrupa dili ortak bir kökten türemiş ve Roman, Alman, Slav Fars Yunan vb. çeşitli alt gruplara ayrılmıştır. İngilizcenin Alman dilleri grubuna girmesi ile birlikte kendisinde Roman-Latin dilinden birçok kelime vardır. Bu değişimde işgal, kültür empoze edilmesi, izole olma vb. birden çok etken vardır (Vahapoğlu, 2012: 43-44). Bu ve benzeri etkenler dildeki sürekli var olan sirkülasyonun ve değişimin nedenlerindendir. Nasıl ki doktora giden ve farklı nedenlerden ötürü yürüme zorluğu çeken birine egzersiz hareketleri verildiğinde, kişi bulunduğu halden kurtulmak için ağrı ve sızılara katlanmak zorundaysa, bilimsel ilerlemede de aynı durumdan söz edilebilir. Bir seviyenin zorluğu ve külfeti çekilmeden bir üst seviyeye çıkılmaz ve zihin bir seviyeye alıştığında zihinde tembellik başlar.

Bu tekniğe göre zihnin haritalama yapılması için ilk aşamadan sonra cüzden küle doğru olan (tümevarım) öğrenme metodundan vaz geçilerek (Doğan, 2012: 177)[7] dördüncü seviye de dahil tüm seviyelerden metinler / okuma parçaları okunur / taranır. Hafızamız dilin tüm lokasyonunu / haritasını çıkartarak kendisine uygun ve en kısa yoldan hedefe hangi yolları kullanarak ulaşacağını belirler. Daha sonra hafızasında oluşan haritalama neticesinde dilde var olan külli resmi büyüterek haritayı keşfe başlar. Hafızanın edindiği bu haritada dilin kendine özgü şeması çıkartılır ve öğrenci tekrar ikinci seviyeye bilinçli bir şekilde geri döner (tümtengelim). Suretler ne kadar külli olursa akılda kalan kelime sayısı o derece fazla olur.

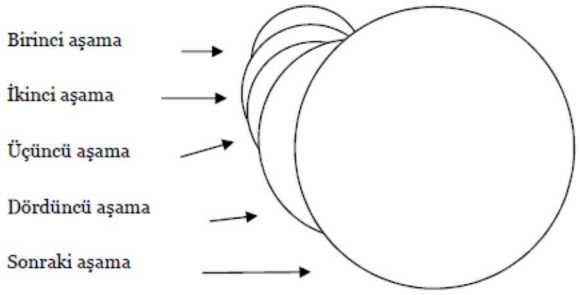
Dil öğrenim aşamaları kendi içinde dairesel döngü ile tamamlanır. Kişi bir aşamadaki döngüyü tamamladıktan sonra aynı döngüde devam etmemesi esastır. Biten döngüde atılan her tur / tekrarlanan her aşama, kişiyi o aşamaya daha çok bağlı kılar. Bu durum, kişiyi hakim olduğu ve bildiği alana gereğinden daha çok önem vermesine ve diğer aşama / alanlara yabancılaşmasına neden olabilir. Böyle bir sorundan kurtulmak için ilmi sahadaki bir döngüyü tamamlamadan iç içe geçecek şekilde yeni bir sahanın açılması ve yeni bir döngünün / döngülerin oluşturulması önerilir.

Başka bir ifade ile her ilmin veya herhangi bir fikri aşama ve seviyenin engelleyen, bağımlılık (Doğan, 2012: 288) yapan bir başka etkisi daha vardır. Bu menfi etki hafife alınıp görmezden gelindiğinde ilim

7 Bilişsel dil öğretim yönteminde tümevarım ve tümdengelim teknikleriyle dilbilgisi öğretimi ile ilgili olarak bk.

yolculu bir aşamada kısır döngüye girmekte ve zamanla zihinde muhkem duvarlar örülmektedir. Bu duvarları yıkmak için iç içe geçen ve sonu gelmeyen yeni fikri döngüler oluşturmak bir çare olarak düşünülebilir.

Bu ilmi döngüler aşağıdaki gibidir:



Bu durumda zihnin yorumlama ve gözlemleme kabiliyeti gelişim göstererek insan her aşama ve seviyede kendisine çizilen sınırları aşarak yaptığı dil öğrenim yolculuğu bilinmeyeni keşfetmeye doğru yol alır. Bu teknik ile öğrenilen yeni bilgiler kişiye farklı öğrenim sahaları açar.

Bu teknik ile çalışıldığında, kelime ve kelime öbekleri unutulurken öncelikli olarak nadir sıklıkta kullanılan kelimeler, sonra sırasıyla az kullanılan, normal düzeyde kullanımı olan kelimeler hafızadan silinir. Çünkü zihinde oluşturulan bu hiyerarşik yapıda her alt düzey, bir üst düzeyi koruyucu bir etkiye sahiptir. Yani nadir kullanımı olan kelimelerin akılda kalması için öğrencinin az kullanımı olan kelimeler düzlemiyle irtibatının güçlü olması gerekir. Aynı şekilde az kullanımı olan kelimelerin akılda kalması için normal kullanımı olan kelimelerle ilgili metinleri iyice anlayabilmek gerekir.

Öğretmenin bilmediği kelimeler bazen üçüncü seviyedeki kelimelerden, çoğunlukla ise dördüncü seviyedeki kelimelerden olur. Bu tekniğe göre dil öğrencisi, hocanın bilmediği kelimelerin doğal olarak çoğunlukla nadir kelimeler olduğunu algılayacağından hem kelimeleri hafızada tutma ile ilgili endişelenmeyecek, hem de hocasının bildikleri kadar bilmediklerinin de öğretici olduğunu bilerek öğrenim hayatını sürdürecektir (Doğan, 2012: 280). Yine bu tekniğe göre hocanın bilmediği kelimeler öğrenciler için iyi bir ipucu olduğundan bu şekilde derslerin daha rahat ve doğal bir ortamda geçmesi sağlanabilir. Özetle; zihin haritalama tekniği ile dil çalışan öğrencinin amacı, yabancı dili stabil ve matematiksel yöntem veya formüllerle öğrenmek değil, yabancı kültürü keşfetmektir. Bu sayede anadil ile oluşturulan zihni dünyanın yanına yeni bir zihin dünyası inşa edilir. Ayrıca bu teknikte pratik zeka değil, sosyal / duygusal zeka esastır (Doğan, 2012: 321). Temelde bu teknikte dilin gelişimi, kelime ve kelime öbekleri içinde yorumlama kabiliyetini geliştirme ve okunan metinleri, dinlenen parçalar üzerinde gözlem yapma esasına dayanmaktadır.

Bu tekniğe göre öğretici iyi bir bilgi aktarıcı olmaktan ziyade iyi bir gözlemleyici ve yönlendirici olup tıpkı yönetmenler gibi misyonunu, vizyonunu ve stratejilerini belirlemektedir (Aktaş ve İşigüzel, 2013: 14). Öğretici ve öğrenci, sınırları çizilmeyen ve istenildiğinde değişkenlik gösteren, her türlü şartlanmadan uzak bir öğrenme döngüsü içindedir. Kişi, belli aralıklarla yenilenen program dahilinde bunu yaparak alışılmışın / rutinin sebebiyet verdiği ataletten kendisini kurtarır.

Kelimeler yapbozun parçacıkları gibidir ve bu parçalardan tam bir resim meydana gelir. Okunan metinde suret tam ve net değilse kelimelerin ifade etmek istedikleri manalar da kapalı veya yetersiz olur. Yan yana gelen bir yapbozun parçacıkları ne kadar çok olursa resim o derece büyük olur. Kelimeler bir mana için vaz edilmiş lafızlar olup şeklen tek başlarına bir anlam ifade ederler. Aslında kelimelerin hakiki manaları yukarda değinildiği üzere zihni suretlerdir. Suretler insan zihninde düşünülen anlamlardır. Lafızların anlamlarını bulabilmek için aynı bağlamdaki diğer parçacıklara / lafızlara ihtiyaç vardır. Bir manaya delalet eden lafızlarda kastedilen mananın hakiki mi yoksa mecazi mi olduğu yine

metinde çizilen resimden / suretten anlaşılır. Şu halde kelimeler tek başlarına boşlukta durmakta olup onları bağlamları içinde yerli yerine oturtacak şey, metinler ile çizilen suretlerdir. Bu teknikte amaç kelimelerin birbiri ardına dizilimi ile oluşan bu suretlere yoğunlaşmaktır ve dildeki suretlerin belirginleşmesini sağlamaktır, kelimelerin birincil ve ikincil anlamlarını akılda tutmak değil. Zaten anadilimizde kelime ve cümlelere değil, o kelime ve cümlelerin ne demek istediğine, başka bir ifade ile o kelime ve kelime öbekleri ile ne kastedildiğine bakılmaktadır.

7. Sınav sistemine göre dil öğrenme ile kullanım sıklığına göre zihin haritalaması yaparak dil öğrenme karşılaştırması

Günümüzde eğitim hayatında sınavların olmadığı bir alan neredeyse yok gibidir. Sınavlar ister dil ile ilgili olsun ister olmasın, bir şeyi bilip bilmediğimizin göstergesi olup sınavlardaki başarılarımız geleceğimizi büyük oranda şekillendirmektedir. Türkiye'de ve Dünya'nın birçok ülkesinde dil ile ilgili farklı seviyelerde sınavlar yapılmakta ve bu sınavlarda alınan puanlar gelecekteki iş ve akademik hayatımıza yön vermektedir.

Sınavlarda başarılı olmak için dil çalışan birey tüm kelime ve kelime gruplarını, aşama ve seviyelerine bakmaksızın psikolojik olarak tek sınıfmış gibi aynı derecede önemli görür. Halbuki sınav için çalışılan kelime ve ifade kalıpları bazen nadir olarak kullanılan, bazen de az kullanılan kelime ve ifade grubundandır. Yine bu kelimelerden bazılarının kullanımı bölgeseldir. Hatta kimi kelimelerin kullanım sıklığı da aynı dili konuşan ülkelerde farklılık göstermektedir. Herhangi bir kategorize yapmadan tüm karşılaştığı kelime ve kelime gruplarını önemli sayan hafızada bu durum karışıklığa neden olmakta ve kelimeler kullanım sıklığına göre zihinsel olarak sınıflandırılamamaktadır.

Örneğin YDS sınavında çıkan sorularda nadir kullanılan kelimeler olmakla birlikte çok kullanılan, orta sıklıkta kullanılan ve az kullanılan kelimeler vardır. Sınava çalışan kimse çıkmış soruları çözerken zihni sınıflandırma yapamadığından, hafızaya tüm kelimelerin önemli olduğu sinyali gönderilir. Çünkü sınavda çıkan tüm kelime ve ifadeler sınava girecek öğrenci için önemlidir. Oysa örneğin İngilizce ve Arapça ile ilgili olarak bu tür sınavlarda çıkan bazı kelimeleri kimi zaman üniversite eğitimi almış bir İngiliz veya Arap dahi bilememektedir.

Sınavda başarılı olma maksadıyla yabancı dilini geliştiren öğrenci, geçici hafızaya aldığı dili adeta ezberlemektedir. Bunun yanı sıra sınavlar, bilgiyi tekrarlama zorunluluğu getirdiğinden zihnin doğal unutma fonksiyonu zarar görebilmekte, kişi edindiği bilgileri devamlı olarak tekrar etme zorunluluğu hissetmektedir. Hatta böyle durumdaki öğrenci, alışkanlıkla unutmadığı bilgileri dahi tekrar etme ihtiyacı duyabilmektedir.

Dil öğreniminde kalıcı başarının sağlanması ve öğrenilen bilgilerin aynı şekilde hafızaya yerleşmesi için bu teknikte, sınav vb. şartlanmadan uzak bir şekilde dil çalışılması önerilir. Böylelikle kalıcı hafızaya / bilinç altına doğru bilgi akışı gerçekleşir. Bilinç altı kurgu ve hikayeler ile yaşar. Dilin hikayesi ne kadar bilinç altını etkiler ve kelimeler ne kadar beliğ / sanatsal olursa o derece yabancı dil kalıcı olur.

İnsanlar anadilleri ile konuşup yazarken farkında olmadan karmaşık bilinçaltı gramer kuralları kullanırlar. Bir dili bilmek matematik formülleri gibi dil bilgisi kurallarını sıralamak anlamına gelmez. Yine bu bilgileri sıralayabilmek de dili konuşmayı sağlamaz. Sözcük seviyesinde bile karmaşık dil varyasyonları varken, kişinin cümle içindeki değişkenlikleri ezberleyerek çözümleyebilmesi mümkün görünmemektedir. Zira kişi, okuma ve dinleme yaparken dil bilgisi kurallarını düşünecek zaman

bulamaz ve bu şekilde iletişim kuramaz. İletişim kursa bile bu iletişimi sürdüremez (Işık, 2013: 16-17). Ruhsal bağlantı kurabildiğimiz bilgiler bilinç altına ulaşarak düşüncemizden bir parça oluverir. O zaman zihnimizce işlenen bilgiler yeniden kompoze edilir.

Bir kimsenin uzu süreli belleğinde herhangi bir konu ile ilgili depoladığı bilgi, *edinilmiş bilgi* olarak tanımlanır (Onan, 2013: 96). Bilgi işlenirken kısa süreli bellek devreye girer. Bu belleğin işlevi, sınırlı bir zaman zarfında sınırlı miktardaki bilgiyi depolamaktır. Bu belleğe gelen bilginin zihinde kalış süresi çok kısadır ve bu bellekte duran bilgiler uzun süreli belleğe gönderilmediği takdirde çok hızlı bir şekilde unutulmaktadır. Kısa süreli bellekte bilgi akışı gerçekleşir. Daha sonra uzun süreli bellekte depolanmış bilgilerle karşılaştırılır, eşleştirilir ve bütünleştirilir. Uzun süreli hafızadaki bilgilerin organize bir şekilde içselleştirilmesinde kısa süreli bellek önemli rol oynar (Onan, 2013: 160). Uzun süreli hafıza, gerektiğinde kullanıma hazır olarak duran, birbiri ile organize bilgilerin depolandığı bir kütüphaneye benzetilmiştir. Bu kütüphanenin, hatırlamayı, bilgiye ulaşmaya imkan veren milyonlarca girişe ve bölmeleri arasında geçiş yapmayı sağlayan bir ağa sahip olduğu düşünülmektedir. Bu organize bilgiyi uzun süreli bellekten geriye getirmek ve yararlanmak çok kolaydır (Onan, 2013: 243; Doğan, 2012: 174-175).

Yukarda belirtildiği üzere bir kısa süreli hafıza, bir de uzun süreli hafıza vardır. Bir amaç ve hedef güdüldüğünde bilgi, hafıza tarafından özümsenemediğinden ve zihin mana ve suretler ile değil, bilgi parçacıklarıyla meşgul olduğundan bilgiler bilinç üstünde / kısa süreli hafızada kalır. Şart veya maksat gerçekleştiğinde ise bilinç üstünde / kısa süreli hafızada tutulan bilgiler zihin tarafından serbest bırakılır. Dahası zihnimiz çok önemli ile az önemli bilgiler arasında ayrım yapamaz.

Dil kursları, dil öğretim kitapları ve sözlüklerden yoksun olan insanlar yabancı dil öğrenirken muhatabın jest ve mimiklerine, el kol hareketlerine, ses tonuna, ifadenin siyak ve sibakına dikkat kesilmek zorundalardı. Çünkü sözlükten yardım alma gibi bir imkana sahip değillerdi. Günümüzde elektronik ortamda veya kitap olarak her an kullanıma hazır bekleyen sözlüğün bu konsantrasyonu bozan menfi bir etkisi olabilir. Aslında tüm yardımcı takviyelerin zihni tembelleştiren bir tarafı göz ardı edilmemelidir. Zihnimizin kapasitesini aşması için bir süre sonra bu ve benzeri yardımcı öğelerden kurtulması gerekir. Kendisine alışılan her yardımcı öğe uzun vadede zihninin aktivitelerini azaltır. Bu öğeler bacağı sakatlanan insanların kullandığı koltukaltı değneklerine benzer. O değnekler geçici süre ile insanı yürütse bile insanın tekrar yürüyebilmesi için öncelikle o değnekleri atması lazımdır. İşte kendi dinamikleriyle nasıl dil öğreneceğini keşfeden insanlar, anadilinde geçtiği merhalelere benzer şekilde bir süreçten geçerek dil öğrenmektelerdi (Doğan, 2012: 97).

Sonuç

Zihin haritalama tekniği, kelimelerin delalet ettiği mana ve resimleri temel almak sureti ile yabancı dil öğreniminde kelimelerle başlayan dil öğrenim yolculuğunu ilk aşamada desteklemiş; dört temel dil becerisi olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ve kişinin anadiline yakın bir anlama ve konuşma seviyesine ulaşması için kelimelerin kullanım sıklığına göre zihinsel sınıflandırılmasını ve yabancı dildeki okuma biçimlerinin döngüsel tarzda ve iç içe geçmiş bir şekilde farklı seviyelerde okunmasını önererek diğer dil öğretim tekniklerine yeni bir veçhe kazandırmaya çalışmıştır. Bu yenilik, dil öğreniminde sıkça karşılaşılan dili öğrenme, ama daha sonra dili geliştirememe sorununu çözmeye ve öğrenciyi dil öğreniminde istediği seviyeye ulaştırmaya yöneliktir.

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

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

Bu teknik, kelimelerin özünde var olan hakikat mecaz ve kinaye olgularının göz ardı edilmeden kelimelerin bağlamının dikkate alınmasına, kelimelerin anlamlarını belirlemeye ve sözcüklerin kullanım sıklığına yönelik öğrencinin kelimeler ile ilgili tahmin etme kabiliyetini güçlendirme ve manayı tespit etme noktasında inisiyatif almalarına, dilin hissi yönünün geliştirilmesinin dil öğrenimindeki rolüne, lafızları zorlaştıran şeyin sadece sözcük dizilimi değil aynı zamanda metindeki mana yoğunluğu olduğuna ve dil öğrenimini aşama aşama bu tekniğe göre geliştiren kişinin sonunda hacimli bir kitap okuyacak seviyeye ulaşabileceğine bir bütünsellik içinde dikkat çekmiştir.

Yabancı dil öğreniminde zihnin faaliyetlerini güçlendirmek için alışılmış çalışma şeklini periyodik olarak değiştirmek, zihnin işlevselliğini maksimum düzeye çıkarmaktadır. Böylelikle zihinde çağrışım yapan izlenimler ve imgesel algılar donuklaşmadan sözcüklerin ilk anlamından sonraki anlam veya anlamlarına geçiş sağlanabilir. Ayrıca bu teknik, öğrencinin sözlüğe olan ihtiyacını minimum düzeye indirgemek için dil öğreniminde belirli evrelerden sonra kullanılan ve bağımlılık yapan tüm yardımcı öğelerden yavaş yavaş vazgeçilmesini, bir kelimenin sözlüğe bakılma evresi olduğunu, hafızanın yeni bir kelimeyi öğrendiğinde hemen kabul etmediğini, kabul etmesi için zihne tanıma fırsatı verilerek onu hayal etmesinin ve imgeleştirmesinin beklenmesi gerektiğini, tıpkı anadilimizde olduğu gibi yabancı dil öğreniminde de zihni kurguyu ve hayal dünyasını geliştirmenin esas olduğunu vurgulamıştır.

Bu teknik, dinleme dil becerisinin gelişimine ayrı bir önem vererek bu dil becerisini diğer dil becerilerini besleyen ve kelimelerin kuluçka dönemine girmesinde / zihinsel veri tabanı oluşmasında etkili olan temel dil becerisi olarak görür. Okumanın zihinsel tümel örgünün oluşumundaki katkısı da en az dinleme kadar önemlidir. Konuşma ve yazı yazma dil becerileri ise dinleme ve okuma dil becerilerinin zihinsel olarak adeta taşması sonucu ortaya çıkar. Konuşma evresinde öğrenciye müdahale edilmemesi ve öğrencinin gramer hatalarının müsamaha ile karşılanması öğrencinin doğal dil konuşma becerisi kazanmasına katkıda bulunur. Ayrıca ilk dil öğrenim evresinde konuşma ve yazı yazma dil becerilerine ağırlık verilmesi, öğrencide bilgilerin özümsenemeden ezberlenmesine yol açar ve o bilgilerin işlevsel hale gelmesi zorlaşır. Aynı şekilde gramer bilgisinin de zihinsel ihtiyaca binaen verilmesi hem gramer kurallarının çabucak unutulmasını önler hem de gramer konularının zihnimizce hızlıca kavranmasını sağlar.

Bu teknik ile çalışıldığına kullanım sıklığına göre hafızaya yerleşen kelimeler, hafızanın doğal unutma sürecinde de öğrenciye kolaylık sağlar. Bir kelimeyi neden unuttuğunu ve neden unutmadığını keşfeden kimse, dilde sıkça karşılaşılan tekrar etme sıkıntısından kurtulmuş olur. Daha da önemlisi öğrenci; edebi, bilimsel, vb. metinlere tümel bakış açısı ile bakarak ve metnin arka planını sezerek hangi ifade tarzları ile karşılaşacağını ve konuşurken eş anlamlı kelimeler arasından hangisini seçeceğine dair bağlam yardımı ile hissetme becerisi kazanır.

Son olarak sınava yönelik dil öğrenimin, zihnin yukarıda belirtilen ve bilinçaltında gerçekleştiği düşünülen zihnin doğal sınıflandırma sistemini bozduğu, dahası dili konuşanın jest ve mimiklerine, el kol hareketlerine, ses tonuna, ve kelimenin öncesi ve sonrasına ehemmiyet vermenin sözlük kadar etkili olduğu, bir maksat ve şartlanma ile dil öğreniminin dili, yaşayan bir gerçeklik olmaktan kopardığı ve dili suni kalıplar yığınlarına dönüştürdüğü, bazen YDS gibi sınavlar çalışılırken karşılaşılan, belki de öğrencinin ileri seviye edebi okumalar yaparken ancak karşılaşabileceği kelimeleri zihin, çok kullanılan kelimeleri aynı kategoriye aldığı ve bu durumun zihnin yorumlama ve değerlendirme yetisini geliştirmeyip aksine dil öğrenimini donuk bir hale getirdiği gözlemlenmiştir.

Kaynakça

Aktaş, T. ve İşigüzel, B. (2013). *Erken Yaşlarda Oyunlarla Yabancı Dil Öğretimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Nevşehir Üniversitesi.

Altınörs, A. (2014). *50 Soruda Dil Felsefesi*. (2. Baskı). İstanbul: Bilim ve Gelecek Kitaplığı.

Barthes, R. (2013). *Dilin Çalışma Sesi*. (Çev. A. Ece.). İstanbul: Yapı Kredi.

Buzan, T. ve Buzan, B. (2018). *Zihin Haritaları,* (7. Baskı). İstanbul: Alfa Basım.

Chomsky, N. (2002). *Dil ve Zihin*. (Çev. A. Kocaman). (2. Baskı). Ankara: Ayraç.

Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi.

Doğan, C. (2012). *Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*. İstanbul: Ensar.

Güler, İ. (Ed.). (2015). *İslam Medeniyetinde Dil İlimleri, Tarih ve Problemler*. İstanbul: İSAM.

Hânlerî, P. (2004). *Düşünce ve Dil,* (Haz. Hüseyin Su). (Çev. Sait Okumuş). Ankara: Hece.

Işık, A. (2013). *Yabancı Dil Nasıl Öğrenilmez Nasıl Öğrenilir*. (4. Baskı). Ankara: Elma.

Karaağaç, G. (2013). *Anlam (Anlam Bilimi ve İletişim)*. İstanbul: Kesit.

Karakaya, Ş. (2007). *Dil Gelişimi ve Dil Politikası*. Ankara: Akçağ.

Kayaalp, İ. (2006). *İletişim ve Dil,* Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.

Kılıç, V. (2002). *Dilin İşlevleri ve İletişim*. İstanbul: Papatya.

Koç, S., Yeniçeri, H., Yağcı, İ., Odacı, S., Deniz, K. ve Yıldız H. (2009) *Üniversiteler İçin Dil ve Anlatım*, (2. Baskı). Konya: Palet.

Onan, B. (2013). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademik.

Saussure, F. (2014). *Genel Dilbilim Yazıları*. (Çev. Savaş Kılıç). İstanbul: İthaki.

Tarcan, A. (2004) *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. Ankara: Nobel.

Vahapoğlu, E. (2012). *Yabancı Dil Öğrenme Yolları*. (9. Baskı). İstanbul: Alfa.

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

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

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni bir model: Kültür Günleri

Emre YAZICI[1]

Talha GÖKTENTÜRK[2]

APA: Yazıcı, E.; Göktentürk, T. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni bir model: Kültür Günleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 48-77. DOI: 10.29000/rumelide.752111.

Öz

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için yeni bir modelin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada Kültür Günleri modelinin geliştirilmesine çalışılmıştır. Uygulama odaklı aksiyon araştırması modelinde tasarlanan süreçte önce 2016-2017 eğitim-öğretim yılında C1 seviyesindeki 7 öğrenci ve 5 hoca ile kültür aktarımı hakkındaki görüşlerini belirlemek için iki ayrı görüşme yapılmıştır. Aynı dönemde araştırmacılar tarafından tutulan araştırmacı günlüklerinde, görüşmelerden elde edilen verilerle örtüşecek şekilde, katılımcıların etkinlikler yönünden eğitim-öğretim sürecini zayıf bulduğu, kültür aktarımı hususunda Türk kültürünün öğretimi kadar kendi kültürlerini de tanıtmak istedikleri belirlenmiştir. Ayrıca kültür aktarımına dayalı etkinliklerin tasarlanmasının dil öğrenimi sürecini pozitif yönde etkileyebileceği sonucuna varılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda 4 dil becerisini kapsayacak ve iki yönlü kültür aktarımını temin edecek Kültür Günleri modelinin geliştirilme sürecine başlanmıştır. 2016-2017 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Dil Atölyesi bünyesinde gerçekleştirilen Kültür Günleri'ndeki gözlem kayıtları katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarını pozitif yönde geliştirdiğini göstermektedir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında ise sürecin dil becerilerini geliştirmesi için daha uzun süreli bir uygulamaya ihtiyaç duyduğu görülmüş ve mentorluk süreci ile Kültür Günleri'ne hazırlık sürecinin de planlanması sağlanmıştır. Böylece süreç 10 haftalık bir periyoda yayılmıştır. Kültür Günleri sürecinin tamamlanmasından sonra C1 seviyesindeki 20 katılımcı öğrenci ile görüşme çalışması yapılmış ve veriler içerik analizi ile bulgulaştırılmıştır. Araştırmacı günlükleri ve gözlem verileri ile örtüşen sonuçlara göre Kültür Günleri yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 20 katılımcının 4 dil becerisini pozitif yönde etkilemiştir. Teklif edilen modelin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yanında farklı dillerin ikinci dil ve yabancı dil olarak öğretiminde fayda sağlayacağı da söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Kültür günleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, dil becerileri, kültür aktarımı

A new model in teaching Turkish as a foreign language: Culture Days

Abstract

In this this study, we aimed to develop Culture Days model for Turkish teaching to foreigners. The study was designed as action research. Firstly, we conducted a focus group interview with 7 C1 level students in academic year 2016-2017. Besides, via research diaries, we reached the similar findings like having a poor education process with regard to activities. The participants also stated that they

1 Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, (İstanbul, Türkiye), 78yaziciemre@gmail.com, 0000-0002-3884-372X [Makale kayıt tarihi: 24.03.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752111]

2 Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), talhagoktenturk@gmail.com, 0000-0002-8619-0698

want opportunities to transfer their cultures. Based on these findings, we concluded that an activity based on the foreign students' culture could be helpful to improving their Turkish language skills. In line with the data obtained, the development process of the Culture Days model has begun. The observation records of the Culture Days conducted by Yıldız Technical University Language Workshop in 2016-2017 is a positive way to improve the attitudes of the participants towards learning Turkish. In the 2017-2018 academic year, we determine that the process needed a longer term in order to improve the language skills, and the preparation process added to Culture Days model thanks to attendance of mentors. Thus, the process spread over a 10-week period. After the Cultural Days process, we interviewed 20 B2 level participants and the data were analyzed by content analysis. According to the results coinciding with the researcher's diaries and observation data, Culture Days positively affected the 4 language skills of 20 participants. Finally, the proposed model can be beneficial in teaching different languages as a second language and foreign language.

Keywords: Culture days, Turkish teaching to foreigners, language skills, culture transfer

1. Giriş

Kültür, milletlerin ferden yaş, cinsiyet ve eğitim gibi özelliklerini ve makro seviyede de bütün milleti ilgilendiren refah seviyesi ve hürriyet gibi değişkenlerini etkilemeye devam etmektedir (Steel & Taras, 2010). Nitekim insanların eğitim-öğretim sürecindeki motivasyon kaynaklarının belirlenmesi (Dekker & Fischer, 2008), dilde akıcılık (Oberg & Ramĩrez, 2006) gibi hususlarda kültürün etkileyici rolünün sürdüğü görülmektedir. Eğitim sürecinde kültürün boyutlarından biri olan ferdiliğe karşı kolektif hareket etme (Hofstede & Bond, 1984) eğitim kurumlarında ferdi olarak yapılacak etkinliklerle eğitim kurumunun tamamına yönelik olarak yapılan etkinliklerin çerçevesini etkilemeye devam etmektedir. Bilhassa bir sosyokültürel yapı içerisinde yetişmiş bir fert farklı sosyokültürel yapıdan gelen biri ile etkileşime girdiğinde kültür çatışmaları yaşanabilmektedir (Triandis, 2018). Bununla birlikte yapılan araştırmalar, bir kurum kültürünün millî kültürden gelen farklılıkları azaltarak kendi kültüründe paydaşlarını birleştirecek güce sahip olabileceğine işaret etmektedir (Jacks, Wallace, & Nemati, 2012).

Beşinci dil becerisi olarak ele alınan kültür yabancı dil eğitiminin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini tamamlayan ve şekillendiren bir unsurdur (Kramsch, 1991). Bu sebeple yabancı dil öğretimi sürecinde kültür temelli etkinliklerin kullanılması etkili bir öğrenme sürecinin sağlanmasında ve dil becerilerinin geliştirilmesinde faydalıdır (Scheu, 1996). Bu sebeple hedef dil, kültürü ile verilmelidir (Barın, 2004).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde çeşitli problemler yaşandığı görülmektedir. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin yabancı bir dil olarak Türkçeyi algılama şeklinin farklı olması iletişim boşluğu doğurmaktadır (Pilanci & Saltık, 2018). Öğrenme sürecinde motivasyonun sağlanmasında oyunlu ve eğlenceli bulunan etkinlikler fayda sağlamakla beraber birbirine benzeyen etkinlikler motivasyonu düşürmektedir (Biçer, 2016). Öğrenmenin alt başlıklarından olan yazma sürecinde ise katılımcılar sözcük, cümle ve paragraf seviyesinde metin oluşturma problemi yaşamaktadırlar (Tiryaki, 2017). Konuşma becerisi bakımından da hazırlıksız konuşma sürecinde öğrencilerin kaygı oranının yüksek olduğu görülmektedir (Tunçel, 2015). Dinleme ve okuma yönünden de katılımcıların kaygı taşıdıkları belirlenmiştir (Altunkaya, 2017). Öğrencilerin anlama becerileri ile Türkçeye yönelik ilgi ve motivasyonlarında anlatma becerilerine göre daha yüksek seviyede ve pozitif yönde ilişki mevcuttur ve anlatma becerilerinin oluşturduğu kaygının anlama becerilerindeki yüksek ve pozitif yöndeki korelasyona sebep olduğu söylenebilir (Karatay & Kartallıoğlu, 2016).

Kültür aktarımında ise yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerden oluşan çalışma gruplarında Türk kültürü ile ilgili metinlerin ve uygulamaların zenginleştirilmesine yönelik görüşler elde edilmiştir (Moralı & Göçer, 2019). Öğrenciler, Türk kültürüne ait yiyecek ve içecekler, Türk sineması ve müziği gibi ön plana çıkan kültürel unsurlar hakkında bilgi sahibi iken Türk halk oyunları ve kıyafetleri gibi detaylar hakkında bilgi sahibi olmayabilmektedir (Alyılmaz & Onur, 2018). Ayrıca sosyal hayata yönelik kültürel unsurlara uyum sağlama hususunda Türk soylu öğrencilerin daha hızlı uyum gösterdiği, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin uyum sürecinde daha fazla problem yaşadığı görülmüştür (Güleç & Bekir, 2013).

Dinleme (Memiş, 2019) ile konuşma ve yazma (Şen & İşigüzel, 2018) sürecinde yaşanan problemlerin çözümü için yabancı dil olarak Türkçe öğrenen farklı hedef kitlelere yapılan aktif öğrenme tabanlı etkinliklerin pozitif sonuçlar ortaya koyduğu belirlenmiştir. Bununla beraber dinleme, okuma, konuşma, yazma ve beşinci dil becerisi olarak kültürel becerilerin psikometrik değişkenlerle eş zamanlı ve şümullü bir şekilde geliştirilmesini sağlayan bir eğitim modeli belirlenememiştir. Mevcut çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin belirtilen hususlarda pozitif yönde gelişme sağlamalarına yönelik bir model oluşmasında katkı sağlamaktadır.

2. Teorik çerçeve

2.1. Sosyokültürel teori

Vygotsky'nin sosyokültürel teorisine göre öğrenmenin en mühim amaçlarından biri de kültürü nesilden nesile aktarmaktır ve öğretmenlerin de dâhil olduğu formal ve informal iletişim süreçleri sayesinde öğrenici zihni işlemler yoluyla gelişmeler göstererek öğrenmesini tamamlar (Kozulin, 2003). Dil öğrenme süreci içinde de öğrenicinin girdiği kültür çevresi içinde gerçekleştirdiği zihni etkileşmeler ve buradan doğan tecrübeler proksimal gelişme alanını oluşturmaktadır (Lantolf, 2000). Sürecin sonunda ise öğrenici tarafından kısa süreli hafızayı ifade eden fehmetme süreci tamamlanarak uzun süreli hafızada kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi yoluyla idrak gerçekleşmektedir (Byrnes, 2009).

Sosyokültürel teorinin uygulama alanı bakımından potansiyeli onu yetişkin öğretiminin de bir parçası yapmış, bu yolla yetişkinlerin eğitimi ve öğretimi sürecinde yeni potansiyellerin oluşmasını sağlamıştır (Smith & Pourchot, 2013). Nitekim yabancı dil olarak İngilizcenin öğretiminde sosyokültürel teorinin faydalı bir yaklaşım olabileceği görülmektedir (Behroozizad, Nambiar, & Amir, 2014). Yine yabancı dil öğretimindeki motivasyon ve akademik başarı faktörünün açıklanmasında sosyokültürel faktörlerin hesaba katılması gerekmektedir (Yuanfang, 2009). Çocukların hedef kitle olarak alındığı dil öğretim sınıflarının da proksimal gelişme alanı olduğu belirlenmiştir (Fahim & Haghani, 2012).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında ise katılımcıların hedef dilin kültüründe gerçekleşen formal ve informal iletişimlerle proksimal öğrenme alanları oluşturmasına yönelik bir çalışmanın bulunmadığı ve sosyokültürel teorinin yeni bir uygulama alanı olarak potansiyel değer taşıdığı söylenebilir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve bu dilde acemi olan öğrencilerin dilde tecrübeli olanlarla etkileşmesi sonucunda oluşan dilde sosyalleşme (Garrett, 2008) süreci detaylı olarak incelenmemiştir. Bu sebeple çalışmada sosyokültürel teorinin temele alınmasından hareketle katılımcılara hedef dilin kültürünün ve kendi kültürlerinin eş zamanlı olarak inşa edildiği ve yeni öğrenmeleri mümkün kılan bir eğitim modelinin inşasına çalışılmıştır.

2.2. Araştırmanın amacı

Araştırma boyunca farklı çalışma gruplarıyla etkili iletişim, kültürel beceriler, dört dil becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum, yabancı dil olarak Türkçe dil becerilerine yönelik kaygı, teknolojiyi kullanmaya yönelik beceriler ve benzeri bağımlı değişkenler nitel araştırma metotları ile derinlikli olarak incelenmiştir. Böylece çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve B1 kuru ile üstündeki kurlarda eğitim gören öğrenciler için dinleme, okuma, konuşma, yazma ve 5. dil becerisi olarak (Kramsch, 1991) kültürel becerileri geliştirecek bir modelin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Model sadece dil becerilerinin değil katılımcıların psikometrik değişkenlerinden Türkçeye yönelik tutum ve Türkçe dil becerilerine yönelik kaygıyı da iyileştirici etkiye sahiptir.

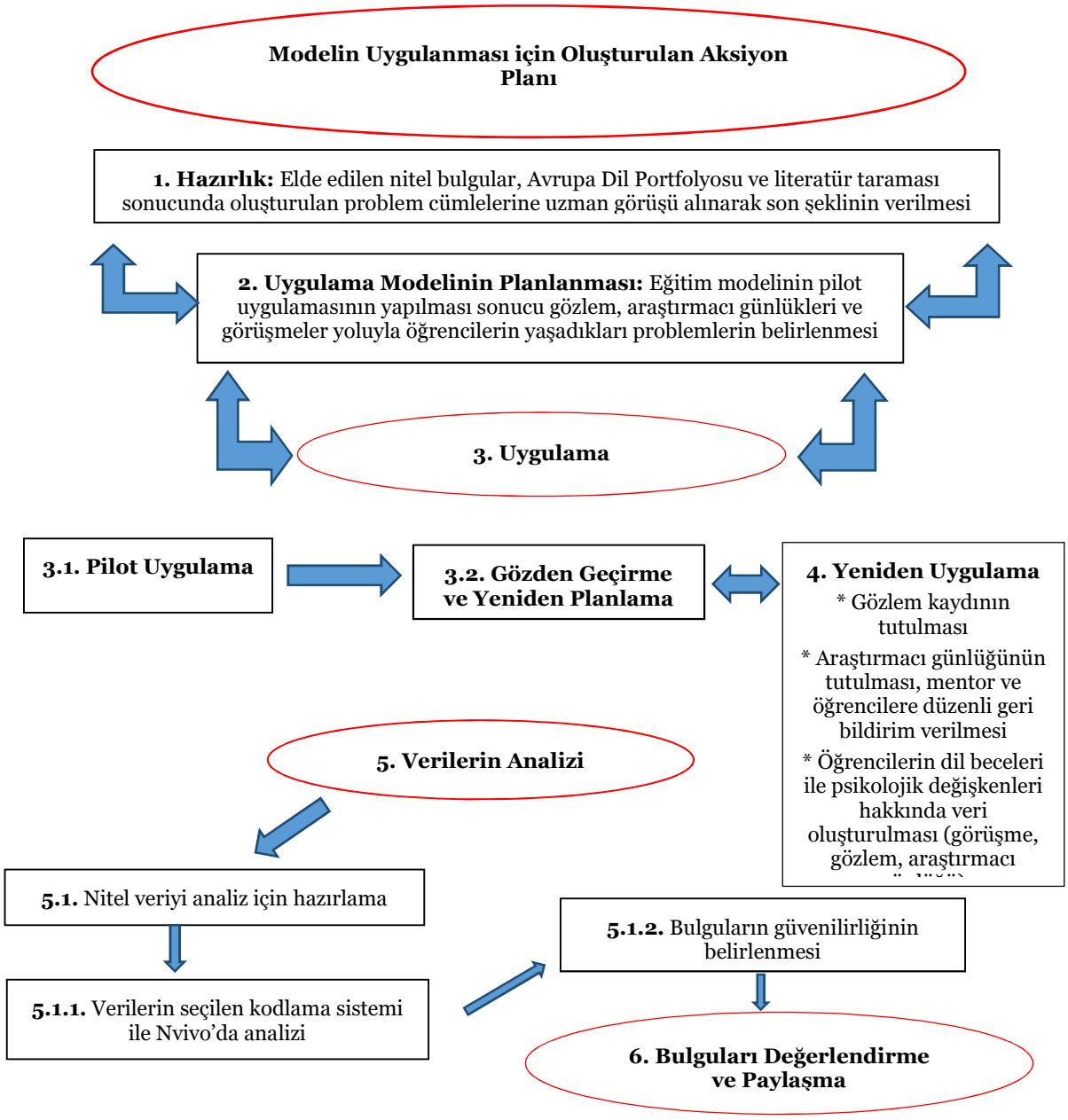
3. Metot

3.1. Çalışmanın metodu ve içeriği

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil becerilerinde ve psikolojik değişkenlerinde sahip oldukları problemlerin iyileştirilmesi için bir model inşa edilmesi bu çalışmanın ana amacını oluşturmaktadır. Bu sebeple iyileştirme süreci için bir aksiyon araştırmasının yürütülmesine (Yıldırım & Şimşek, 2016), modelin oluşturulabilmesinde gerekli uygulama aşamalarının belirlenmesi için de aksiyon araştırması türlerinden uygulama odaklı aksiyon araştırmasının (Creswell, 2012) kullanılmasına karar verilmiştir.

Çalışma 2 yıllık araştırma süreci boyunca farklı çalışma gruplarında araştırmacılar tarafından yapılan gözlem ve görüşme çalışmaları ile araştırmacı günlüklerine dayanmaktadır. İlk olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kültürel becerilerinin ve dil becerilerinin gelişmesi sürecinde problemler yaşadıklarına dair veriler araştırmacı günlükleri ile elde edilmiştir. Verilerin altında yatan kategorilerin ortaya çıkarılması için açık kodlama (Corbin & Strauss, 1990) ile analizler tamamlanmıştır. Elde edilen bulgular sürecin paydaşları olan öğretmenler ve öğrencilerden daha derinlikli veri alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Böylece 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde önce öğretmenlerden oluşan katılımcılarla kültür aktarımı üzerine görüşme çalışması yapılmıştır. Buradan hareketle öğrencilerden oluşan iki ayrı grupla etkili iletişim becerileri ile kültür aktarımı hususlarında derinlikli görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme verilerinin belli bir yönüne odaklanılması, sistematik bir analiz yapılması ve gerektiğinde araştırmanın nicel formu ile mukayese edilebilir olması için içerik analizi ile (Schreier, 2014) bulgulaştırılmasına karar verilmiştir.

Elde edilen bulgular neticesinde öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe dil becerilerinin ve dil becerilerini etkileyen psikolojik değişkenlerin iyileştirilmesi için araştırmanın aksiyon planı oluşturulmuştur:

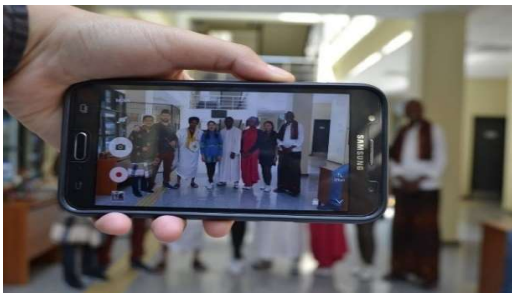


1. Şekil: Modelin inşa süreci.

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

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

Elde edilen bulgular neticesinde B2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcılarla ilk Kültür Günleri etkinliği düzenlenmiş ve her öğrencinin kendi ülkesini hazırlayacağı sunumla tanıtması istenmiştir. Buna ek olarak stant faaliyetleri düzenlenerek öğrencilerin yazma, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma, dinleme, okuma becerilerinin geliştirilmesi ve psikolojik özelliklerine pozitif katkı sağlaması hedeflenmiştir.



1. Fotoğraf: Kültür Günleri, 2016-2017

2016-2017 eğitim-öğretim yılının ilk Kültür Günleri için katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde etkinliğe yönelik pozitif tutum geliştirildiği, bununla birlikte hedeflenen kazanımlara ulaşılması için etkinliğin daha uzun bir sürece yayılması gerektiği görüşleri alınmıştır.

Bunun üzerine gözden geçirme ve yeniden planlama safhasına geçilmiş ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanmak üzere mentorluk sürecinin inşasına başlanmıştır. Mentorluk sisteminde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin aynı zamanda bir kültür aktarımı olmasından (Barın, 2004) hareketle öğrencilere hem dört dil becerisinde hem de çift yönlü kültür aktarımının sağlanması için Türkçe öğretmeni adayları ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eşleştirilmesi sağlanmıştır. Mentorların seçiminde ise sınıf seviyesi ve Yabancılara Türkçe Öğretimi dersinin alınmış olması kriteri gözetilmiş (Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel, & Öztürk, 2013), 3. sınıf ve üstü Türkçe öğretmeni adayları mentor olarak seçilmiştir. Sonrasında Kültür Günleri için 10 haftalık hazırlık sürecine geçilmiş, bu süreç içinde düzenli olarak haftalık etkinlikler yapılmıştır. Süreçte mentorlar katılımcılara rehberlik vazifesini üstlenmiş, Kültür Günleri'ne hazırlanmalarında destekleyici rol almıştır. Yapılan düzenlemelere göre modelin son şekli şudur:



2. Şekil: Kültür günleri modeli

3.2. Veri toplama

Araştırma verilerinin toplanmasında sınırlı çalışma grupları üzerinde çalışılması, araştırmanın ekonomik, etkili ve verimli bir şekilde çalışılması, ayrıca derinlikli ve güvenilir veri elde edilmesi amacıyla üçgenleme metodu (Creswell, 2012; Silverman, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016) kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem ve araştırmacı günlüğü ile veriler toplanmıştır. Uygulanma zamanları, katılımcı sayısı ve hedef kitle bakımından veri toplama süreci şu şekildedir:

1. Tablo: Veri toplama araçlarının yıllara göre kullanımı

	2016-2017			**2017-2018**		
	Hedef Kitle	Katılımcı Sayısı	Araştırma Konusu	Hedef Kitle	Katılımcı Sayısı	Araştırma Konusu
Görüşme	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrenciler	7	Kültür aktarımı	Türkçe Öğretmeni Adayları	6	Kültür Günleri hakkında görüşlerinin belirlenmesi
	Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler	6	Kültür Aktarımı	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrenciler	20	Kültür Günleri hakkında görüşlerinin belirlenmesi
	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrenciler	8	Etkili Konuşma			
Gözlem	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcılar	18	4 dil becerisi ve kültürel beceriler ile psikolojik süreç	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcılar	33	4 dil becerisi, kültürel beceriler ve psikolojik süreç
				Mentorlar	14	Öğretmenlik becerileri ve psikolojik süreç
Araştırmacı Günlüğü	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcılar	18		Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcılar	33	4 dil becerisi, kültürel beceriler ve psikolojik süreç
				Mentorlar	14	Öğretmenlik becerileri ve psikolojik süreç

2016-2017 yılındaki yarı yapılandırılmış görüşme formları ile gerçekleştirilen görüşme çalışmaları odak grup görüşmesi şeklindedir. Görüşmeler ses kayıt cihazları ile kayıt altına alınmış ve NVivo programında içerik analizi ile çözülmüştür. 2017-2018 döneminde ise mentorlardan oluşan Türkçe öğretmeni adayları ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Odak grup görüşmesine karar verilen yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcılardan ise, sayının artmasının görüşmenin kalitesini düşürebileceği düşüncesiyle, 10'ar kişilik iki ayrı grup hâlinde veri toplanmıştır. Görüşme süreçlerinin tamamında çalışma grubunu belirlerken katılmaya istekli olma şartı koşulmuş ve bunun için amaçlı örnekleme metotlarından kriterli örnekleme kullanıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Gözlem sürecinde ise öğrencileri tabii hâlinde gözleyerek veri elde etmek amacıyla yapılandırılmamış gözlem kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu yolla katılımcılardan daha geniş ve derinlikli veri elde edileceği düşünülmüş, ayrıca araştırmacılar tarafından gözden kaçırılabilecek unsurların araştırma

verilerine dâhil edilmesi hedeflenmiştir. Araştırmacı günlükleri de aynı sebepten yapılandırılmamış şekilde tutulmuştur.

Araştırmada verilerin güvenilirliği ve üçgenleme farklı hedef kitlelerden elde edilen verilerin mukayeseli şekilde incelenmesi ile sağlanmıştır. İçerik analizi ve açık kodlama kullanılarak elde edilmiş olan kategoriler incelenmiş ve birbirleri ile tutarlı olup olmadıkları göz önünde bulundurulmuştur (Corbin & Strauss, 1990). Ayrıca araştırma sonunda elde edilen görüşme verilerinin güvenilirliğinin belirlenmesi için Miles and Huberman (1994) tarafından geliştirilmiş olan formülden faydalanılmıştır.

4. Bulgular

Araştırma bulguları oluşan temalar doğrultusunda tarif ve tasnif edilmiştir. Veriler ana başlığında kronolojik olarak temalanmış ve bu yolla Kültür Günleri'ni oluşturan veri havuzunun ve Kültür Günleri'nin faaliyete geçirilmesi sonucu oluşan veri havuzunun daha anlaşılır ve derinlikli olarak izah edilmesi hedeflenmiştir.

4.1. 2016-2017 verilerinden elde edilen temalar

Bu başlık altında sunulan temalar görüşme gözlem ve araştırmacı günlüklerinin mukayeseli olarak incelenmesi ve raporlaştırılması sonucunda elde edilmiştir.

4.1.1. Kültür aktarımı

2016-2017 eğitim-öğretim yılında görüşme yapılan 7 katılımcıdan elde edilen veriler kendi seviyelerine *uygun hızda eğitim*in verilmesini istemiştir. Uygun hızda eğitimin yapılandırılmasının yanında *tarihi bağ*ın kültür aktarımı için mühim olduğu belirtilmiştir. Bu husus katılımcılardan elde edilen şu ifadede görülmektedir: "Türk kültürünü ve Türk dilin öğrenirken önümüzdeki bilinmeyen kelimelerin anlamların tanımak için tarihe bakıyoruz. Tarihe bakarken hem Türk kültürünü hem Türk dilin öğreniyoruz.".

Ek olarak ders kitaplarında Türk kültürünün *kapladığı alan*ın artması ve daha detaylı olması, ayrıca kültürel becerilerin geliştirilmesi için kültürel unsurlar hakkında bilgi sahibi olmanın *gerekliliği* belirtilmiştir. Bu noktada öğretim süreci içinde *günlük hayat*a ait unsurlara yer verilmesinin faydalı olduğu, Türk romanları, Türk tiyatrosu ve filmleri gibi *materyaller*in kullanılmasının faydalı olduğu sonucuna varılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten hocalarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi neticesinde ise kültürel unsurların derslerde işlenmesi öğrencilerin *öğrenme motivasyonunu* artırmaktadır. Ayrıca *bilginin kalıcılığı*, *somutlaştırma* sağlaması, öğrenme sürecine *adaptasyon*u temin etmesi, *iletişim becerileri*ni geliştirmesi bakımından da kültürel unsurlar faydalı görülmektedir.

4.1.2. Öğrenme sürecinin içeriği

Hocalarla ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde ders anlatımında *siyasi konulara yer verilmemesi* bütün katılımcıların ortak görüşü olarak ön plana çıkmaktadır. Bu hususu katılımcılardan elde edilen şu ifadede görmek mümkündür: "Siyasi ve politik konuların dâhil edilmesi her öğrencinin ortak görüşünü yansıtmayacağından motivasyonu düşürebilmekte, ayrıca negatif bir tutum doğurabilmektedir.".

Ders kitapları başta olmak üzere öğretim sürecinin tamamında öğrencilerin *ihtiyacına uygun* ve *günlük hayatı yansıtan* içeriğin seçilmesi de faydalı görülmektedir. Türk kültüründen ziyade Türkçe kültürü üzerinde durulması, yani *kültürün dil öğrenimi ile münasebeti*nin kurulması gerekmektedir. Hocalardan elde edilen görüşler öğrencilerin öğrenme süreci sonunda hayatta karşılaşacakları *iş görüşmesi*, *ticaret kültürü* gibi bilgilere de yer verilmesi gerektiğine yönelik bulgular ortaya koymuştur. Son olarak değer öğretimi hususunda beynelmilel bir sınıf yapısına uygun olacak şekilde *ortak kültür öğeleri*, *ortak kelimeler* ve *ortak sanat eserleri*nin de içeriğe dâhil edilmesi katılımcılar bakımından faydalı görülmektedir. Bu husus katılımcılardan edinilen şu ifadede görülmektedir: "Öğrenci, kaynakta *kendi dilinden bir kelime ile ve kültürle karşılaştığında daha mutlu ve daha huzurlu olur* kendini Türkçeye ait hissetmeye başlar.".

4.1.3. Dört dil becerisi

Bu tema araştırmacı günlükleri ve gözlem kayıtlarının analizi sonucunda elde edilmiştir. Dört dil becerisinin geliştirilmesi hususunda mevcut öğretim sürecinin katkı sağladığı ancak mevcut eksiklerin giderilmesi hâlinde çok daha etkili ve verimli bir öğrenme sürecinin gerçekleşebileceği araştırmacı günlüklerinde şu şekilde kendisine yer bulmuştur:

> "Öğrencilerin öğrenme süreçleri çoklukla kullandığımız sete bağlı. Öğrenci farklı bir kaynak bulmak istediğinde ders kitabı yanında çalışma kitabına yönelebiliyor. İnternetten buldukları kaynaklar yahut filmler ise farklı dil becerilerini öğrenmek için ellerindeki şanslardan bazıları. Süreci daha verimli hâle getirmek istiyorsak öncelikle dört dil becerisini daha zengin bir içerikle sunacak bir sürece ihtiyacımız var. Ayrıca öğrenciler öğrendiği dil becerilerini sadece günlük hayat için kullanıyorlar; hâlbuki gelecek sene akademik Türkçe görecekler ve programda buna uygun bir uygulama veya tedbir henüz yok." (2017 Nisan 20 Perşembe, Araştırmacı Günlüğü)

Gözlemler sırasında öğrencilerin sadece *kitaba dayalı* olarak 4 dil becerisini öğrendiği, kitap ile oluşturulan ana çerçevenin geliştirilmesi için *uyarı zenginliği*nin sağlanması ve kalıcı öğrenmenin sağlanması için öğrencilerin aktif olması prensibine dayanan *aktif öğrenme* (Açıkgöz, 2003) *temelli etkinlikler*inin kullanılmasının faydalı olabileceği tespit edilmiştir.

4.1.4. Gramer becerileri

Ders içindeki gözlemler ve ders sonrası tutulan araştırmacı günlükleri neticesinde öğrencilerin gramer yapılarının fonksiyonel yönünü kavramaları hususunda problemler ortaya konmuştur. Ayrıca ders içindeki etkinlik sürecinin daha da fazlalaşması hâlinde kalıcı öğrenmenin gerçekleşeceği ve gramer becerilerinde ciddi gelişmeler görülebileceğine yönelik bulgular tespit edilmiştir. Gözlem ve araştırmacı günlüklerine ortak metin olarak geçen şu ifadeler belirtilen bulgulara işaret etmektedir:

> "Öğrenciler ders içinde konuşmak, espri yapmak, zihnindeki karmaşık düşünceleri ana dillerinde olduğu gibi izah etmek istiyor; ama gramer becerileri hususunda sıkıntı yaşayan bazı öğrencilerin anlamlı bir iletişim kurması hakikaten güç. Ders içinde onları aktifleştirecek daha fazla etkinlik bulmalıyım. Sadece okuma becerisi derslerine girmek beni kısıtlamamalı. Ayrıca gramatikal farklara yönelik doğru geri bildirimleri verebilmeliyim. Öğrencilerin dil becerilerini kullanabilecekleri yeni alanları bulmaları ise kalıcı öğrenmeyi sağlayabilir." (2017 Şubat 16 Perşembe, Araştırmacı Günlüğü – Gözlem Kaydı)

İfade aynı zamanda gramer becerilerinin geri bildirim yoluyla geliştirilmesine işaret etmektedir. Derslerde anlatım becerilerinden daha çok konuşma kullanılmıştır. Katılımcılar ise gramer becerilerinde problem yaşamaktadır.

4.1.5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum

Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik pozitif tutum sergilediği ve Türkçe öğrenme sürecinde Türk kültürüne ait unsurlar görmekten hoşlandığına yönelik araştırmacı günlüklerinde ve gözlemlerde veriler elde edilmiştir. Bu hususta öğrencilerin tutumu pozitif yöndedir.

4.1.6. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı

Öğrencilerin genelinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik yüksek seviye kaygı görülmemekle beraber dil becerilerini geliştirme hususunda problem yaşayan öğrencilerde yüksek seviye kaygının olduğuna dair bulgular elde edilmiştir. Ayrıca belli seviyeye kadar kaygı da öğrenme için faydalıdır. İlgili bulgular şu ifadede görülmektedir:

"Öğrencilerden ders içinde motivasyonlu bir şekilde katılım gösterenler genellikle dil becerileri iyi olan öğrenciler. Gerekli gelişimi gösterememiş öğrencilerde derse katılmak inanılmaz bir kaygı oluşturuyor ve bazı öğrenciler mecbur olmasa Türkçe öğrenmek istemediklerini davranışları ile belirtiyorlar. Belli bir seviyeye kadar olan kaygı ise verilen vazifelerin tamamlanmasında motivasyon kaynağı olarak fayda sağlıyor." (2017 Nisan 27 Perşembe, Gözlem Kaydı)

> "Kaygıyı yenmek için yapılabilecek çok sayıda şey var; ama bence bu öğrencilerin bilgi seviyesi ve dil becerilerinin gelişmişliği ile doğrudan alakalı. Zararlı kaygıları ortadan kaldırmak için mutlaka notun ve bursu kaybetmenin yarattığı baskı en aza indirilmeli. Ayrıca öğrencilere dil yapıları arasındaki farkları öğretmek için daha fazla geri bildirim verilmeli. Geçen bir öğrencim "geldiyse" ile "gelseydi" farkını sordu. "geldi i-se" ifadesinde zaman "gelse i-di" ifadesinde ise şart mühimdir şeklinde açıkladım. Bu gibi farkları rahat anladığında öğrencide kalıcı öğrenme gerçekleşiyor ve kabul edilebilir seviyenin üstünde kaygı oluşmuyor." (2017 Mart 25 Cumartesi, Araştırmacı Günlüğü)

4.1.7. Öz yeterlilik algısı

Öğrencilerin öz yeterlilik algısı seviye ilerledikçe artmakta, bilhassa B2 seviyesinde iyi seviyelere ulaşmaktadır. Bununla birlikte C1 seviyesi sonrası akademik dilin kullanılacağı lisans eğitiminin oluşturduğu kaygı sebebiyle bazı öğrencilerde kısmi olarak öz yeterlilik algılarında düşüş görülmektedir. Bununla ilgili araştırmacı günlüğü şu şekildedir.

> "C1 seviyesinde mezun olan öğrencilerimizden ziyaretime gelenlerle bugün görüştüm. Öğrenciler TÖMER'de aldıkları eğitimin günlük hayat için yeterli; ancak akademik Türkçe için ise yetersiz olduğunu söylediler. Öğrencilerin bu problemleri yaşamasının sebebi henüz akademik seviyede sunum yapmamış yahut akademik Türkçeye yeterince maruz kalmamış olmaları olarak söylenebilir." (2017 Eylül 18 Pazartesi, Araştırmacı Günlüğü)

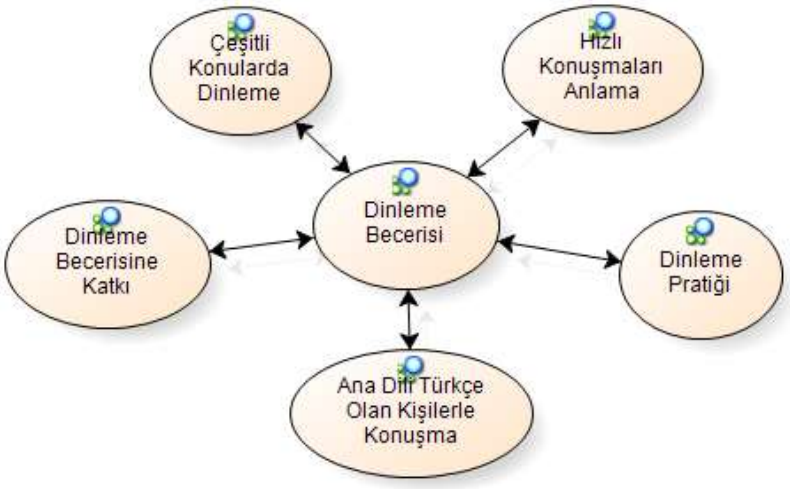
4.2. 2017-2018 verilerinden elde edilen temalar

2016-2017 verilerinden hareketle geliştirilen ve planlaması tamamlanan Kültür Günleri modelinin uygulanma süreci ve sonucuna dair görüşme verileri içerik analizi ile incelenmiş, elde edilen temalar ve alt kategorileri araştırmacı günlüğü ve gözlemlerden elde edilen bulgularla mukayeseli olarak sunulmuştur. Uygulama safhasının mentorlar ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler tarafından katılımcılarının oluşturulması sebebiyle veriler bu iki hedef kitlenin gözünden incelenmiştir.

4.2.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere ait Kültür Günleri bulguları

Bu başlık altın Kültür Günleri sonrasında yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin gözlem ve araştırmacı günlükleri ile mukayeseli olarak incelenmesinden elde edilen temalar verilmiştir.

4.2.1.1. Dinleme becerisi



3. Şekil: Dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik Kültür Günleri alt modeli

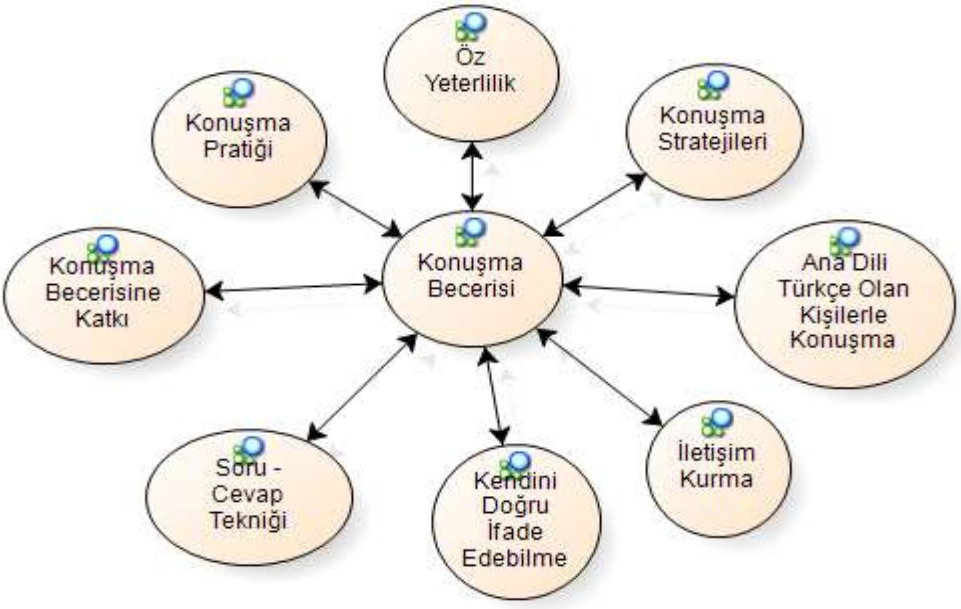
Dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular öğrencilerin Kültür Günleri sayesinde farklı konuları dinlerken zorlanmadıklarını göstermektedir. Dinleme becerileri süreç sayesinde gelişmiş ve ana dili Türkçe olan kişileri dinlerken yaşadıkları problemleri aşmaları mümkün olmuştur. Ayrıca hem mentorluk süreci hem de stant ve sunum faaliyetleri ile yapılan diğer etkinlikler dinleme pratiği yapmak için imkân sunmuştur. Son olarak Kültür Günleri'nin hızlı konuşmalarda bile öğrencilerin anlayabilecek seviyeye gelmeyi sağladığı görülmektedir.

Araştırmacı günlükleri ve gözlem verilerinin de paralel veriler sunduğu görülmektedir. Bu veri kaynaklarından elde edilen bulgular öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik aşağıdaki ifadeler süreçte hem mentorlar hem etkinlikler yoluyla ana dili Türkçe olanlarla yapılan konuşmaların dinleme becerisine katkı sağladığını desteklemektir. Ayrıca süreç boyunca sunum hazırlığı ve araştırma sürecinde yapılan dinlemeler dinleme becerisine pozitif etki etmiştir:

> "Kültür Günleri'nin sonuna geldik. Öğrenciler için süreç gerçekten çok faydalı oldu. Bütün süreç boyunca sadece Türkçe ile iletişim kurmaları ve hedef dile maruz kalmaları dinleme becerilerinde ciddi manada pozitif katkı sağlamış görünüyor. "Hocam çok hızlı konuşuyorsunuz." sözünü artık duymuyorum. ☺" (2018 Mayıs 10 Perşembe, Araştırmacı Günlüğü)

> "Yemen sunumu devam ediyor. Kültürel alanda yapılan sunumların şu faydası da ortaya çıkmakta. Öğrencilerin Türkçe üzerine dinleme becerilerinin sadece günlük hayat ifadelerinde değil aynı zamanda kültürel noktada o dile has ifadeleri öğrenme bakımından da gelişiyor." (2018 Mayıs 9 Çarşamba, Gözlem Kayıtları)

4.2.1.2. Konuşma becerisi



4. Şekil: Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik Kültür Günleri alt modeli

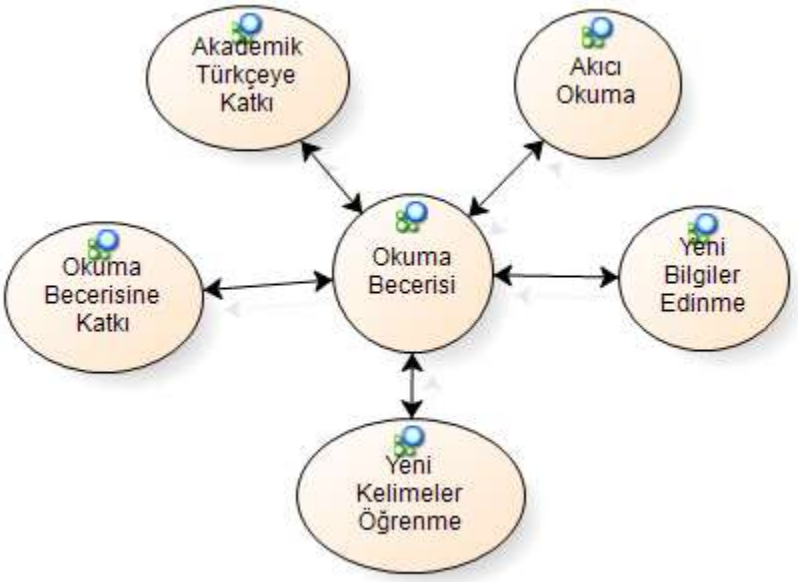
Katılımcıların konuşma becerisinin geliştiği ve Kültür Günleri'nin bu hususta fayda sağladığı görülmektedir. Bilhassa ana dili Türkçe olan kişilerle konuşmanın bu noktada katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğrenciler süreç boyunca konuşma pratiği yapma imkânı bulmuş, konuşma öz yeterlilik algılarını pozitif yönde geliştirmiştir. Konuşma stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri de pozitif ilerleme göstermiştir. Konuşmanın meyanına uygun olarak kendini doğru ifade edebilmeleri sağlanmıştır. Bütün bu gelişmelerde ise ana dili Türkçe olanlarla iletişim kurmaları, düzenli olarak Kültür Günleri'nde gerçekleşen stant ve sunum faaliyetlerinde ülkeleri hakkındaki soruları cevaplamaları katkı sağlamıştır. Araştırmacı günlüklerinden elde edilen verilerin de elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmektedir:

> "Öğrenciler hiç olmadığı kadar konuşmaya istekli. Tamamen aktifler, stantta sorulan sorulara cevap veriyorlar, konuşma noktasında çekinen ise yok. Abdülcelil'in, Nijeryalı öğrencim, sunumu bu noktada harikaydı. Onu dinleyenler yaptığı espriler ve sunum tarzından ciddi manada eğlenerek çıktılar. Öğrencilerin ana dili Türkçe olan insanları kendileri için yabancı olan bir dilde eğlendirebilmeleri artık B2 seviyesinde olan öğrencilere göre dile hâkim olduklarını gösteriyor. Kültür Günleri'nin konuşma becerilerinin gelişmesini hızlandırdığını görüyoruz." (2018 Mayıs 9 Çarşamba, Araştırmacı Günlüğü)

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

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

4.2.1.3. Okuma becerisi

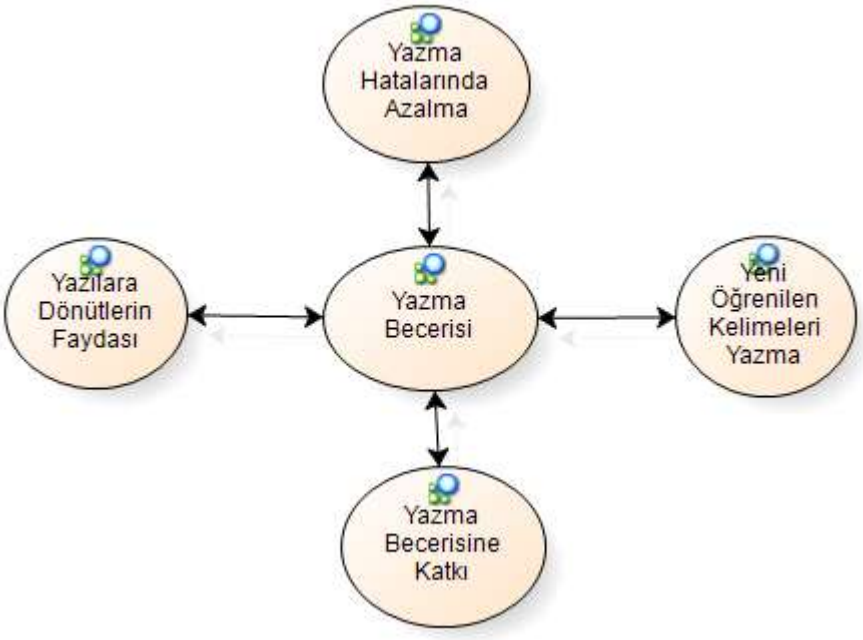


5. Şekil: Okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik Kültür Günleri alt modeli

Kültür Günleri'ne hazırlık sürecinde yapılan okumaların öğrencilere katkı sağladığı görüşmeden elde edilen bulgularda görülmektedir. Yapılan akademik metin okumaları akademik Türkçe metinleri okuma becerisini geliştirmiş, ayrıca mentorlarla yapılan tavsiyeleşmeler ve sunuma hazırlık için yapılan akademik olmayan metinleri okuma edebiyat, kültür, sanat, blog ve benzeri Türkçe metinleri daha sık okumayı sağlamıştır. Yapılan okumalar akıcı okumayı sağlarken yeni kelimeler öğrenmeyi ve yeni bilgiler öğrenmeyi de temin etmiştir. Bu noktada gözlem kayıtlarında şu ifadelere yer verilmiştir:

> "Ders içinde öğrencilere kitaplar üzerine Dil Atölyesi bünyesinde etkinlikler düzenlediğimizden bahsedildi. Ders içinde öğrenciler seviyelerine uygun kitap bulma noktasında mentorlarından da kaynak tavsiyesi alabildiklerini, Kültür Günleri'ne hazırlık için de okuma yapmayı sürdürdüklerini belirttiler. Bu çalışmalar okuma becerilerinin geliştirilmesinde katkı sağlayacaktır." (2018 Nisan 10 Salı, Gözlem Kayıtları)

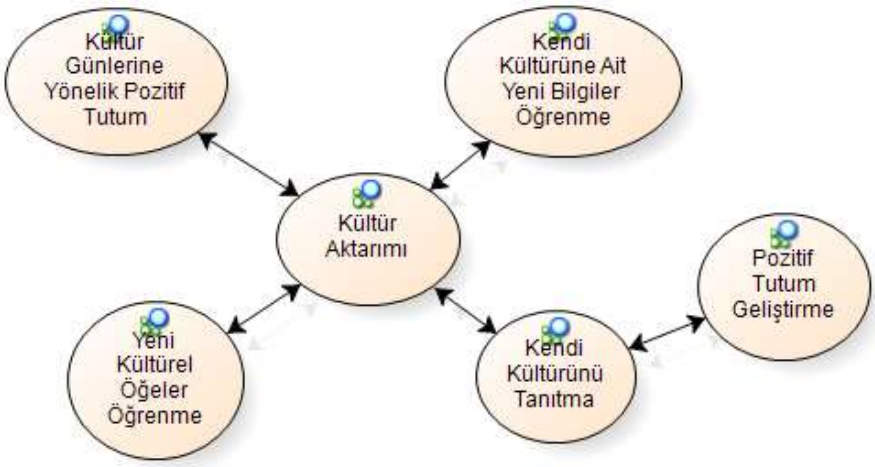
4.2.1.4. Yazma becerisi



6. Şekil: Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik Kültür Günleri alt modeli

Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminin sunum hazırlığı, yani kuluçka dönemi sayesinde olduğu görülmektedir. Sunum hazırlama sürecinde hem konuşma metinleri hem de sunum dosyaları için metinler hazırlayan öğrenciler düzenli olarak bu husus hakkında dönütler almıştır. Böylece yazma hatalarında azalma sağlanmış, yeni öğrenilen kelimelerin yazılarda kullanılması ile aktif söz varlıkları gelişmiştir. Kültür Günleri'nin bu yönüyle yazma becerisine katkı sağladığı görülmektedir.

4.2.1.5. Kültür aktarımı



7. Şekil: Kültür aktarımına yönelik Kültür Günleri alt modeli

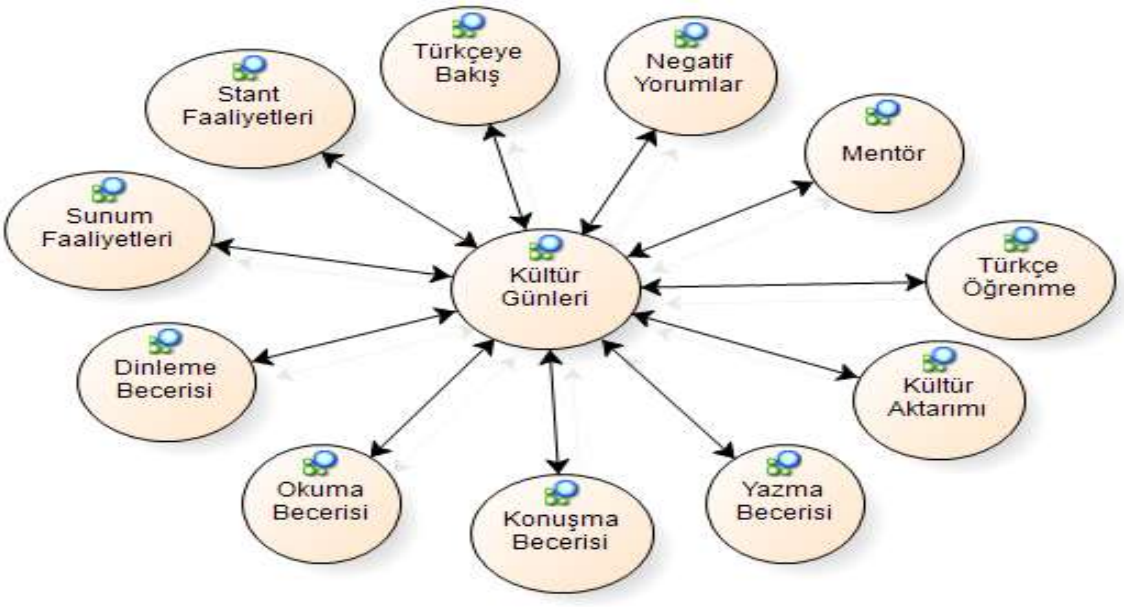
Katılımcılarla yapılan görüşmelerle elde edilen bulgular kendi kültürlerini tanıtmaya ve kendi kültürlerine yönelik öğrencilerin pozitif tutumlarının geliştiğini göstermektedir. Süreç boyunca Kültür Günleri'ne hazırlık için yapılan araştırmalar ve bilgi toplama sürecinin kendi kültürlerine yönelik yeni bilgiler edinmelerini sağlamıştır. Hedef dil olan Türkçeye yönelik olarak yeni kültürel becerilerin kazanıldığı ve bunun hedef dilde kullanımının arttığı belirlenmiştir.

Araştırmacı günlükleri ile elde edilen verilerden kültür aktarımına ait bulgular da görüşmelerde elde edilen verileri desteklemektedir. Bu hususta araştırmacı günlüklerinde geçen ifadelerin bir kısmı şu şekildedir:

> "Kültür Günleri sürecinde mentorluk sınırlı bir grubun karşılıklı olarak kültür aktarımlarını sağlarken bir yandan da öğrencilerin karşılıklı olarak kültürel hoşgörüsünü de geliştirdi. Yabancı öğrenciler Türk kültürüne yönelik tutumlarını pozitif yönde gelişmesine ek olarak kendi kültürlerine yönelik pozitif tutumları daha da pozitif hâle gelmiş oldu. Öğrenciler kendi kültürlerini, ülkelerini Türkiye'de tanıtmaktan dolayı duydukları memnuniyeti aradan aylar geçmiş olmasına rağmen hâlâ bizleri ziyaret edip dile getiriyorlar. Ayrıca şunu belirtmeliyim. Dünya çok farklı renklerin harmonisi ile bir arada. Öğrencilerin birlikteliği ile ortaya çıkan gökkuşağında bunu görüyorum. Bu süreç sayesinde biz de, katılan ve organize eden herkes, farklılıklara saygı göstermenin ve hoşgörünün bir değer olarak ne kadar mühim olduğunu anladık." (2018 Eylül 25 Salı, Araştırmacı Günlüğü)

Araştırmacı günlüğünde sunulan veriler öğrencilerle yapılan görüşmenin yarı yapılandırılmış olarak gerçekleşmesi sebebiyle gözden kaçabilecek bir veriyi sunması bakımından mühimdir. Kültür Günleri'nin değerler eğitimi hususunda da katkı sağladığı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ile mentorların karşılıklı olarak farklı kültürlere saygı göstermenin ehemmiyetini fark ettiği ve hoşgörüyü bir değer olarak kazandığı görülmektedir.

4.2.1.6. Kültür Günleri'nin faydaları



8. Şekil: Kültür Günleri'nin faydalı yönlerine yönelik kültür günleri alt modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcılardan elde edilen veriler katılımcıların Türkçe öğrenme süresini kısalttığı ve öğrenme hızını artırdığını göstermektedir. Dil becerilerinin ve kültürel becerilerin

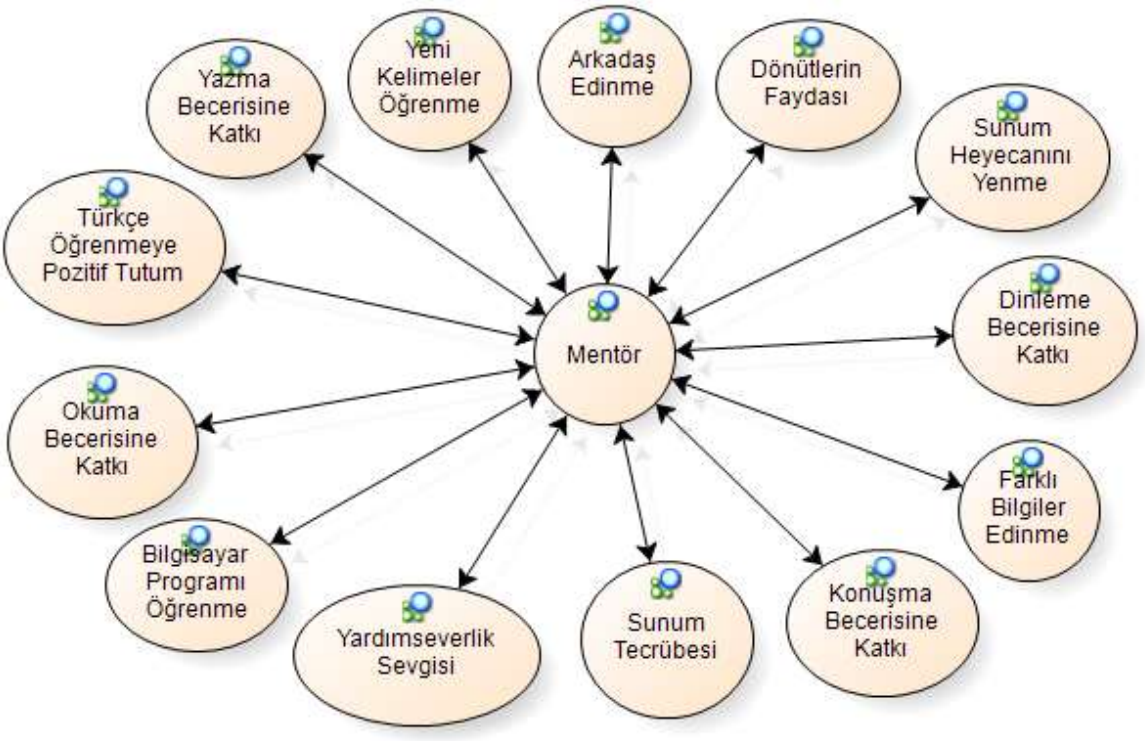
gelişimini hızlandırmıştır. Sunum faaliyetleri sunum becerilerini geliştirmiş ve dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır. Türkçeye yönelik olarak öğrencilerin taşıdığı pozitif tutum ise daha iyi hâle gelmiştir.

Kültür Günleri'nin negatif yönü olarak "Zaten iki gün içinde çok şey öğrenemeyiz." tespitinin katılımcılar tarafından yapıldığı görülmektedir. Üretimin paylaşıldığı 2 gün öğrenme için kısa olmakla beraber katılımcılar mentorluk süreci ve kuluçka dönemi etkinlikleri ile birlikte değerlendirmeleri istendiğinde sürecin Türkçe öğrenmek için yeterince uzun olduğunu ve çok sayıda başlıkta katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu hususu şu ifadede de görmek mümkündür:

> "Evet, katkı sağladı hocam. Konuşma, dinleme, yazma her şeye katkı sağladı; çünkü ben Merve'den her zaman konuşuyoruz WhatsApp'ta konuşuyoruz ve Facebook'ta her zaman konuşuyoruz. Yeni programlar öğretti. Çok yardım etti ve çok teşekkür ediyorum. Valla çok şeyler yaptı benim için. Hâlâ konuşuyoruz WhatsApp'tan yeni kelimeler öğretti. Eskiden bilmiyordum. Çok kelimeler Merve sayesinde öğrendim o yüzden Merve'ye çok teşekkür ediyorum. Çok katkı sağladı hocam." (Yabancı Öğrencilerle Görüşme Kayıtları, 2. Kültür Günleri)

İfadelerde ve alt kategorilerde görüldüğü gibi mentor sisteminin öğrencilerin dil becerileri ve Türkçeye yönelik tutumu hususunda pozitif etki ettiği görülmektedir. Bunun yanında mentorlarla kurulan arkadaşlık bağı sosyometrik yönden pozitif iletişim geliştirmiş bir arkadaş çevresi ve ekibin kurulmasında da katkı sağlamaktadır.

4.2.1.7. Mentorluk sistemine yönelik kültür günleri alt modeli



9. Şekil: Mentorluk sisteminin faydalarına yönelik kültür günleri alt modeli

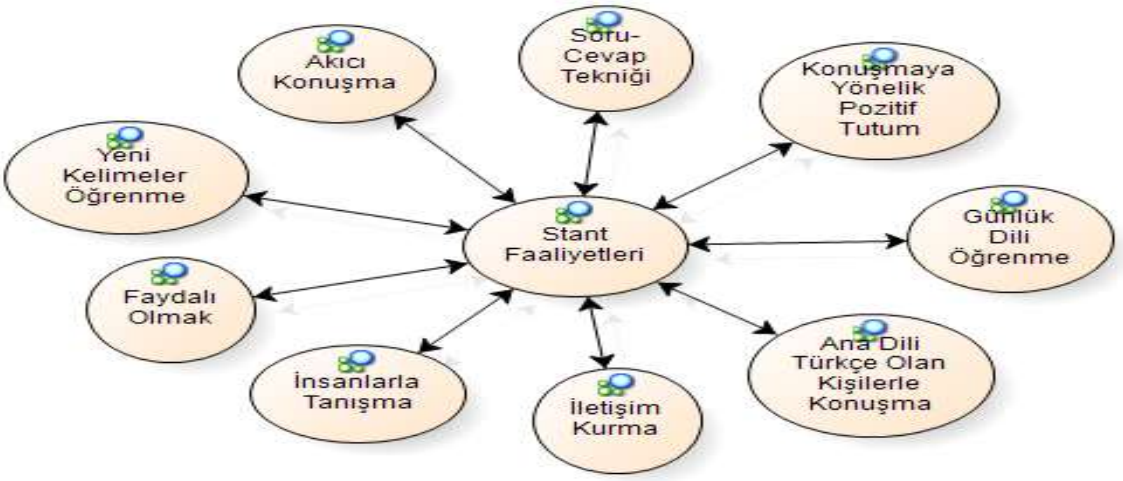
Mentorluk sisteminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik negatif bir yönü tespit edilmemiştir. Katılımcılar arkadaş edinme bakımından mentorluk sürecinin fayda sağladığını ve hem arkadaşı hem de Türkçe öğrenmede rehberi olarak kabul ettikleri mentorlarından aldıkları dönütlerin dil becerilerini geliştirmede ciddi manada etkili olduğu görülmektedir. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri mentorların desteği, bilgi aktarımı, kültür aktarımı ve dönütleri ile gelişmiştir. Mentorların rehberliğinde Kültür Günleri'nin iki ana unsuru olan sunum ve stant faaliyetlerine hazırlanmaları hem sunum becerilerini ve hazırlıklı konuşma becerilerini hem de stantlar ile hazırlıksız konuşma becerilerini geliştirmiştir. Mentorlar ile katılımcıların pozitif bir süreç geçirmeleri de Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarını daha da pozitif hâle getirmiştir. Bu süreç sayesinde günlük hayattan ve akademik Türkçeden çok sayıda kelimenin öğrenilmesinin sağlandığı da görülmektedir. Bilhassa ders, sunum ve benzeri ihtiyaca dayalı bilgiler yanında Türk kültürüne dayalı özel ifadelerin (atasözü ve deyim gibi) ana dili konuşucuları bakımından daha sık kullanılması ve Türk kültürüne has beden dilinin öğretimi kültürel becerilerin de gelişmesini sağlamıştır. Değerler eğitimi bakımından yardımseverlik gelişmiştir. Son olarak mentorların eşleştiği öğrenciler için oluşturduğu eğitimler sayesinde Emaze, Prezi gibi Web 2.0 araçlarının sunumlarda kullanılmak üzere öğretildiği, ayrıca Photoshop gibi bilgisayar programlarının da katılımcılara öğretilmesi ile bilgisayar programları üzerine de katılımcıların eğitim aldığı belirlenmiştir.

Bu başlıkların ve sürecin değerlendirilmesinde araştırmacı günlükleri ve gözlem kayıtlarının da paralel veriler sunduğu görülmektedir. Araştırmacı günlüklerinde bu hususta ifadelerden biri de şöyledir:

> "Mentorluk sistemini Kültür Günleri'ne eklemek bu sene yaptığımız en iyi iş oldu diyebilirim. Seçilen Türkçe öğretmeni adaylarının Yabancılara Türkçe Öğretimi dersini almış olma şartının olması ve öğrencilerin alanına aşina olması da burada ciddi manada katkı sağladı. 1. sınıf öğrencileri genellikle üniversiteye uyum sağlayana kadar uzun zaman kaybetmiş oluyorlar. Öğrencilerle mentorlar arasında kurulan arkadaşlık bağı, topluca yapılan haftalık etkinlikler, tasvir çalışmaları ve benzeri, ciddi bir kaynaşma sağladı ve öğrenciler mentorları ile düzenli olarak çalışmak sayesinde ciddi bir gelişme gösterdi. Dün tamamladığımız Kültür Günleri hepimiz için harika bir tecrübe oldu. Ben de süreç yönetme, insan ilişkileri, alan bilgim hususunda çok sayıda kıymetli beceri kazanmış oldum." (2018 Mayıs 10 Perşembe, Araştırmacı Günlüğü)

Araştırmacı günlüğünden elde edilen paralel verilerin yanında araştırmanın araştırmacıların kendisi için de faydalı olduğu görülmektedir. Mentorluk sisteminin haftalık etkinliklerle zenginleştirilmesi modelin etkililiğini artıran bir unsur olmuştur.

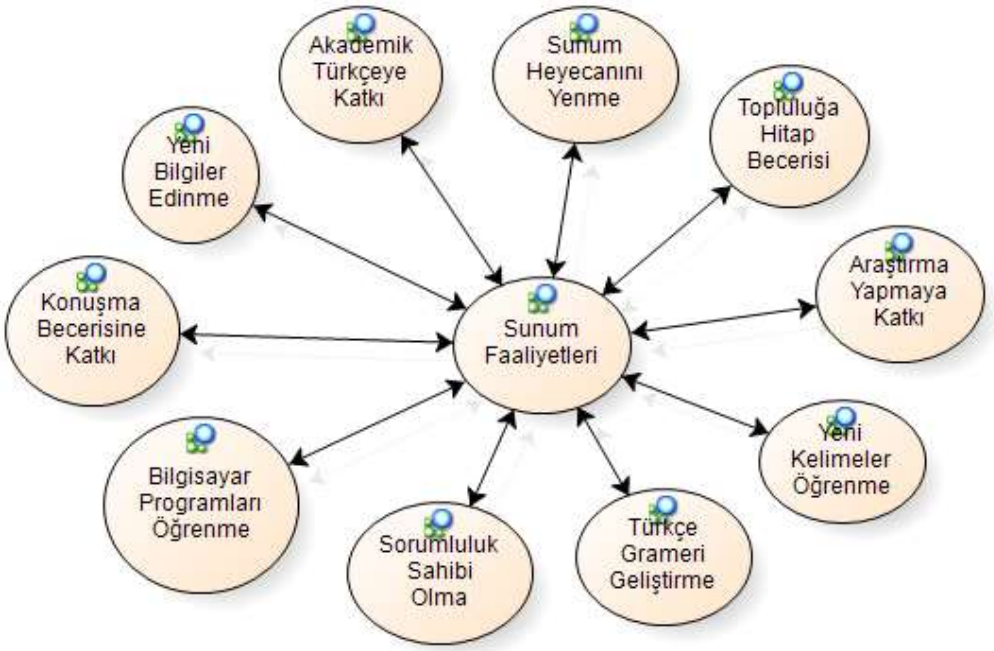
4.2.1.8. Stant faaliyetlerinin faydaları



10. Şekil: Stant faaliyetlerinin faydalarına yönelik kültür günleri alt modeli

Stant faaliyetlerinin öğrencilerin akıcı konuşmasına katkı sağladığı görülmektedir. Ayrıca kendilerine gelen soruları düzenli olarak cevaplamaları da akıcı konuşma, günlük dili öğrenme ana dili Türkçe olan kişilerle konuşma, iletişim kurma ve yeni kelimeler öğrenme bakımından faydalıdır. Stant faaliyetleri faydalı olarak görülmektedir ve katılımcıların yeni insanlarla tanışarak sosyal çevrelerini geliştirmelerini sağlamıştır.

4.2.1.9. Sunum faaliyetleri



11. Şekil: Sunum faaliyetlerinin faydalarına yönelik kültür günleri alt modeli

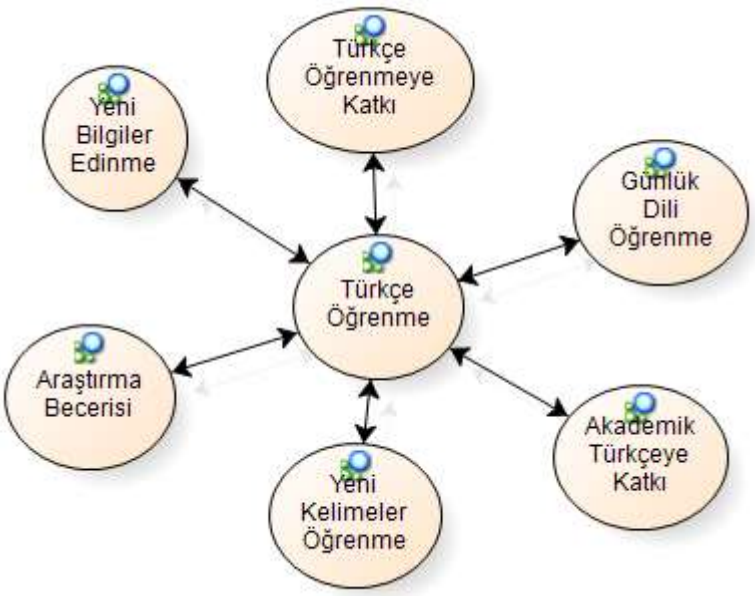
Adres
Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com

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

Katılımcıların sunuma hazırlık boyunca toplamış olduğu bilgiler ve yaptıkları pratikler ile sunumları sırasında yapmış olduğu uygulama ve paylaşma akademik Türkçe becerilerine katkı sağlamaktadır. Sunuma hazırlığa kadar olan heyecan ise sunum sırasında yenilmiştir. Hazırlık, yani kuluçka süreci boyunda yapılan araştırmalar araştırma yapma becerilerini geliştirmiştir. Bunun yanında kuluçka süreci ile birlikte düşünüldüğünde yeni kelimeler öğrenilmiş, Türkçenin gramerinin daha etkili kullanımı sağlanmış, sorumluluk duygusu gelişmiş, yeni bilgilerin edinilmesinin yanı sıra konuşma becerileri de gelişmiştir. Ayrıca sunum sırasında kullanacakları bilgisayar programlarının kuluçka süresinde öğrenilmesi bilgisayar programları kullanma becerilerinin gelişmesini sağlamıştır. Bu verilere paralel şekilde oluşturulan gözlem kayıtlarında şu ifadeye yer verilmiştir:

> "Sunumların 1. günündeyiz. Öğrencilerin hazırlıkta duydukları heyecanı özgüven almış hâlde. Mentorlarını da izleyiciler arasında görmeleri onlara emniyet duygusu veriyor. Bilhassa bazı sunumların özenle ve kaynaklara dayanılarak hazırlanmış olduğu belli. Öğrencilerde sunumların pozitif bir gelişme sağladığını söylemek de bu bakımdan mümkün." (2018 Mayıs 8 Salı, Gözlem Kayıtları)

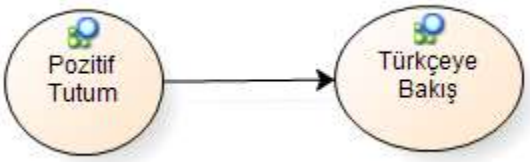
4.2.1.10. Türkçe öğrenmeye yönelik katkılar



12. Şekil: Türkçe öğrenmeye yönelik katkılar için kültür günleri alt modeli

Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme süreçlerinde yaptıkları araştırmaların etkili olduğu görülmektedir. Mentorların rehberliği doğrultusunda gerçekleşen bu araştırmalar yeni bilgiler edinmeyi, Türkçe öğrenme sürecinin hızlanmasını sağlanmıştır. Ayrıca kuluçka dönemi ve Kültür Günleri içinde yapılan faaliyetler sayesinde günlük dili öğrenme, akademik Türkçenin gelişmesi ve yeni kelimelerin öğrenilmesi mümkün olmuştur.

4.2.1.11. Türkçeye yönelik tutum



13. Şekil: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutuma dair kültür günleri alt modeli

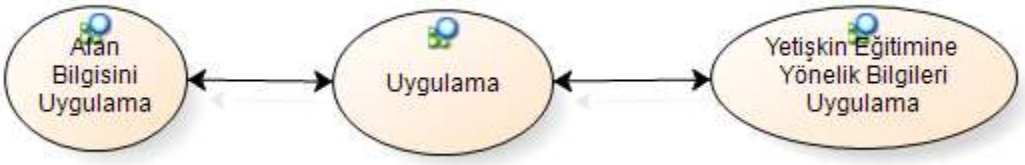
Bu temada toplanan kategoriler öğrencilerin Türkçeye yönelik pozitif olan bakış açısının daha da pozitif hâle geldiğini göstermektedir. Bu husus araştırmacı günlüklerine şu ifadelerle belirtilmektedir:

> "Dün biten Kültür Günleri sonrasında herkes çok mutlu. Bir sonraki Kültür Günleri için herkes sabırsızlandığını söylüyor. Bir yandan da Türkçe öğrenmenin çok güzel bir süreç olduğunu ve bunun için teşekkür ettiğini söyleyen çok sayıda öğrencimiz var. Bu insana manen büyük bir haz veriyor. Bu işi sevmemin en mühim sebebi dünyanın dört bir yanından hayal eden, keşfeden ve üreten zihinler. ☺" (2018 Mayıs 12 Cumartesi, Araştırmacı Günlüğü)

4.2.2. Mentorlara yönelik kültür günleri bulgular

Bu başlık altında mentorlarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi ile incelenmesi neticesinde oluşan bulgular gözlem ve görüşme kayıtları doğrultusunda incelenmiştir.

4.2.2.1. Sunulan uygulama imkânları



14. Şekil: Sunulan uygulama imkânlarına yönelik kültür günleri alt modeli

3. ve 4. sınıftan seçilen Türkçe öğretmeni adaylarının mentorluk sürecine kadar olan zaman diliminde almış oldukları eğitimi uygulama imkânı buldukları görülmektedir. Süreç boyunca alan eğitimleri ve yetişkin eğitimine yönelik elde ettikleri bilgi birikimini sahada uygulama imkânı bulmuşlardır. Araştırmacı günlüklerinde bu hususta şu ifadeler yer almaktadır:

> "İlk başta tamamen yabancılara Türkçe öğretimi için sunmayı amaçladığımız bu model Türkçe öğretmeni adaylarının yetişkin eğitimi ve alan bilgilerini sahada uygulamaları için de faydalı bir sürece evrildi. Seçilen mentorların öğretirken de öğrendiklerini görebiliyorum. Bir yandan onlar yabancı öğrencilere dönüt verirken biz de onlara dönütler sunuyoruz. Bu araştırmanın biz hocalar için de bir öğrenme süreci doğurduğunu söylemem gerek." (2018 Mart 28 Çarşamba, Araştırmacı Günlüğü)

Araştırmacı günlüğünde öğrenci görüşlerinden farklı olarak süreçte araştırmacıların da yeni bilgiler ve tecrübeler edindiği görülmektedir. Ayrıca öğretme sürecinde mentorların hocalarından aldıkları dönütler araştırma sürecinde yeni öğrenmelere de imkân sağlamıştır.

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

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

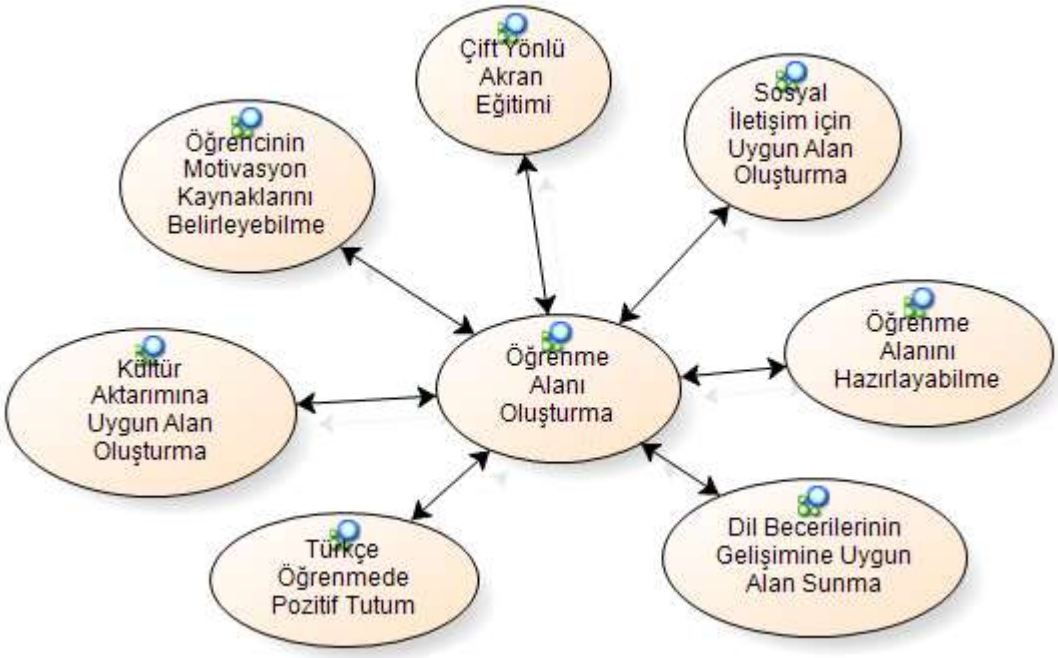
4.2.2.2. Psikolojik fayda



15. Şekil: Psikolojik faydalara yönelik kültür günleri alt modeli

Kültür Günleri mentorlarda bir gruba ait olma hissini sağlamaktadır. Bunun yanında mentorların yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle akran olması sosyalleşmeyi de sağlamaktadır.

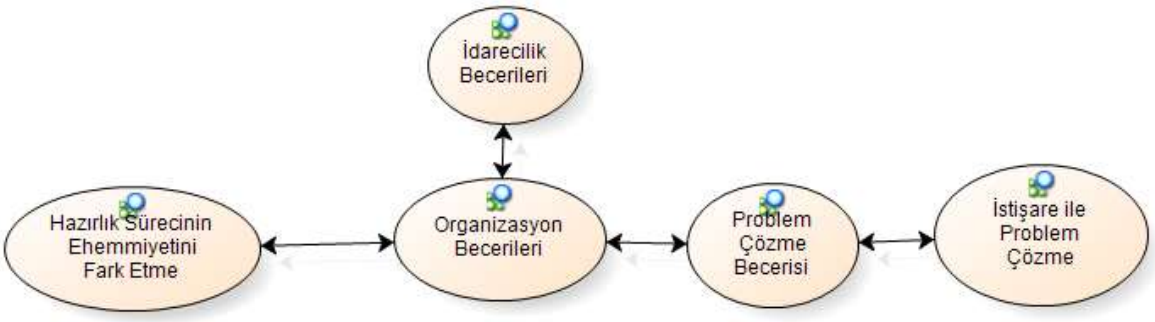
4.2.2.3. Öğrenme alanı oluşturma



16. Şekil: Mentorların öğrenme alanı oluşturmasına yönelik kültür günleri alt modeli

Yapılan analizler mentorların hem yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için hem de kendileri için öğrenme alanı oluşturduklarını göstermektedir. Mentorlar ve yabancı öğrenciler akran kabul edecek yaştadırlar. Bu sebeple çift yönlü akran eğitimi de gerçekleşmiş, yani öğretmen adayları Türkçe öğretirken yabancı öğrencilerden onların dilleri, kültürleri ve ilgi alanları hususunda bilgiler edinmişlerdir. Mentorlar öğrencilerin sunum ve stant faaliyetlerine destek verirken motivasyon kaynaklarını da göz önünde bulundurdukları görülmektedir. Bir yandan da kültür aktarımına uygun bir alan oluşturmada da başarılı olmuşlardır. Mentorların varlığının yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarını daha da pozitif hâle getirdiği görülmektedir. Ayrıca bütün bu sürecin gerçekleşmesinde sosyal iletişim için uygun alanın oluşturulmasında mentorlar başarılı olmuştur.

4.2.2.4. Organizasyon becerileri

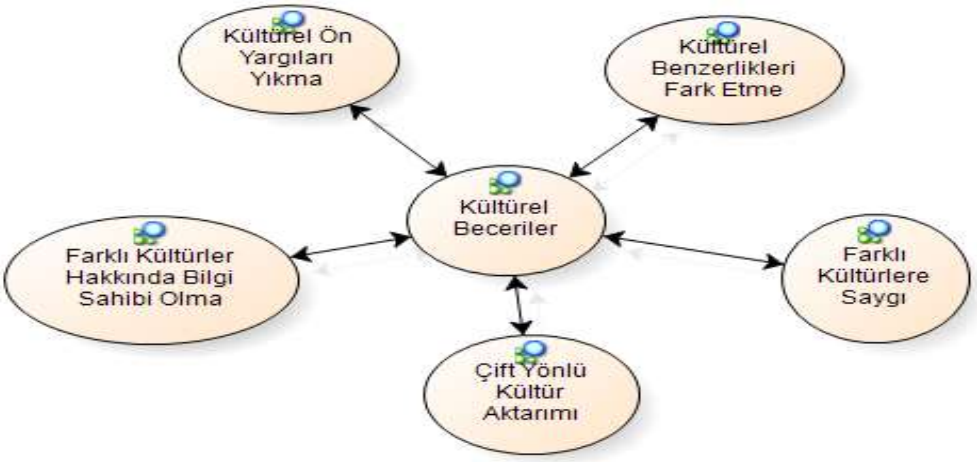


17. Şekil: Mentorların organizasyon becerilerine yönelik kültür günleri alt modeli

Kültür Günleri içinde mentor olarak vazife alan ekibin aynı zamanda organizasyonu düzenleyen ekibin de parçası olması sebebiyle organizasyon becerilerinde ciddi gelişmeler görüldüğü belirlenmiştir. Katılımcılar bir organizasyona hazırlık sürecinin ehemmiyetini fark etmiş, idarecilik becerilerini geliştirmiştir. Ayrıca problem çözme becerilerinin istişare ederek problemlerini çözme gibi yollarla ciddi manada geliştiği görülmektedir. Benzer veriler araştırmacı günlüklerinde şu şekilde geçmektedir:

> "Az önce Kültür Günleri için yapacağımız alımları konuşmak üzere öğrencilerimle konuştum. Sadece derse girmede değil, büyük bir organizasyonu yönetme noktasında da tecrübe edinmeleri oldukça güzel. Bir organizasyonu yapmak bazen yorucu olsa da böyle bir etkinliğin giderlerini sadece sponsorluk gibi başlıklarla çözebilecek, aynı zamanda da yönetebilecek yol arkadaşlarına sahip olmak harika bir şey." (2018 Mayıs 2 Çarşamba, Araştırmacı Günlüğü)

4.2.2.5. Kültürel beceriler

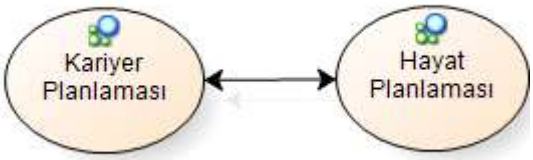


18. Şekil: Mentorların kültürel becerilerine yönelik kültür günleri alt modeli.

Türkçe öğretmeni adaylarından bazılarının kültürel ön yargılara sahip olduğu; ancak sürecin bu ön yargıları pozitif tutuma çevirdiği belirlenmiştir. Mentorlar farklı kültürler ile Türk kültürü arasındaki benzerlikleri fark etme şansına sahip olmuşlardır. Bu vaziyet aynı zamanda farklı kültürlere saygıyı da

beraberinde getirmiştir. Süreçte mentorlar yabancı öğrencilerle çift yönlü kültür aktarımını temin etmiştir.

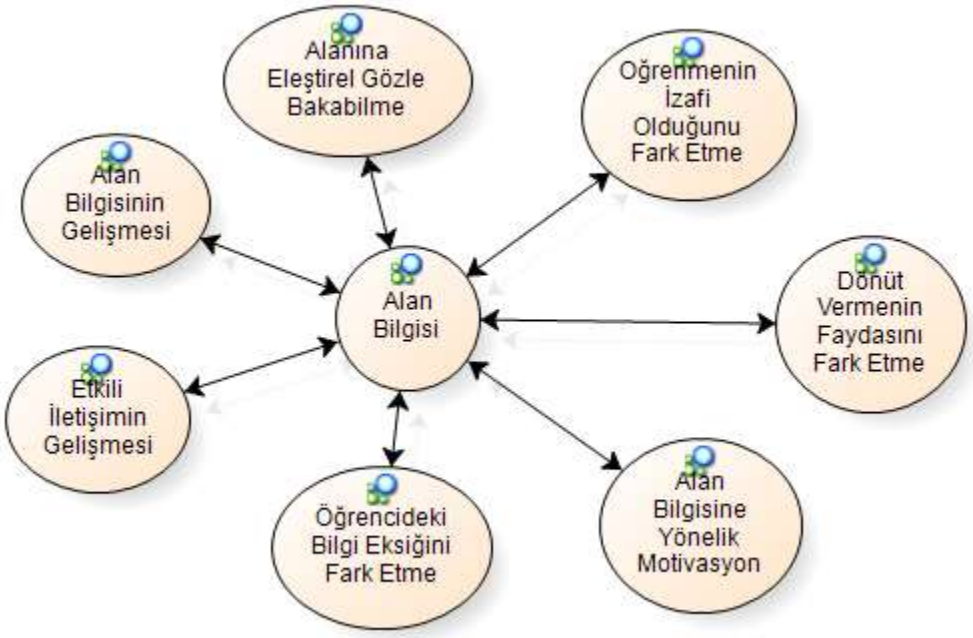
4.2.2.6. Hayatı planlama



19. Şekil: Hayatı planlamaya yönelik kültür günleri alt modeli

Kültür Günleri'nin araştırmanın amaçlarından bağımsız olarak çıkan faydalarından olan mentorların hayat planlamasına olan etkisi için kariyer planlamalarına yönelik bulgular elde edilmiştir. Mentorlardan bir kısmı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kariyerini sürdürmek istediğini belirtmiştir.

4.2.2.7. Alan bilgisi



20. Şekil: Mentorların alan bilgisine etkisi bakımından kültür günleri alt modeli

Mentorların kendi alanından aldığı eğitime eleştirel bir gözle bakabilme becerisi kazandığı görülmektedir. Süreç boyunca alanlarına yönelik bilhassa uygulamaya dayalı bilgileri genişlemiştir. Etkili iletişim becerileri gelişmiş, yabancı öğrencilerdeki bilgi eksiklerini fark ederek onları öğrenme sürecini dâhil edebilmişlerdir. Sürecin kendi alanları hakkında bilgi edinmeye yönelik olarak motivasyonlarını da artırdığı görülmektedir. Yabancı öğrencilere yönelik olarak kuluçka süreci ve Kültür

Günleri boyunca verilen dönütler, dönüt vermenin ehemmiyetini de fark etmelerini sağlamıştır. Son olarak mentorların eğitimin her öğrenci için izafi olduğunu fark ve tecrübe ettiği bir süreçten geçtiğini söylemek mümkündür.

4.2.2.8. Kültür Günleri'nin geliştirilmesi için yapılabilecekler

Mentorlar tabii bir süreçle öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu sürecin daha sistemli hâle gelmesi için mentorlara öğretmenlik yapmaları için daha fazla fırsat verilebilir. Böylece mentorların daha sistemli bir eğitim sürecinde tecrübe ve bilgi kazanmaları ve eğitim vermeleri mümkündür.

4.3. Nitel bulguların güvenilirlik derecesi

Miles and Huberman (1994) tarafından geliştirilmiş güvenilirlik formülü doğrultusunda değerlendirmek üzere yabancı öğrenciler ve mentorlarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular 1'er alan uzmanına sunulmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle yapılan görüşmelere ait bulgular için ilk oturumda %70 oranı üstünde güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Bu oran formül doğrultusunda yeterli olsa da uzman tarafından düzeltme verilen kategoriler için yeniden düzenleme yapılmış ve kategorilerin tamamında görüş birliğine varılmıştır.

Mentorlarla yapılan görüşmede ise uzmanla yapılan ilk oturumda yine %70 oranı üstünde güvenilirlik elde edilmiştir. Düzeltme verilen kategoriler için ise uzmanla yapılan 2. görüşme ile kategorilerin tamamında görüş birliği sağlanmıştır.

5. Bulguların değerlendirilmesi

Bu başlık altında araştırma sürecinden elde edilen veriler literatür ile mukayeseli olarak tartışılmıştır. Tartışma neticesinde ortaya çıkan sonuçlar ilgili kısımda açıklanmış, gelecek araştırmalarla ilgili yapılabilecekler sıralanmıştır.

5.1. Tartışma

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, şahsi ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim kurma gibi ihtiyaçlarının olmasının (Çalışkan & Çangal, 2013) Türkçe öğrenmeden elde ettikleri fayda ile de örtüştüğü görülmektedir. Araştırmanın amaçlarından olan dil becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerden ve mentorlardan elde edilen bulgular farklı öğrencilerin Türkçeyi farklı algıladıkları (Pilanci & Saltık, 2018) gerçeğini fark ettikleri ve buna uygun olarak eğitimin her öğrenci için izafi olduğunu tecrübe ederek süreci şekillendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bazı etkinliklerin motivasyonu düşürebilir olması (Biçer, 2016) sebebiyle mentorların eşleştikleri yabancı öğrencilere araştırmacılardan aldıkları dönütler doğrultusunda onlara uygun etkinliklerde yer almalarının fayda sağladığı görülmektedir. Yazma becerisinde (Tiryaki, 2017), stant faaliyetleri ile hazırlıksız konuşma becerisinde (Tunçel, 2015), dinleme ve okuma becerilerinde (Altunkaya, 2017), yaşadıkları kaygıların ve dil becerilerini geliştirme ihtiyaçlarının giderilmesinde modelin faydalı olduğu görülmektedir. Ayrıca aktif öğrenme tabanlı etkinliklerle dinleme (Memiş, 2019) ile konuşma ve yazma (Şen & İşigüzel, 2018) becerilerinde elde edilen pozitif sonuçlarda olduğu gibi Kültür Günleri modelinde de pozitif sonuçlandığı görülmüştür.

Çalışma Kültür Günleri'nin eğitim-öğretim sürecindeki motivasyon kaynaklarının belirlenmesi (Dekker & Fischer, 2008), dilde akıcılık (Oberg & Ramİrez, 2006) gibi hususlarda kültürün etkileyici rolüne dair

literatürdeki çalışmalarla da örtüşmektedir. Kültürün ana faktörlerinden ferdiliğe karşı kolektif hareket etme (Hofstede & Bond, 1984) prensibinin araştırmanın ana başlıklarından birini oluşturduğu model mentorlarda da aitlik hissi uyandırmış ve topluluk hâlinde hareket etmenin aktif katılımı artırdığı görülmüştür. Ayrıca 5. dil becerisi olan kültürün (Kramsch, 1991) ve onun üzerine bina edilen Kültür Günleri'nin burada da dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine katkı sağladığı görülmektedir. Bu sonuç literatürde kültür temelli etkinliklerin etkili bir öğrenme sağladığı sonucu ile de örtüşmektedir (Scheu, 1996).

Literatürdeki çalışmalarda olduğu gibi (Moralı & Göçer, 2019) 2016-2017 yılında kültür aktarımına yönelik ilgili hedef kitlelerle yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Süreçte yabancı öğrencilerin ve Türk öğrencilerin millî folkloru yansıtan kıyafetler giymeleri hedef dilin kültürü hakkında ayrıntılı bilgi öğrenme isteğini (Alyılmaz & Onur, 2018) karşılamış görünmektedir. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin uyum sürecinde daha fazla problem yaşamasının da (Güleç & Bekir, 2013) bu etkinlikte her kültürün ayrı bir değer ve tanınması gereken kıymetli bir unsur olarak sunulması sayesinde önüne geçildiği görülmüştür. Kültür Günleri bu yönü ile farklı kültürleri dezavantaj olmaktan çıkararak Türkçe öğrenmede motivasyon ve bilgi kaynağına dönüştürmüştür.

Süreç boyunca öğrencilerin mentorlar ve yapılan etkinlikler yoluyla Türk kültürü hakkında bilgilerini artırması söz konusudur. Bilhassa mentorlar yoluyla yapılan faaliyetlerin yabancı öğrencilerin müdahil oldukları kültür çevresinde elde ettikleri tecrübelerle formal ve informal öğrenmelerin (Kozulin, 2003) gerçekleştiği görülmektedir. Motivasyon ve akademik başarıda sosyokültürel faktörlerin hesaba katılmasının (Yuanfang, 2009) yabancı dil olarak İngilizce öğretimi (Behroozizad et al., 2014) alanında elde edilen bulgularla benzer pozitif sonuçlar sunduğu görülmektedir.

Dilde sosyalleşmenin (Garrett, 2008) süreç boyunca mentorlarla yabancı öğrenciler arasındaki ilişkilerde faydalı bir unsur olarak öne çıktığı görülmüştür. Bu sayede öğrenme sürecinin hızlandığı da söylenebilecektir. Süreç boyunca gerçekleşen sosyalleşmenin pozitif ilişkiler doğurduğu görülmektedir.

Farklı alanlarda yapılan araştırmalar alanı ile ilgili ileri metot ve tekniklerin öğrenilmesi ve uzmanlaşma isteğinin yüksek lisans alan tercihinde etkili olduğunu göstermektedir (Alabaş, Kamer, & Polat, 2012). Ek olarak lisansüstü eğitimin faydalı bir süreç olarak görülmesi söz konusudur (Er & Ünal, 2017). Ayrıca öğrenim gördükleri program ve yerleşme sıralarının etkili olabileceği (Tezcan & Genç, 2015) belirtilmiştir. Kültür Günleri'nde ise Türkçe eğitimi alanının spesifik bir alt başlığı olan yabancılara Türkçe öğretimi sahasında uzmanlaşmaya yönelik motivasyon oluşmuş ve kariyer planlamalarını Kültür Günleri etkilemiştir.

Yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının alan bilgisine yönelik dersleri gerçek hayattan uzak ve gereksiz bulduklarına işaret edilmektedir (Beşoluk & Horzum, 2011). Elde edilen bulgular Kültür Günleri'nin uygulamaya dayalı yapısı ile öğretmen adaylarına hem teorik bilgileri uygulama imkânı vermiş hem de uygulama ile teori arasındaki farkı görmelerini sağlayarak alan bilgilerine eleştirel gözle bakmalarını sağlamıştır. Bu sebeple hem teorik bilgiler hem de uygulamaya dönük bilgiler ve tecrübe edinimi bakımından öğretmen adaylarına faydalı bir modelin literatüre kazandırıldığı söylenebilecektir.

5.2. Sonuçlar

Sosyokültürel teori üzerine bina edilen Kültür Günleri modelinin araştırma amaçlarını gerçekleştirdiği görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların dinleme, okuma, konuşma ve yazma

becerileri ile kültürel becerileri pozitif yönde gelişmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum daha iyi seviyededir. Dil becerilerini kullanmaya yönelik kaygıların azaldığını ve süreç sonunda özyeterlilik algılarının yükseldiği belirlenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarından oluşan mentorlarda ise alan bilgisinin geliştiğini söylemek mümkündür. Model alan bilgisi, organizasyon becerileri, kültürel beceriler ve kariyer planlama alanında da faydalı olabilmektedir.

5.3. Gelecek araştırmalar

Kültür Günleri'nin parametrik veri setleri ile çalışılması yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin tamamını temsil eden bulgular ortaya koyabilmesini bakımından mühimdir. Bu sebeple gelecek araştırmalarda akademik başarı değişkenlerinin de dâhil edilmesi ve modelin daha geniş kitlelere uygulanması mümkündür. Ayrıca model çok sayıda değişkeni aynı yönde pozitif olarak etkilemiş, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler gibi Türkçe öğretmeni adaylarının da farklı değişkenlerde pozitif gelişme göstermesini sağlamıştır. Bu sebeple Türkçe öğretmeni adayları ile ilgili daha derinlikli veri elde edildiği ve mentorluk sürecinin daha detaylı incelendiği çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Mentorlarla kurulan arkadaşlık bağı da mentolarla oluşturulmuş sosyometrik olarak pozitif bir grubun Türkçe öğrenme de katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Bu başlık için de parametrik test grupları ile yeni araştırmalarda kurulacak hipotezlerin test edilmesi katkı sağlayabilecektir. Öğrenciler ve mentorlardan elde edilen öğrenmeye yönelik pozitif bulgular proksimal öğrenme alanlarının (Lantolf, 2000) ne derecede gerçekleştiğine yönelik yapılacak yeni çalışmalara da dayanak oluşturmaktadır. Ayrıca araştırma bulguları sosyokültürel teori üzerine temellenen yeni öğrenme modellerinin yetişkin eğitiminde kullanılmasına (Smith & Pourchot, 2013) yönelik yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde potansiyel oluşturmaktadır.



2. Fotoğraf: 2. Kültür Günleri Finali, 2018 Mayıs 9 Çarşamba

Teşekkürler

Mentorluk sürecini organize edilmesi ve Kültür Günleri'nin gerçekleştirilmesi hususunda araştırmacıların da kurucularından olduğu Dil Atölyesi'ne ve Kültür Günleri sürecinde mentor veya organizatör olarak çalışmış olan Dil Atölyesi üyesi ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılı başkan yardımcısı Nazife Ece Kılınç'a, saymanı Elif Kılıç'a, eğitim departmanı başkanı Ayşenur Keskin'e, sekteri Nurcihan Kabacı'ya, sosyal sorumluluk departmanı başkanı Nur İpek Toprak'a, basın-yayın departmanı başkanı Selçuk Emre Ergüt'e, sponsorluk departmanı başkanı Beril Akdeniz'e, sosyal sorumluluk departmanı başkanı Esra Bozkurt'a, sosyal sorumluluk departmanı başkanı Kübra Aktaş'a, denetim kurulu başkanı Bünyamin Şahin'e, grafik-tasarım-teknoloji departmanı başkanı Aykut Korkmaz'a, kulüp üyeleri Abdülmuttalip Dursun'a, Songül Karadağ'a, Merve Çar'a, Goncagül Özdemir'e, Tahsin Yılmaz'a, Yunus Avcı'ya, Emine Demirtaş'a, Zeynep Kartav'a, Ümmühani Yanar'a, Elif Şahin'e, Yusuf Babahanov'a, Meryem Gür'e, Sıddıka Büşra Özsoy'a, Aynur Keskin'e ve Betül Horozoğlu'na teşekkür ederiz.

Son olarak makale sürecinde görüş ve değerlendirmesi ile sürece destek sağlayan Doç. Dr. Bayram Baş'a ve Arş. Gör. Dr. Kübra Özçetin'e teşekkür ederiz.

Kaynaklar

Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*: Eğtim Dünyası Yayınları.

Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin Kariyer Gelişimlerinde Lisansüstü Eğitim: Tercih Sebepleri ve Süreçte Karşılaştıkları Sorunlar/Master's Degree Education in The Career Development of Teachers: Reasons of Preference and The Problems That They Face throughout The Process. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(4), 89-107.

Altunkaya, H. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dinleme ve Okuma Kaygıları. *Education Sciences, 12*(3), 107-121.

Alyılmaz, C., & Onur, E. (2018). İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türk Kültürüne Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1269-1285.

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*(1), 19-30.

Behroozizad, S., Nambiar, R., & Amir, Z. (2014). Sociocultural theory as an approach to aid EFL learners. *Reading, 14*(2).

Beşoluk, Ş., & Horzum, M. B. (2011). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44*(1), 17-50.

Biçer, N. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyona İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Sınıf içi Gözlemler/Views of Students about their Motivation in Teaching Turkish as a Foreign Language and Classroom Observations. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(1), 84-99.

Byrnes, H. (2009). *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*: A&C Black.

Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology, 13*(1), 3-21.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). 501 Boylston Street, Boston,: Pearson Education, Inc.

Çalışkan, N., & Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 101-136.

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

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

Dekker, S., & Fischer, R. (2008). Cultural differences in academic motivation goals: A meta-analysis across 13 societies. *The Journal of Educational Research, 102*(2), 99-110.

Er, H., & Ünal, F. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Öğretime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 18*(2).

Fahim, M., & Haghani, M. (2012). Sociocultural Perspectives on Foreign Language Learning. *Journal of Language Teaching & Research, 3*(4), 693-699.

Garrett, P. B. (2008). Researching language socialization. *Encyclopedia of language and education, 10*, 189-201.

Güleç, İ., & Bekir, İ. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancıların Günlük Yaşama İlişkin Kültürel Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Sakarya University Journal of Education, 3*(3), 95-106.

Hofstede, G., & Bond, M. H. (1984). Hofstede's culture dimensions: An independent validation using Rokeach's value survey. *Journal of cross-cultural psychology, 15*(4), 417-433.

Jacks, T., Wallace, S., & Nemati, H. (2012). Impact of culture on knowledge management: A meta-analysis and framework. *Journal of Global Information Technology Management, 15*(4), 8-42.

Karatay, H., & Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Tutumu ile Dil Becerileri Edimi Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16*, 203-214.

Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. *Vygotsky's educational theory in cultural context*, 15-38.

Kramsch, C. (1991). Culture in language learning: A view from the United States. *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 217-240.

Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning* (Vol. 78): Oxford University Press.

Memiş, M. R. (2019). Türkçe Öğrenenlerin Dinleme Başarısını Artırmak İçin Kullanılabilecek İki Farklı Uygulama. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(2), 107-120.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*: sage.

Moralı, G., & Göçer, A. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Paylaşımına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(4), 1115-1129.

Oberg, G., & Ramı̄rez, M. (2006). Cross-linguistic meta-analysis of phonological fluency: Normal performance across cultures. *International Journal of Psychology, 41*(5), 342-347.

Pilanci, H., & Saltık, O. (2018). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi İçeriğini Etkileyen Faktörler: A1, A2 Düzeyleri. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi, 4*(9), 122-149.

Scheu, D. (1996). Integrating Cultural Activities in the Foreing language Classroom. *Cuadernos de Filologı̈a Inglesa, 5*(1).

Schreier, M. (2014). *Qualitative content analysis in practice* (K. Metzler Ed. 3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage publications.

Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*: SAGE publications limited.

Smith, M. C., & Pourchot, T. (2013). *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology*: Routledge.

Steel, P., & Taras, V. (2010). Culture as a consequence: A multi-level multivariate meta-analysis of the effects of individual and country characteristics on work-related cultural values. *Journal of International Management, 16*(3), 211-233.

Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H., & Öztürk, Y. A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde verilen yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) dersine yönelik özyeterlik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(2), 36-45.

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

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

Şen, E., & İşigüzel, B. (2018). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Üretici Becerilerin Geliştirilmesine Etkisi (Gem Örneği).* Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Tezcan, G., & Genç, S. Z. (2015). İlköğretim öğretmen adaylarının kariyer planları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(03), 254-263.

Tiryaki, E. N. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğrencilerin Metin Oluşturma Becerilerinin ve Sorunlarının Belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 21-32.

Triandis, H. C. (2018). *Individualism and collectivism*: Routledge.

Tunçel, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*(2), 107-135.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. bs.). *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.

Yuanfang, Y. (2009). A study of foreign language learning motivation and achievement: from a perspective of sociocultural theory. *CELEA Journal, 32*(3), 87-97.

Uygur dönemi Budist Sūtralarda yer alan *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* ifadesi üzerine

Hasan İSİ[1]

APA: İsi, H. (2020). Uygur dönemi Budist Sūtralarda yer alan *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* ifadesi üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 78-88. DOI: 10.29000/rumelide.752136.

Öz

Eski Uygur Türkçesi, özellikle Uygur rahiplerinin Budizm ve Manihaizm temelli öğretiler çerçevesinde geliştirdikleri dinî terminolojinin somut örneklerinin verildiği dönem olma özelliğini taşımaktadır. Türk dilinin sistematik dinî terminolojisinin ilk örneklerinin verildiği bu dönem içerisinde yer alan çoğu metnin kaynak ya da aracı diller vasıtasıyla Eski Uygur Türkçesine aktarılması, ilgili öğretinin anlaşılması noktasında özellikle Budist Uygur rahiplerini hem Türkçe bilincine hem de ilgili öğretinin orijinalliğine sadık kalma güdüsü doğrultusunda hareket etmeye mecbur kılmıştır. Budist Uygur rahiplerinin öncülük ettiği tercüme faaliyetleri çerçevesinde başlayan dilcilik hareketleri, başlangıçta ilgili öğretilerin halka anlayacağı dille anlatılma arzusundan ileri gelse de zamanla benimsenen Türkçeleştirme yöntemleri ile dil bilincinin geliştiği görülmektedir. Bu Türkçeleştirme yöntemlerinden biri de, birebir çeviri yaparak ilgili öğretinin kaynak dildeki karşılıklarını Türkçe sözcük ve eklerle oluşturmaktır. Bu doğrultuda, Çince ve Tibetçe gibi kaynak ya da Soğdca ve Toharca gibi aracı diller vasıtasıyla Eski Uygur Türkçesine aktarılan metinlerde yer alan dinî kavramlar, özellikle Budist Uygur rahiplerinin uyguladıkları dil bilinci doğrultusunda Türkçeleştirilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşıma uygun Türkçeleştirme ürünlerinden biri de, Budist sūtralar içerisinde başlangıç sözü niteliğinde olan **Skr**. *evaṃ mayā ṣrutaṃ* ifadesinin birebir tercümenin ürünü olarak Eski Uygur Türkçesine *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* şeklinde aktarımının yapılmasıdır. Kaynak dilde "Şöyledir duyduğum, şöyle işittim!" anlamlarına gelen bu ifade, Eski Uygur Türkçesine ait metinlerde de bu anlam eksenini koruyarak şeklen **Skr.** *evaṃ mayā ṣrutaṃ* ifadesine benzer yönde söz dizilimine sahiptir. Bu yazı, **Skr**. *evaṃ mayā ṣrutaṃ* ifadesinin Eski Uygur Türkçesi metinlerindeki karşılığı olan *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* terimine yönelik dinsel ve dilsel değerlendirmelerden oluşmaktadır. Bu doğrultuda, ilgili kavramın dinsel yönü, Mahāyāna ve Tantracı gelenek içerisinde incelenerek ifadenin sahip olduğu dinî değer yönünde, kavramın Eski Uygur Türkçesi metinlerindeki görünümü yapısal olarak gösterilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Eski Uygur Türkçesi, dinî terminoloji, Sūtralar, *evaṃ mayā ṣrutaṃ*, "Duyduğum şöyledir!"

On the expression *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim in the Uyghur period Buddhist Sūtras*

Abstract

Old Uyghur Turkic has the feature of being the period when concrete examples of religious terminology developed by Uyghur priests especially within the framework of Buddhism and Manichaism based teachings. Translating most of the texts in this period, in which the first examples

1 Dr.,Bağımsız Araştırmacı (Ankara, Türkiye), hasanisi21@yahoo.com.tr, ORCID ID: 0000-0001-7269-3596 [Makale kayıt tarihi: 22.03.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752136]

of the systematic religious terminology of the Turkic language are given, to the Old Uyghur Turkic through source or intermediate languages, compelled the Buddhist Uyghur priests to act in accordance with both the Turkic consciousness and the authenticity of the teaching concerned. Although the linguistic movements that started within the framework of the translation activities led by the Buddhist Uyghur priests originated from the desire to be told in the language that the relevant teachings will understand to the public, it is seen that language consciousness has developed with the Turkishization methods adopted over time. One of these methods of Turkishization is to make the translations of the relevant teaching in the source language with Turkic words and suffixes by making one-to-one translations. Accordingly, the religious terms included in the texts that were transferred to Old Uyghur Turkic through such as sources languages Chinese and Tibetan or intermediary languages such as Sogdian and Toharian, were tried to be translated in line with the language awareness applied by Buddhist Uyghur priests. One of the Turkishization products suitable for this approach is **Skr.** *evaṃ mayā ṣrutaṃ* is the translation of Old Uyghur Turkic *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* as a product of one-to-one translation. In the source language, the meaning of "Thus have I heard" this expression, Old Uyghur Turkic texts in this meaning by preserving **Skr**. *evaṃ mayā ṣrutaṃ* also has a syntax similar to the expression. This article consists of religious and linguistic evaluations for the term in Old Uyghur Turkic texts. *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim*, which is the equivalent of Skr. *evaṃ mayā ṣrutaṃ.* In this direction, the religious aspect of the related term, Mahāyāna and Tantra, have been studied in the tradition, and the concept of the concept in the Old Uyghur Turkic texts has been tried to be shown structurally in the direction of the religious value of the expression.

Keywords: Old Uyghur Turkic, religious terminology, Sūtras, *evaṃ mayā ṣrutaṃ*, "Thus have I heard"

Giriş

Türk dilinin dinî söz varlığının sistematik olarak ilk ürünlerinin verildiği dönem olarak da bilinen Eski Uygur Türkçesi, gelişkin ve işlenmiş bir dil olma özelliği taşımaktadır. 9. yüzyıldan 14. yüzyıla kadar ki süreci kapsayan bu dönemde, temasa girilen halklarla yaşanan kültürel ve ticari gelişmeler sonucu yeni dinler benimsenmiş, bu inanç kültürü doğrultusunda Uygur edebiyatının geliştiği görülmüştür. Budizm ve Manihaizm öğretilerini aktarma kaygısı taşıyan çevirmenlerin ortaya koyduğu ve sonradan özellikle Budist Uygur rahiplerinin üstlendikleri görevle dinî öğretileri halka ulaştırma amacı, çeviri bir edebiyatın doğuşunu sağlayarak çeşitli metinler aracılığıyla somut ürünlerin verilmesini sağlamıştır. Budizm ve Manihaizm temelinde Soğd ve Tohar tüccarlarının öncülük ettiği dinî gelişimi bu halklarla temas içerisinde kalarak tecrübe eden Uygurlar, aldıkları dinî terbiyeyi zamanla olgunlaştırarak özellikle Budist Uygur rahipleri öncülüğünde Türk Budizmini ortaya koymuşlardır. Budist Uygur rahiplerinin oluşturdukları tercüme heyetlerinin ilgili öğretiyi halka anlayacağı dille anlatma ve kavratma çabası, Türk diline yönelik filolojik çalışmaların başlangıcını da teşkil etmektedir. Bu doğrultuda, başta Buda öğretisi olmak üzere çeşitli inanç kültürlerine yönelik terimleri ya da kavramları orijinaline bağlı kalmak şartıyla birebir tercüme ile Türkçeye aktaran Uygur rahiplerinin geliştirmiş oldukları bu sistem, Türk dilinin dinî terminolojisinin oluşumuna katkıda bulunmuştur. Budist terminoloji içerisinde genellikle Budist sütraların başlangıç formeli olarak kullanılan **Skr.** *evaṃ mayā ṣrutaṃ* "Şöyle işittim!" ifadesi, Eski Uygur Türkçesi metinlerinde *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* terimine karşılık gelmektedir. Bu çalışmada, Budist Uygur rahiplerinin yaptığı birebir çevirinin ürünü olan *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* ifadesi ele alınarak ilgili terimin sahip olduğu dinsel değerle beraber kavramın çeviri kaynaklı gösterdiği söz dizimsel görünüm aktarılmaya çalışılmıştır.

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

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

1. Tanıklar

Eski Uygur Türkçesine ait metinlerde **Skr.** *evaṃ mayā ṣrutaṃ* ifadesine karşılık gelen *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* "Duyduğum şöyledir!" ifadesinin geçtiği metinlere bakıldığında, ilgili kavramın Mahāyāna mezhebine ait sūtralardan Säkiz Yükmäk'te yer aldığı devamında tanıklanan diğer örneklerin ise Vajrayāna[2] mezhebi içerisindeki Tantrik Budizm'e dayalı anlatılarda kullanım bulduğu görülmektedir. Bu kavramın ifade ettiği dinsel ve dilsel değeri detaylı bir şekilde göstermeden önce, bu terimin genellikle Budist sūtraların giriş bölümünü oluşturduğunu ve devamında anlatılacak hikâyeye geçişi sağlayacak nitelikte geçerlik ve doğrulama özelliğine sahip olduğunu belirtmekte fayda vardır.

Säkiz Yükmäk 05-09: ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim: ymä bir üdün uluġ uluġ tükäl bilgä biliglig täŋri täŋrisi burhan vayşalı atlıġ nomluġ törölüg balıkta, keŋ alkıġ orduda, ontın sıŋarkı burhanlar uluşıntın kälmiş ärüş üküş bodis(a)t(a)vlar bo virtaki tört törlüg terin kuvraġı birlä yarlıkayur (Bang vd. 1934: 104).

"Şöyle işittim: Bir kez daha, mükemmel bilgelikle donatılmış tanrılar tanrısı Buda, Vaiṣālī denilen kendi sarayının olduğu şehirde, on kardinal yönden gelen Bodisattvalar ile öğretiyi tartışıyordu." (Bang vd. 1934: 105).

Sitātapatrādhāraṇī /07-10: ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim: ymä bir üdün aṭı kötrülmiş strayastriş t(ä)ŋri yerintä sudaramşalta t(ä)ŋri-lärn[i]ŋ yıgılgu[l]uk-ın (Kılıç Cengiz 2018: 54-55).

"Şu şekildedir ki işittim: Yine bir keresinde adı yüceltilmiş (*Bhagavat*), *Trayastriṁṣāḥ* (adlı) tanrı yerinde, *Sudharma-ṣālā*'da, tanrıların meclisini…" (Kılıç Cengiz 2018: 218).

Uṣṇīṣa Vijayā Dhāraṇī Sūtra/04-06: ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim: ymä bir üdün atı kötrülmiş strayastriş t(ä)ŋri yerintä sudaramşal atl(ı)ġ t(ä)ŋrilärniŋ yıġılġuluk … (İsi 2019: 143).

"Duyduğum şöyleydi: Yine bir gün adı yüceltilmiş tanrıların olduğu *Trayastrimṣat* ülkesinde *Suddharma-ṣala* adlı korulukta…" (İsi 2019: 188).

ançulayu ärür mäniŋ äşidtüküm bar ärti: bir üdün bo üç qat yertinçü yer suvnuŋ umuġı ınaġı atı kötrülmiş ayaġka tägimlig tükäl bilgä t(ä)ŋri t(ä)ŋrisi burhan… (Kitsudo 2017: 35, 36).

"Öylece duyduğum (bir şey) vardı. Yine bir gün bu üç kat yer, su ve dünya'nın umudu olan adı yüceltilmiş saygıya değer tüm hikmetlere sahip tanrılar tanrısı Buda…"

Eski Uygur Türkçe dönemine ait sūtralarda, bu ifadenin tespit edildiği metin sayısı dörttür. Dört metinde de ifadenin giriş sözü niteliğinde anlatılacak öyküye tanık olunduğunu gösterme durumu söz konusudur. Dört metinde de ilgili ifadeden sonra Buda ve Buda topluluğunun yer aldığı cemaat hakkında tasvirler yapıldığı, özellikle Buda'ya yönelik sıfatların sıralandığı görülmektedir. Bu yönüyle, *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* "Duyduğum şöyledir!" <**Skr.** *evaṃ mayā ṣrutaṃ* ifadesi, Buda öğretilerinin yer aldığı sūtra türünün giriş formeli olarak Türkçeleştirilmiş dinî kavramlardan biri olma özelliğini taşımaktadır.

[2] Vacrayāna olarak da bilinen bu mezhep, Kuzey Hindistan'a ve Tantrik Budizme ait bir okuldur. Temelde, yaklaşık olarak 7. yüzyılda yazılmış olan Tantra metinlerine dayanır. Bu okul, kökende Mahāyāna yolunu izlese de birçok yeni tekniğe sahiptir. Ritüeller, ellerle yapılan simgesel hareketler (*mūdralar*), mandalalar, dualar bu okulun temel özelliklerini oluşturur (Kaya 2017: 205, 206).

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

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

2. *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* (<Skr. *evaṃ mayā ṣrutaṃ*) ifadesi üzerine kavramsal değerlendirmeler

Çalışmanın bu bölümünde, ilk kez Eski Uygur Türkçesi metinlerinde tanıklanan *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* "Duyduğum şöyledir!" ifadesi, sahip olduğu dinsel değerle beraber oluşum yönü bakımından Türk dilinin cümle yapısı dışında duran özelliklere sahip olması ile iki ayrı alt başlık içerisinde ele alınarak ilgili terimin taşıdığı kavramsal değerler gösterilmeye çalışılacaktır.

2. 1. Budist düşünce sisteminde Skr. *evaṃ mayā ṣrutaṃ* ifadesi

Eski Uygur Türkçesine ait metinlerde *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* "Duyduğum şöyledir!" şeklinde görülen bu ifadenin Budist halkların dilinde karşılık bulduğu görünüm şu şekildedir:

***Uyg**. ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim=**Skr.** evaṃ mayā ṣrutaṃ (ekasmin samaye)=**Çin.** 如是我聞 "rúshǐwǒ wén" =**Jap.** nyoze-gamon= **Pāli** evim me sutam (ekam samayam)=**İng.** Thus have I heard* "Duyduğum şöyledir, şöyle işittim!".

Budizm'e dayalı öğretilerin benimsendiği kültürel coğrafyalarda özellikle Eski Uygur Türkçesinde *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* şeklinde karşılık bulan bu ifadenin Budizm'le temasa geçmiş ve bu öğretiyi dinî yaşamın merkezine yerleştirmiş halkların dillerinde de karşılık bulduğu yukarıda verilen karşılaştırmada görülmektedir. Budizm'e yönelik modern çalışmalarda Batıda "Thus have I heard" ifadesine karşılık gelen bu kavram, **Skr.** *evaṃ mayā ṣrutaṃ (ekasmin samaye)* ifadesine gitmektedir. Budizm'e dayalı anlatılar içerisinde doğrudan Buda anlayışını yansıtan sūtralar aracılığıyla görülen bu ifade, çeşitli kültürlerin dinî ve edebi yaşamlarında kullanılan Budist formelleden biri olma özelliği taşımaktadır.

Mahāyāna mezhebi'nde *evaṃ mayā ṣrutaṃ*

Mahāyāna mezhebine ait sūtraların başlangıç bölümünde Buda öğretisine dayalı vaazlar verilmeden önce, Buda ve Bodisattvaların yer aldığı mekânlar hakkında bilgiler verilmektedir. İlgili tanıtım bölümlerinden sonra, usta kişi öğrencilere öyküler anlatarak onlara problemlerin nasıl çözüleceği hakkında sorular sormaktadır. Bu sohbetin en ünlü sembolleri, Ānanda, Ṣāriputra, Subhūti ve Mañjuṣri'dir. Bu doğrultuda bu tür eserler, "Bhagavan bir vakit, bir zamanlar…" ifadesine karşılık gelen **Skr**. *evaṃ mayā ṣrutaṃ ekasmin samaye bhagavān* giriş cümlesiyle başlamaktadır (Khiewngamdee 2017: 73). Budist geleneğe göre, sūtraların girişinde yer alan bu ifade, Buda'nın sadık keşişi Ānanda'nın ilk konseydeki öğretileri hafızasından okuduğunu hatırlatan bir kavramdır. Ānanda ile ilişkilendirilen ve doğrudan sūtraların girişinde yer alan bu ifade, bir metnin sūtra statüsüne sahip olduğunu ve belirli bir tarihsel yönde bağlantısı olduğunu gösteren tescil ifadesi özelliğini taşımaktadır (Osto 2004: 114).

Buda öğretilerini yansıtan metinlerde ana hikâyeye geçiş özelliği de taşıyan **Skr.** *evam mayā shrutam ekasmin samaye* ifadesinin Budizm içerisinde ortaya çıkışına bakıldığında, bu kavramın Buda'nın müridi olan Ānanda ile gerçekleştirdiği dinî uygulamalara dayandığı bilinmektedir. Budist gelenek içerisinde, Buda'nın derlenen ilk sözlerinde, Ānanda'nın "Duyduğum şey böyledir" ifadesinden yararlanılmıştır ve Buda'nın verdiği vaazları duyan kişinin aklına gelen öğretiyi anlatırken bu sözle vaaza başlaması zamanla Budistlerce bir ritüel haline gelmiştir (Gakkai, Dictionary of Buddhism, This is what I heard maddesi); (Kaya 2017: 82, 182).

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

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

Buda ve müridi Ānanda arasında geçen konuşmalardan oluşan ve zamanla Ānanda'nın tanıklığında anlatılagelen öğreti ifadelerine geçişin ve bu öğretilere ait geçerlik ve doğruluğun delili olan **Skr.** *evaṃ mayā ṣrutaṃ* ifadesi, Buda'nın öğretileri koruması adına görevlendirdiği ve başlarında Bhadrapala'nın olduğu beş yüz takipçiye olan inancından da ileri gelmektedir (Harrison 1979: xxıı).

Buda'nın ölümünden 3 ay sonra, 500 saygın rahip ilk konsey olarak da bilinen Rajagriha şehrinde bir araya geldi. Rajagriha, Eski Hindistan'da Magadha'nın içerisinde Kosala, Vansa ve Avanti gibi dört büyük krallıktan biriydi. Bu konseyin amacı, Buda'nın öğretilerini tanımlamak için Budist Kanonlar oluşturmaktı (Kozak 2017: 113). Geleneksel Budizm içerisinde Mahāyāna sūtraların özgünlüğü, bu mezhebin iniş çıkışları göz önüne alındığında, tartışmalı bir durum sergilemektedir. Kutsal metinler, Mahāyāna hareketinden önce dört kez derlense de yeni sūtralar, Mahāyāna mezhebinin kuruluşuyla bir kez daha yazıya geçirilmiştir. Mahāyāna sūtraların başlangıcında, yer ve özel adlar, **Skr**. *evaṃ mayā ṣrutaṃ* ifadesi ile söylenmiştir. Bu giriş, bazı yetkileri talep etmek için sūtra düzeni içerisinde kullanılsa da sūtralar, kendi içerisinde birçok sorun barındırmaktadır (Kim 2003: 146). Bu sorun zamanla, Theravāda ve Mahāyānacılar arasında tartışmalar başlatmıştır. Budistler[3] Mahāyānacıları Buda öğretisinden ziyade, Mārā[4]'nın öğretilerini Buda öğretisi gibi sūtralara yerleştirmelerine itiraz etmiştir. Theravāda mezhebinde olanlar ise, Rajagriha Toplantısı'nda Buda'nın sözlerini, Buda öğretilerinin tüm ögelerini içeren Pāli Tripitakaları içinde toplandığını belirterek tarihsel Buda'nın öğretilerinin özgün olduğuna inanmaktadır (2003: 147).

Çoğu Budist sūtranın tanıtıcı ifadesi olan **Skr.** *evaṃ mayā ṣrutaṃ* ifadesi, kavram, zaman, yer, usta ve dinleyici gibi dört duruma işaret etmektedir. Bu dört şeyin bir araya gelmesi, Budistlere kutsal çağlarda gerçekleşmiş hayırlı bir durumu anımsatmaktadır. Bu kutsal çağ, Buda'nın tüm canlıları kurtarma ve kurtuluşa erdirme adına verdiği söz (*pranidhana*) ya da yüce davranışlarla ulaştığı (*Bodhisattva-carya*) seviyeye kadar geçen süreyi ifade etmektedir. Tarihsel ve dinsel derinlik açısından bu kavram, dinleyiciler açısından "bir zamanlar" ifadesi ile sonsuzluğu çağrıştırmaktadır (Miyamoto 1959: 119).

Bu formül, dile getirilen sözün Buda sözü olarak bilinen *buddhavacana* teriminin doğruluğunu göstermektedir. Lotus Sūtra ve Tantra gibi Mahāyāna Sūtralarda bu ifade, Ānanda ile ilişkili olsa da bu kavram, Buda tarafından vaaz edildiği söylenilen öğretinin Ānanda tarafından duyulmadığını, ilgili öğretinin Bodisattva Vajrapāṇi gibi başka kimseler tarafından duyulduğu anlamına da gelmektedir (Dibeltulo Concu 2017: 496).

Tantracı gelenek'te *evaṃ mayā śrutaṃ*

Tibet Budizmi'ne dayalı gelişen Tantracılık'ta **Skr.** *evaṃ mayā śrutam* ifadesi, geleneksel Budizm'de olduğu gibi, bu geleneğe ait Budist sūtralarda da giriş cümlesi olarak Pāli Kanonlarında yer alan *evam me suttam* ifadesine karşılık gelmektedir (Dan O'Huiginn 2005: 21).

Tüm Budist Tantralar, tantrik sistemin dil analizini uygulayarak sadece bazı kişilerin bildiği gizli bilgiler içermektedir. (Farrow ve Menon 2001: xx, xxi). Tantralarda giriş cümlelerinde bu ifadenin kullanılmasına gerekçe oluşturan temel durum, Bhagavan'ın gerçek durumunu, yoga açısından tanımlamaktır. Bu ifade, yoga vücudu içerisinde yer alan Buda alanları ile konumlu akıl, konuşma ve

[3] Hindistan'daki çoğu Budist gibi günümüz bilginleri de Buda'nın ölümünden sonra, Mahāyāna sūtraların uzun bir süre içerisinde derlendiğini belirterek onların verdiği Buda konuşmalarının tarihsel olmadığını düşünmektedir (McMahan 2002: 100).

[4] Budist mitolojide kötü ruhun kişileştirilmiş halidir. Efsaneye göre, Bodhi ağacının altında aydınlanmakta olan Nuda'ya defalarca saldırır fakat onu aydınlanmaktan caydıramaz ve onun Buda oluşunu engelleyemez. Budist mitolojide çok sayıda Mārā vardır. Bunların amacı, insanları sersemletip cahil kalmalarını sağlamaktır (Kaya 2017: 132).

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

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

zihnin merkezini gösterir. *Evaṃ*[5] *mayā ṣrutam* ifadesi, tantrik dil sistemi aracılığıyla, aydınlanma durumuna ve kullanılan yöntemin ayrıntılı oluşuna işaret etmektedir. *Evaṃ mayā* ifadesi, öğretiye uygun şekilde Bhagavan'ın durumunun bilindiğini göstermektedir. Tantrik dil sistemi yoluyla, *evaṃ* ifadesi, akıl ve metodun özünü temelde gösteren durumları temsil edebilme demektir. *Mayā* ifadesi ise bu birliğin etkin durumunu sembolize etmek için söylenmektedir. Bu doğrultuda *evaṃ mayā* ifadesi, bilgelik ve metotların başarı ile karıştırılması demektir. Bu iki bileşenin birliği, akıl ve metot gibi iki kutsal varlığın birliği demektedir. Sürecin mükemmelce etkinleştirilmesi ya da doğuştan gelen doğanın farkına varılması olan *evaṃ* yöntemi, *mayā* ifadesi ile kullanılmaktadır. Budalık sürecine ilerleme durumunda uygulanan metot[6], *evaṃ mayā* ifadesinin tantrik dildeki kullanımı yoluyla gösterilmektedir. Bu sürece yönelik olarak *ṣrutam* ifadesi, ilgili öğretinin sahip olduğu detayları ifade etmektedir. Bu doğrultuda "Şöyle işittim!" ifadesi, doğuştan gelen aydınlanmış bilinç durumu demektir (Farrow ve Menon 2001: xxiii).

Tantracı geleneğe mensup kişi, öncelikle **Skr**. *evaṃ mayā ṣrutaṃ* ifadesi ile ilgili öğreti hakkında söyleyeceği beyanı "öğretmenimin inançlılığına tanık ederek ilk bölümü tamamladım, yer ve zamanı gösterdim, kendimi bu öğretide yetkilendirdim." şeklinde ifade ederek kendi yönteminden bahsetmektedir. Anlatıcının izlediği yolu gösterdiği bu kavram, **Skr**. *evaṃ mayā ṣrutaṃ* terimi içerisinde yer alan **Skr.** *evaṃ* "şöyle" ifadesidir. *Mayā* ifadesi, duyulan ifadenin içerisinde yer alan çelişkinin çürütülmesi demektedir. İngilizce çevirilerde "Thus I have heard"[7] ifadesi içerisinde yer alan *heard* yani *ṣrutaṃ* ifadesi ise, dinleme bilgisiyle elde edilmiş şey olarak "bir vakit, bir zaman" ya da "başka bir zaman" anlamlarına gelerek özellikle Tantralarda birey için anlaşılabilir olan birçok şeyin duyulduğunu göstermektedir (Hartzell 2012: 101).

2.2. Sentaktik ödünçleme örneği olarak: *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* ifadesi

Manihaizm ve Budizm gibi evrensel dinler, geleneksel Türk dinine yabancı inanç sistemleri olarak eski Türk dininde bulunmayan yeni dinî kavramlar ve terimleri, Türk düşünce sistemi içerisine yerleştirerek hem toplumsal hem de dilsel açından değişimlere sebep olmuştur. Bu uyarlama ürünlerinden biri de, **Skr.** *evaṃ mayā ṣrutaṃ* şeklinde gösterilen "Duyduğum şöyledir!" ya da "Şöyle işittim!" ifadesinin Eski Uygur Türkçesine ait metinlerde *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* terimine karşılık gelmesidir. Tercüme faaliyeti ile Türk diline kazandırılan bu ifade, sahip olduğu söz dizimsel görünümle dikkat çekmektedir.

---

5 **Skr.** *evaṃ* ifadesi, "böyle" demektir. Her sūtranın başında Buda tarafından söylenen sözler için *evaṃ mayā śrutam* ifadesi, yer almaktadır. Vajrayana Budizminde *evaṃ* ifadesi, kadın ve erkeğin birlikteliğini temsil etmektedir. *Evaṃ* sözcüğü, Tibet Budizmi'nin en eski okulu olan Nyingma geleneği ve Kagyü okulunun gurusu Trungpa için kullanılmaktadır (Ed. Gimian 2004: xxix).

6 Tantrik Budizm ya da Tantracı gelenek içerisinde, metot denilen teknikler, Budalık yolunda önem arz etmektedir. Tantrik Budizm, Budalığa hızlıca ulaşmak için sayısız özel teknik ve Budist uygulamaların son noktasını oluşturduğu için genellikle "Metot aracı" olarak adlandırılır (Powers 2007: 250). Tantrik uygulamalar, ritüel çağrıştırmaya odaklanmaktadır. Özellikle mantraların, görsellerin ve tanrıların kullanımı yoluyla, bazı uyanmalar gerçekleşmektedir. Böyle metotlar, aslında tam olarak Mahāyānanın mutlu olma amacını taşımaktadır. Bunlar, derin dinî tecrübe ile Budalığa uzun Bodisattva yolundan daha kısa ve hızlı şekilde ulaşma amacından ileri gelmektedir (Harvey 2013: 180).

7 **Skr**. *evaṃ mayā ṣrutaṃ* ve Pāli dilinde *evam me sutam* şeklinde karşılık bulan "Thus have I heard" ifadesi, sūtralar içerisinde yer alan söylemleri tanıtan bir formüldür. Bu açılış formülü genellikle, söylemin olduğu özel bir yer ve durumu göstermektedir. *Nidāna* olarak da bilinen önsözle öğreti anlatılmaktadır (Keown 2004: 89). Mahāyāna sūtralarda yaygın ifadelerden biri olan *evaṃ mayā ṣrutam* yani "Böyle işittim!" ifadesi, erken dönemlerde sözlü olarak Buda'nın öğretilerinin yayılmasına olan inancı destekleyen bir kavramdır. "Thus have I heard" içerisinde yer alan "benim=I" ifadesi, tartışmalı kavramlardan biridir. Theravāda Budistleri, sonradan Sutta-pitaka içerisinde derlenen Buda öğretilerinin tümünü hatırlayan ve ezberde tutan kişinin Ānanda olduklarına inanmaktadır. Bu kavram, zamanla işiteni bilinmez kılarak, inanç niteliğine sahip sūtraların herkes tarafından duyulabileceğini ve anlaşılabileceğini göstermektedir (Jayadi 2019: 44) Ayrıca, "Thus I have heard" olarak temsil edilen bu ifade, Batılı araştırmacılarca gösterilen beş sembolik anlama sahiptir. 1. Thus "şöyle" ifadesi, öğreti demektedir.2. I "ben" ifadesi, öğrenciyi karşılamaktadır. 3-4. "have heard" ifadesi, özel bir yer ve zamanda dharma'yı bildirme demektir. 5. "Thus have I heard" ifadesi bu yönüyle, özel bir yer ve zamanda öğrencinin öğretiyi öğretmeninden duyduğunu bildirir. Bu beş durum olmadan **Skr**. *evaṃ mayā ṣrutaṃ* ifadesi söylenemez. (Ed. Gimian 2004: 484).

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

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

Görünüm açısından Hint Avrupa dillerine özgü, yüklemin sonda değil de ortada olduğu bu ifade, devrik tümce özelliği taşımaktadır. Bu ifade özelinde Eski Uygur Türkçesinin söz dizimine yönelik görüşlerde bulunan isimlerin değerlendirmelerine bakıldığında, Hacer Tokyürek, Eski Uygur Türkçesinin dinî, siyasi, ticari, sosyal ve kültürel nedenlerden yabancı dillerin özellikle de Soğdca ve Toharca gibi dillerden etkilendiğinden bahsederek çeviriye dayalı gelişen etkilerin yalnızca söz varlığına değil, gramatik olarak da etkilere sahip olduğunu belirtmektedir (2013: 551). Bu yönüyle, Uygur dönemi yabancı etkileri yansıtan cümle dizilimlerini Budist Uygur rahipleri[8]nin gerçekleştirmiş oldukları tercüme faaliyetlerine bağlamak yüksek bir ihtimaldir. İlgili öğretinin halka anlatılması çabasıyla verilmek istenen mesajı halka anlatma çabasını doğurarak birebir çeviri arzusuyla bu tip cümle yapılarının söz dizimsel olarak Eski Uygur Türkçesinde yoğun kullanıma sahip olmaları, aslında çok iyi bilinen bir durumdur. Marcel Erdal, konuyla ilgili olarak "Eski Uygur Türkçesi metinlerinin çoğu, çeviri niteliğindedir. Bu çevrilerden bir dereceye kadar gramatik etki beklenebilir. Özellikle çevirmenlerin asıl kaynakları en iyi şekilde aktarma çabası sadece bir sözcük düzeyinde değil biçimbirim ve cümle düzeyinde de aktarımı mümkün kılmaktadır. Eski Uygur Türkçesi metinleri bu doğrultuda dil ilişkileri yoluyla yabancı etkileri göstermektedir. Biz, doğrudan ödünç söz dizimi görünümlerini bu dönemde Hıristiyanlık dinine ait yazmalarda görmekteyiz. Şimdiye kadar hiçbir araştırmacı, bu konu üzerinde kapsamlı bir çalışma ortaya koyamamıştır. Bu metinlerin birkaç Asya dilinden gelmesi ve bazen farklı versiyonlarının olması, bu ilişkileri ele almayı zorlaştırmaktadır." (2004: 357, 358) açıklamasını yaparak Eski Uygur Türkçesine yönelik söz dizimi çalışmalarının zorluğundan yakınmaktadır. Eski Uygur Türkçesi dönemi söz diziminin genel özelliklerinden bahseden Serkan Şen, bu dönemin Türkçenin genel söz dizimi kurallarına uygunluk gösterdiğini belirterek Eski Uygur Türkçesinde yan cümlelerin Orhon Türkçesine göre yoğun bir kullanım içerisinde olduğunu ifade etmektedir. Şen, ayrıca Uygurca metinlerin çoğunun Soğdça, Toharca gibi Hint-Avrupa dillerinden çevrildiğini belirterek bu dillere ait cümle kuruluşunu orijinal bir şekilde yansıtmak amacıyla yan cümlelerin kullanımına değinmektedir (2014: 73). Eski Uygur Türkçesi dönemi cümle yapısından bahseden Eraslan, fiil unsurunun genellikle sonda yer aldığını, tercüme olan Uygur metinlerinde bu kurala uyulmadığını belirtmektedir (2012: 525). Görünüm açısından Hint Avrupa dillerine özgü yüklemin sonda değil de ortada olduğu bu durum, devrik tümce özelliği de taşımaktadır. Bu ifade özelinde dönemin sahip olduğu devrik cümle yapısını *Altun Yaruk* bağlamında ele alan Keskin, "Türk dilinin Eski Türkçe döneminde Orhon ve Uygur devrine ait cümlelerde devrik yapı, genellikle Türkçenin yabancı dillerle olan münasebeti ve Uygur devrindeki çoğu metinlerin tercüme olması ile açıklanmıştır. Esasında, bugün hala Türkçede kullanılan devrik cümle yapısının nasıl ve ne şekilde oluştuğu, Türkçeye ait mi yoksa tamamen yabancı dillerin etkisiyle mi oluştuğu tam olarak açıklanamamaktadır." (2015: 41) ifadeleriyle Türk dilinde görülen devrik cümle yapılarının varlığını ve oluşum sebeplerini sorgulayarak bu görünümler üzerine net bir görüş beyan edememiştir.

Yabancı Etkili Cümle Dizilimi:	*ançulayu ärür/*	*mäniŋ äşidmişim*	"Şöyledir işittiğim!"
	Yüklem	Özne	
Türkçe Tarzı Cümle Dizilimi:	*mäniŋ äşidmişim /*	*ançulayu ärür*	"Benim işittiğim şöyledir!"

[8] Eski Uygur Türkçesi dönemi ile özellikle Budizm temelli öğretilerin benimsenmesi sonucu, Türk diline yönelik çalışmaların başlaması bilinen bir durumdur. Türk dilinin dinî terminolojisine yönelik çabaları, Budist Uygur rahiplerinin ortaya koydukları filolojik sistem ile görebiliriz. Bu filolojik çaba, Semih Tezcan (2001) tarafından ortaya konulan "En Eski Türk Dili ve Yazını" adlı çalışmada gösterilmiştir. Tezcan, eserinin "Eski Türk Çağında Filoloji ve Türkçecilik Çabaları" başlığıyla yer verdiği bölümünde Budizm ve Manihaizm gibi dinsel öğretilere ait kavramların Türkçeye aktarımında yaşanan zorluğa değinirken Budist Uygur rahiplerinin Türkçeleştirme amacıyla yoğun bir çaba harcadığını belirtmektedir. (2001: 315).

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

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

Özne Yüklem

Eski Uygur Türkçesine ait metinlerde bir çeviri ürünü olarak tanıklanan *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* ifadesi, söz dizimsel olarak ögelerine ayrıldığında, yüklemin sonda değil de, başta olduğu görülür. Türkçede yüklem çekirdeğinin sonda bulunması, sistematik sapmaları bulunan bir norm oluşturmaktadır. Özellikle günlük dilde bu sapmalar neticesinde yüklem çekirdeği, her zaman cümlenin sonunda bulunmaz. Ancak dilin kendi içerisinde bu tür varyantlarının bulunması, muhtemelen bir yabancı etkinin rolünü de düşündürtmektedir (Johanson 2007: 103). Buradaki yabancı etkiye karşılık gelen ifade, ödünçleme ya da kod kopyalama terimidir. Bu terimler, bir dilin başka bir dilden sesbirim, sözcük, biçimbirim ve söz dizim düzeylerinde ögeler alması demektir (İmer vd. 2019: 209). Bir dilin sistematik yapısı içerisinde değişime karşı en dayanıklı biriminin sözdizimi olduğu bilinen bir özelliktir. Thomason ve Kaufman'a göre yapısal unsurların kopyalanması için gereken temel ölçüt, iki dilli bir konuşur grubunun varlığıdır (1988: 66). Bahsi geçen araştırmacılarca dile getirilen iki dillilik durumunu, hem Budist hem de Manihaist Uygur rahipleri ile görmekteyiz. Uygur rahiplerinin kendi ana dillerinin yanında Çince, Soğdca, Toharca ve Sanskritçe gibi dilleri bilmeleri ve devamında bir dilde meydana gelen değişimin çeviri faaliyetlerinden de kaynaklanabileceği gerçeği göz önüne alındığında, yaşanan değişimin söz varlığı dışında gramer ve söz dizimine de yansıması, belirtilen iki dillikten kaynaklanan bir durumu sergilemektedir. Bu doğrultuda, Türkçe tipi cümle dizilimine sahip olmayan *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* ifadesinin Sanskritçe ve Çince gibi dillerdeki görünümüne bakıldığında, çeviri faaliyetleriyle Türkçe cümle dizilimi kuralında değişimin meydana geldiği anlaşılmaktadır.

Uyg. ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim	
Skr. *evaṃ mayā ṣrutaṃ*	**Çin.** 如是我聞 "rú shī wǒ wén".
evaṃ= şöyle	如 rú=gibi, benzer. 是 shī=o. =如是= böyle, şöyle, bunun gibi.
mayā= ben	我wǒ = ben
ṣrut-am = işitmek, duymak.	聞wén= duymak, işitmek.

Tablo 1: Sanskritçe ve Çincede "Şöyle İşittim!" ifadesi

ançulayu					**ärür**	**mäniŋ**					**äşidmişim**			
Biçimbirim	*ol*	*-çA*		*-lAyU*		*är*	*-Ur*	*män*	*-(n)Xŋ*		**Biçimbirim**	*äşid*	*-mIş*	*-(X)m*

Tablo 2: Eski Uygur Türkçesinde ifadenin oluşumu http://vatec2.fkidg1.uni-frankfurt.de/vatecasp/Altun_Yarok_B01.htm (Erişim Tarihi:18.03.2020).

Sanskritçe ve Çince gibi dillerde, "Şöyledir işittiğim" ya da "Şöyle işittim!" ifadesine karşılık gelen bu çeviriyi oluşturan birimlere bakıldığında, terimler arasında anlam ve söz dizimi ortaklığının her iki dilde de varlığı söz konusudur. Uygurcada da görülen bu anlam ve söz dizimi ortaklığı, bu ibarenin bir çeviri ürünü olduğunu göstermektedir. Eski Uygur Türkçesinde *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* şeklinde yer alan bu terimin bir çeviri ürünü olarak yapısı incelendiğinde, *ançulayu*, *ärür mäniŋ* ve *äşidmişim* şeklinde üç birimden meydana geldiği görülmektedir. Burada *ançulayu* ifadesi, Sanskritçe *evaṃ* ve

Çince *rú shǐ*; *ärür mäniŋ* yapısı Sanskritçe *mayā* ve Çince *wǒ* ve son olarak da *äşidmişim* ifadesi, Sanskritçe *ṣrut-am* ve Çince *wén* ifadelerine karşılık gelmektedir. Oluşum yönü bakımından birebir çevirinin ürünü olan bu ifadenin tanıklandığı Eski Uygur Türkçesi metinlerine bakıldığında, bu eserlerin Tibetçe ya da Çince versiyonlara dayalı çeviri eser hüviyetinde oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda, Eski Uygur Türkçesine ait metinlerde görülen bu ifade, oluşum yönü bakımından Budist Uygur rahiplerinin çeviri faaliyetleri neticesinde oluşturulmuş dinî bir kavram olma özelliğini taşımaktadır.

Sonuç

1. Türk dilinin dinî terminolojisinin özellikle Budizm temelinde sahip olduğu gelişkinlik, *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* ifadesiyle bir kez daha görülmüştür. Budist Uygur rahiplerinin başlattığı tercüme faaliyetleri ile ortaya çıkan filolojik çabayla işlenen Türk dili, çoğunlukla Orhon Türkçesindeki söylev nitelikli üslubunu Eski Uygur Türkçesi dönemi ile soyut ve metafizik bir seviyeye çıkarmıştır. Birebir çevirinin ürünü olarak **Skr.** *evaṃ mayā ṣrutaṃ* ifadesine karşılık türetilen *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* ifadesi, bu doğrultuda Türk dilinin soyut ve metafizik kavramları aktarmada da yetkinliğini gösteren somut bir dinî terim olma özelliğini taşımaktadır.

2. *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* ifadesinin kaynak dildeki karşılığı olan **Skr.** *evaṃ mayā ṣrutaṃ* teriminin Budizm içerisindeki değeri göz önüne alındığında, kavramın hem Mahāyāna hem de Mahāyāna mezhebi çerçevesinde gelişen Vajrayāna okulunda, Budist sūtralarla ilişkili olduğu, devamında giriş formeli olarak kullanılan bu terimin anlatılacak vaaz doğrultusunda sūtralara geçerlik katıp ilgili olaya tanıklık ettiği anlaşılmaktadır. Tarihsel Buda (*Ṣakyamuni*) ve müridi Ānanda'yı çağrıştıran bu ifade, Tantrik Budizm içerisinde Bhagavan'ın durumunu yoga açısından tanımlama amaçlı kullanımla sahiptir.

3. **Skr.** *evaṃ mayā ṣrutaṃ* ifadesinin Eski Uygur Türkçesinde karşılık bulduğu şekil olan *ançulayu ärür mäniŋ äşidmişim* kavramı, Budist Uygur rahiplerince yapılan birebir çevirinin ürünü olarak ortaya konan dinî bir terimdir. Kaynak ya da aracı dilden etkilenilerek türetilen bu terim, çeviri yoluyla Türk dilinin söz dizimine yerleştirilen yabancı kaynaklı etkilerin örneği niteliğindedir.

Kısaltmalar

Çev.	Çeviren.
Çin.	Çince.
Ed.	Editör.
İng.	İngilizce.
Jap.	Japonca.
Skr.	Sanskritçe.
Uyg.	Eski Uygur Türkçesi.
vd.	ve diğerleri.

Kaynakça

Bang-Kaup, W., von Gabain, A. ve Arat, G. R. (1934). *Das buddhistische Sūtra Säkiz Yükmä*k. *Türkische Turfan-Texte VI*. Berlin: SPAW. 93-192.

Dibeltulo Concu, M.. (2017). Buddhism, Philosophy, History. On Eugène Burnouf's simple Sūtras. *Journal of Indian Philosophy* (45): 3. 473-511.

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

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

Dictionary of Buddhism veritabanına https://www.nichirenlibrary.org/en/dic/Content/T/96#para-0 genel ağ sayfasından 18.03.2020 tarihinde erişildi.

Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Erdal, M. (2004). *A grammar of Old Turkic* . Leiden: Brill.

Farrow, G.W. ve Menon, I. (2001). *The concealed essence of the Hevajra Tantra with the commentrary Yogaratnamala*. Delhi: Motilal Banars Dass Publishers.

Harrison, P. (1979). *The Pratyutpanna-Buddha-Sammukhāvasthıt Samādhi-Sūtra. An annotated English translation of the Tibetan version with several appendices*. Doktora Tezi. Australian National University.

Harvey, P. (2013). *An introduction to Buddhism: Teaching, history und practices*. UK: Cambridge University Press.

Hartzell, J. F. (2012). The Buddhist Sanskrit Tantras: "The *Samādhi* of the plowed row". *Journal of the Institute of Buddhist Studies,* Third Series Number 14. 63-178.

İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2019). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

İsi, H. (2019). *Eski Türkçe Tantrik bir metin: Uṣṇīṣa Vijayā Dhāraṇī Sūtra*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Jayadi, M. (2019). Early Mahāyāna Buddhism. *The Journal of The International Buddhist Studies* College. 26-50.

Johanson, L. (2013). *Türkçe dil ilişkilerinde yapısal etkenler*. Çev. Nurettin Demir. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kaya, K. (2017). *Buddhizm Sözlüğü*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.

Keown, D. (2003). *A dictionary of Buddhism*. UK: Oxford University Press.

Keskin, B. (2015) "Altun Yaruk Yedinci Kitap"tan hareketle Eski Uygur Türkçesinde devrik cümle yapısı. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi,* 53 (2015-2). 39-52.

Khiewngamdee, S. (2017). The sitting posture and characteristic of Venerable Ānanda in Sukhāvatī vyūha Sūtra. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts*, Vol.17(3) : 71-84.

Kılıç Cengiz, A. (2018). *Eski Uygur Türkçesi dönemine ait Tantrik bir metin: Sitātapatradhāraṇī*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kıtsudo, K. (2017). Old Uighur version of the Sūtra of the causes and effects of actions. *Studies On the Inner Asian Languages*, XXXII. 33-49.

Kim, Y. (2003). An Intra-Buddhist dialogue between Theravāda and Mahāyāna: A hermeneutical search for common unity. *International Journal of Buddhist Thought & Culture*, Vol. 3. 145-167.

Kozak, A. (2017). *Buddhism 101: From Karma to the Four Noble Truths, your guide to understanding the principles of Buddhism*. USA: Simon and Schuster.

McMahan, D. L. (2002). *Empty Vision: Metaphor and Visionary imagery in Mahayana Buddhism*. London: RoutledgeCurzon.

Miyamoto, S. (1959). Time and eternity in Buddhism. *Journal of Bible and Religion,* Vol. 27, No. 2. 118-126.

O'Huiginn, D. (2005). Strategies of legitimation in Tantric Buddhism. Bitirme Tezi. UK: Cambridge University.

Osto, D. E. (2004). *The Gandavyuha-sutra: A Study of wealth, gender and power in an Indian Buddhist narrative*. Doktora Tezi. London: University of London.

Powers, J. (2007). *Introduction to Tibetan Buddhism*. USA: Snow Lion Publications.

Şen, S. (2014). *Eski Uygur Türkçesi Dersleri*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

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

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

Tezcan, S. (2001). En eski Türk Dili ve yazını. *Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe* içinde (s. 271-323). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Thomason, S. G. ve Kaufman, T. (1988). *Language contact, creolization and Genetic Linguistics*, Berkeley: University of California Press.

Tokyürek, H. (2013). Eski Uygurca dini terimlerde yabancı dillerin gramatikal etkisi var mıdır?. *VIII. Milletlerarası Türkoloji Kongresi,* 30 Eylül-4 Ekim 2013. 541-554.

Trungpa, C. (2004). *The collected works of Chögyam Trungpa, Volume 6: Glimpses of space-orderly chaos-secret beyond thought-the Tibetan book of the dead: Commentary-Transcending Madness-selected writings*. Ed. Carolyn Rose Gimian. Boston ve London: Shambhala Publications.

Vatec: Vorislamische Alttürkische Texte: Elektronisches Corpus veritabanına http://vatec2.fkidg1.uni-frankfurt.de/vatecasp/Altun_Yarok_B01.htm genel ağ sayfasından 18.03.2020 tarihinde erişildi.

Politeness and style differences in the Turkish language: the case of pre-service English language teachers

Özlem UTKU[1]

Zeynep ÇETİN KÖROĞLU[2]

APA: Utku, Ö.; Çetin Köroğlu, Z. (2020). Politeness and style differences in the Turkish language: the case of pre-service English language teachers. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 89-105. DOI: 10.29000/rumelide.752145.

Abstract

Being polite or perceived as a polite person is a difficult task when learning different languages and experiencing different cultures because learning grammar or vocabulary of a language is not enough to be perceived as a polite person since one should learn social and cultural values of the community as well. Moreover, politeness strategies and styles utilized while one is speaking his or her mother tongue can vary in a contextual manner. This study aims at examining politeness strategies and style differences the Turkish language. In accordance with this aim, a discourse completion test with four cases was prepared and administered to 32 pre-service English language teachers. The findings indicated that the participants, to a large extent, used positive politeness strategies while using the intimate style whereas they generally preferred negative politeness strategies while using the consultative and the formal styles. Additionally, it was found out that the family background of the participants has no meaningful influence on the way they use politeness strategies in different styles. However, it is concluded that gender and age of the participants affect their choice of the address forms.

Keywords: Politeness, style, Turkish language, discourse completion test

Türkçedeki nezaket ve stil farklılıkları: İngilizce öğretmen adayları örneği

Öz

Kibar olmak veya kibar bir kişi olarak algılanmak, farklı dilleri öğrenirken ve farklı kültürleri deneyimlerken zor bir görevdir çünkü bireyin bir toplumun sosyal ve kültürel değerlerini de öğrenmesi gerektiğinden bir dilin gramerini veya kelime bilgisini öğrenmek, kibar bir kişi olarak algılanmak için yeterli olmayabilir. Ayrıca, bireyin anadilini konuşurken kullandığı nezaket stratejileri ve stilleri bağlamsal olarak değişebilir. Bu çalışma, Türk dilinde ortaya çıkan nezaket stratejileri ve stil farklılıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, dört vakadan oluşan bir söylem tamamlama testi hazırlanmış ve 32 İngilizce öğretmen adayına uygulanmıştır. Bulgular, katılımcıların büyük ölçüde, samimi stili kullanırken olumlu kibarlık stratejileri kullandıklarını, danışma ve resmi tarzları kullanırken genellikle olumsuz kibarlık stratejilerini tercih ettiklerini göstermiştir. Ayrıca, katılımcıların aile geçmişinin kibarlık stratejilerini farklı tarzlarda

1 Öğr. Gör., Trabzon Üniversitesi, Rektörlük Yabancı Diller Bölümü (Trabzon, Türkiye), ozlemutku36@gmail.com, 0000-0001-7978-9195 [Makale kayıt tarihi: 25.02.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752145]

2 Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi ABD (Bayburt, Türkiye), zcetin@bayburt.edu.tr, 0000-0002-9456-8910

kullanma şekilleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Ancak, katılımcıların cinsiyet ve yaşlarının hitap seçimini etkilediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Nezaket, stil, Türk dili, söylem tamamlama testi

1. Introduction

It might be highly complicated to be perceived as a polite person when a foreign or a second language is learned and a completely new culture is experienced. Politeness involves various aspects because "it requires understanding not only the language, but the social and cultural values of the community as well" (Holmes, 2013, p. 284). Thus, it is not sufficient to be proficient in the grammar rules or vocabulary of a language, and individuals should also have knowledge concerning politeness rules and strategies of the language.

According to Holmes (2013) social relationship of social distance or solidarity and relative power are the key concepts to decide whether any behaviour is polite enough or not in a community or culture. Positive and negative politeness occur from this basic distinction. Positive politeness is based on solidarity and it generally emphasizes common attitudes and values. For instance, when a company owner suggests that a worker should use her first name to her, this is a positive politeness move, expressing solidarity and minimising status differences between them. On the other hand, negative politeness focuses on social distance and respecting status differences. In other words, it pays attention to respect and avoid to intrude people. For example, a worker's use of both title and boss's last name in a conversation such as 'our boss Mr. Brown said that…'.

Formality is another dimension of being polite and speakers' roles may affect the appropriate speech in a formal context. Holmes (2013, p. 285) provides a comprehensible example to the formality dimension that "at the dinner table calling your brother, who is a judge, your honour will be perceived as inappropriate or humorous whereas in a law court, calling him Tom will be considered disrespectful."

Different cultures and these cultures' culture-specific understandings may cause certain misunderstanding among individuals who experience totally different culture. For this reason, being polite in different cultures should be explained and clarified except from global and general principles. In this respect, learning a foreign language includes much more than learning words' literal meaning, target language's grammar and pronunciation. A skilled language learner requires to know sociolinguistic dimension of the target language for polite acceptance and refusal which differ cross-culturally.

1. 1. Politeness theory of Brown and Levinson

Brown and Levinson (1987) defined politeness as redressive action which is taken to counterbalance the disruptive effect of face-threatening acts. They propose the term 'face' which refers to a speaker's sense of linguistic and social identity and divide the face into two different types: positive face and negative face. Fundamentally, negative face is related to preserves as well as personal areas in which people have certain rights and responsibilities regarding particular activities. Freedom of action and freedom from imposition can be given as basic examples for negative face (Kedveţ, 2013, p. 434). On the other hand, positive face is more related to the interlocutor's positive consistent personality and self-image. Considering positive face, it can be said that there is an effort to protect this self-image because there is a desire for being appreciated and accepted (Brown and Levinson, 1987).

It is also stated that people can encounter certain acts challenging the face of an interlocutor. These acts are defined as face-threatening acts (FTAs) by Brown and Levinson (1987).

According to them, face-threatening acts can occur in two main different ways. Firstly, they may affect the speaker's face or the hearer's face, so either of them might be threatened by FTAs. Secondly, the hearer's/speaker's positive face or negative face can be threatened by FTAs. The actions, behaviours or words that threaten the positive face of the hearer might include the following:

(i) utterances that negatively evaluate the hearer's self-image, i.e. positive face. Disapproval, accusations, criticism, contradictions, complaints and disagreements are the basic expressions threatening the positive face of the interlocutors.

(ii) expressions which reflect that the speaker does not attach much importance to the hearer's positive face. For instance, when one expresses his or her opinion violently without considering the hearer's emotions, thoughts or taboo topics, the hearer's self-image or positive face is, quite likely, threatened by the act of the speaker.

What threatens the hearer's personal freedom, i.e. negative face can be exemplified as follows:

(i) expressions related to the hearer's future actions. Ordering, requesting, making suggestions, reminding something or warning and threating about something can be stated as basic examples for the acts that threaten the hearer's negative face.

(ii) acts expressing the speaker's desire towards the hearer or his/her goods. To exemplify, giving compliments to the hearer or expressing positive emotions about the hearer are certain actions related to the negative face as well.

Considering FTAs that threaten the speaker's self-image, apologies, accepting a compliment, the breakdown of physical or emotional control, self-humiliation, confession can be stated as certain common examples. Lastly, FTAs threatening personal freedom of the speaker comprise expressing and accepting thanks as well as acceptance of offers or compliments, apologies, and excuses.

According to the context in which the interaction occurs or which face is threatened, the speaker is supposed to utilize certain strategies in order to save his/her face: positive politeness, negative politeness, bald-on-record and off-record-indirect strategy (Brown, 2015, pp. 327-328; Navaey & Bakṭić, 2018, p.3). As their name imply, positive politeness strategies are employed in order to save the positive face whereas negative politeness strategies are the ones individuals use to protect their negative face. On the other hand, "off-record strategies are based on "indirectness" and the point is not to perform any redressive action at all in bald-on-record strategies" (Brown, 2015, p. 327). They are also compared in terms of their usage considering the relative power of speaker and addressee, their social distance, and the intrinsic ranking of the face-threateningness of an imposition. Brown (2015) suggests that positive politeness and bald-on-record strategies are most appropriate and cost effective for low levels while negative politeness strategies are expected to be employed for higher levels, and for the threats at the highest level, indirectness can be the safest alternative. In the present study, in association with the style differences, the politeness strategies used by Turkish pre-service English language teachers were analysed.

1. 2. Style

Wolfram and Schilling-Estes define language style, as "variation in the speech of individual speakers" (1998, p. 214). Quite similarly, according to Janet Holmes (2013), the style is language variation which reflects changes in situational factors, such as addressee, setting, task or topic.

People's styles of speech, i.e. stylistic features, show certain aspects regarding people's identity and the contexts where the language is used. For this reason, sociolinguistics puts forward different types of styles by considering interlocutors' personal and social background and the context in which the interaction and/or communication occur.

The intimate or informal style

The intimate or informal style is used with close friends or family and with casual acquaintances (Açıkalın, 1995). Use of elliptical construction (when participants have shared information about the topic they talk on) and use of second person singular pronoun are the examples reflecting the intimate or informal style use in Turkish.

The consultative style

The consultative style is used in semi-formal situations such as between strangers, between doctor and patient or teacher and student (Açıkalın, 1995). Kocaman (1992) describes this type of style as "normal or ordinary style" (as cited in Açıkalın, 1995, p. 30).

The formal style

When using the formal style, the purpose of the speaker is to inform the addressee on an individual basis (Açıkalın, 1995) This type of style can be used during lectures or seminars. In Turkish certain tense markers, passive constructions and plural pronouns are used in the formal style.

The frozen style

Açıkalın (1995) states that it is used in print and the declaration of the situations where the addressee is not allowed to cross-question the author. While reading a newspaper article or a book, you cannot ask a question to the author directly and simultaneously but instead, you should write an e-mail or a letter to the author to get in touch with him or her.

The scientific style

The scientific style is relatively new when compared to the others. It is generally used by doctors, researchers and scientists. Açıkalın (1995, p. 31) summarizes the characteristics of the scientific style as follows:

"It is simple and clear."

"It is objective."

"It is abstract and emotionally neutral."

"It includes technical terms, figures and symbols."

"It includes much information – the density of information."

1. 3. Review of research studies on politeness theory

Even though the number of empirical research studies conducted on politeness theory in Turkish context is relatively limited, the vast majority of studies focusing on politeness theory basically discusses the theory as well as puts forward extremely useful explanations and crucial practical information regarding politeness concepts in different cultures. As a conceptual paper, Morand and Ocker's (2003) study makes enquiries into how politeness theory may contribute to the role relations in computer-mediated communication (CMC). Firstly, a review of the theory and comprehensive linguistics lists of politeness are set forth and then, the researchers discuss (1) whether politeness occurs in CMC, (2) if dramaturgical concerns are noticed by individuals in CMC modes and motivate them, (3) how the term "socio-emotional" is perceived in CMC environments and how the socio-emotional relations occur within CMC, (4) how negative politeness is used in CMC environments, (5) what relational ties affect politeness in CMC, and (6) how politeness norms have been evolved in CMC. Suggesting detailed propositions on the relations between politeness theory and CMC, it is concluded that in CMC research, politeness theory can be a useful tool. Moreover, the researchers emphasize the role of technology in today's world, which is constantly changing and updating itself, and point out that "as CMC becomes more a mainstay of life, those normative routines regarding politeness, as well as other aspects of relational communication, will begin to jell" (Morand & Ocker, 2003, p. 9).

Different from the study of Morand and Ocker (2003) proposing global suggestions on politeness in CMC environments, Fukada and Asato (2004) go into the politeness theory of Brown and Levinson as well in their study but they specifically discuss Japanese honorifics associating them with politeness theory. However, besides evaluating Japanese honorifics within Brown and Levinson's theory, Matsumoto's (1988) and Ide's (1989) arguments are set forward to explain the issue of honorifics in Japanese culture. Similarly, Hudson's (2011) research study aims to shed light on how students use or do not use honorifics in Japanese conversations with professors. Data were collected through 12 conversations, ranging in length from 4 to 44 minutes. All conversations took place between native speakers of Japanese and 8 undergraduate students, 7 graduate students and 7 professors participated in the study. The results showed that the vast majority of the college students used honorifics even though it has been predicted as a result of the recent reports that young Japanese speakers do not often use honorifics. Additionally, it was found out that "honorific usage might vary greatly within the same discourse as well as among individuals" (Hudson, 2011, p. 3689).

From a different perspective, Nakane (2006) examined the relationship between silence and politeness. More precisely, how the participants used silence as a politeness strategy was the main research question of the study. The study was carried out in a multicultural setting, throughout the courses held by Australian lectures and taken by both Japanese and Australian students, so it was aimed at exploring whether there would be any differences between Australian and Japanese students' use of silence as a politeness strategy. However, besides investigating how the silence was employed a strategy of politeness by the student participants, the data were collected considering the addressee perspective and the relationships between silence and talk. In other words, how Australian lecturers perceived Japanese students' silence in the matter of politeness and how talk and silence negotiated in an intercultural classroom environment were also examined. As data collection tools, four instruments were utilized:

semi-structured interviews, questionnaire, field notes, and video recordings. The findings indicated that silence was employed as a politeness strategy in three different ways. Firstly, it was found that Japanese student participants preferred being silent to maintain their positive face, that is, to avoid face loss. They stated that they behaved in that way because of their perceived insufficient language proficiency. The results also revealed that Japanese student participants remained silent since they did not want to perform a face threating act against the addressees, so in that case, silence was used as a "Don't do the FTA" strategy. And, thirdly, the findings indicated that silence was used as an "off-record" strategy by the Japanese student participants. More precisely, if one prefers remaining silent after a question or a comment, this behaviour can be interpreted as "off-record" strategy, and the findings showed that the Japanese student participants used silence as an indirect way of saying "I do not know the answer", "I have no idea" or "I am not quite sure if I have understood the question" when a question was addressed to them. On the other hand, it was found that the lecturers perceived silence negatively. They stated it as a face-threatening act to their face and a deficiency in their academic knowledge, so it can also be concluded from the findings that there is a mismatch between the way the lecturers perceived silence and the way the students used silence, which is closely related to cultural differences. Therefore, what makes sense in terms of being polite in different cultures should be investigated and clarified so as to facilitate individuals' intercultural competences.

As a recent study carried out on indirectness and politeness, Marti's (2006) research study contributes crucially to the relevant global and Turkish literature. The study was conducted to investigate whether the pragmatic transfer from the German language may have an effect on Turkish-German bilingual returnees' pragmatic performance. However, Turkish monolingual speakers also participated in the study to examine both the realisation and politeness perception of requests. A discourse completion test, including 10 different situations, and a politeness rating questionnaire were utilized to collect data. The findings of the DCT analysis did not reveal pragmatic transfer in all the participants. Besides, "as for overall directness in requests, no significant difference was found between the Turkish monolinguals and the Turkish–German bilinguals" (Marti, 2006, p. 1862). The results also showed that Turkish monolingual speakers preferred using direct strategies while Turkish-German bilingual speakers preferred indirect strategies. This finding was found to be consistent with the results of the Huls' (1989) study (Marti, 2006, p. 1862).

Another research study conducted in the Turkish context is the study of Ruhi and Işık-Güler (2007). The study focuses on two main issues: "the conceptualization of face and related aspects of self in Turkish" and "the implications of the conceptualization of face and the self in interaction in Turkish for understanding relational work at the emic and the etic levels" (Ruhi & Işık-Güler, 2007, p. 681). The researchers examined two root lexemes, i.e. *yüz* and *gönül*, and idioms derived from the lexemes in Turkish. Then, with the aim of conceptualizing relational work, the conclusions drawn from the analysis are explained. It is pointed out that examining "the affective dimensions of self and communication" is crucial and investigating them will possibly contribute to other dimensions of self-presentation (Ruhi & Işık-Güler, 2007, pp. 708 – 709).

A more recent research study was carried out by Kahraman (2013) in the Turkish context as well. However, different from the studies of Marti (2006) and Ruhi and Işık-Güler (2007), her study goes into negative politeness strategies in an EFL context. To be more precise, the study of Kahraman (2013) aims at examining how teaching negative politeness strategies affects prospective English language teachers' oral communication skills. As data collection instruments, both a discourse completion test, administered as pre- and post-tests, and a written interview form were utilized to investigate the effects

of ten-week treatment. The results revealed that the treatment process was beneficial to improving oral communication skills of the participants. Moreover, the participants stated their positive views about learning negative politeness strategies and it was suggested that negative politeness strategies could be integrated into the ELT curriculums and taught within certain oral communication courses.

Although, as utilized in Kahraman's (2013) study, discourse completion tests can be regarded as the most commonly used data collection instruments in the research studies predicated upon politeness theory, some other different tools have begun to emerge as well. For instance, Önalan and Çakır (2018) used the Discourse Evaluation Task (DET) to collect data, besides video-recorded role plays and open-ended oral interviews. DET is an instrument which specifically guides participants to evaluate sample responses given to a sample discoursive extract, and then complete the given discourse according to their own understanding. Because it was aimed at exploring whether Turkish EFL learners' pragmatic language behaviour in formal complaint situations would be different from their speech act performances to those of native speakers or not, the data were analysed making comparisons between the productions and perceptions of native and Turkish speakers of English in terms of complaints. The findings revealed that there was a significant difference between native English speakers' and Turkish learners' production of complaints. Additionally, the results indicated a significant difference between native English speakers' and Turkish learners' perceptions of social appropriateness of direct and indirect complaints, and "age" was found to be a crucial factor affecting the pragmatic preferences made by Turkish learners of English.

It may be concluded that in the literature there are a variety of studies describing, reviewing and discussing Brown and Levinson's (1987) politeness theory (Goldsmith, 2007; Mao, 1994; Locher & Watts, 2005; Wilson, Kim & Meischke, 1991), and certain research studies that combine the theory with the practical part of the language (De Ayala, 2001; Johnson, Roloff & Riffee, 2004; Kitamura, 2000; Westbrook, 2007). However, the research studies conducted within the Turkish language is relatively limited. Thus, reviewing politeness theory and style, discussing the related studies, and examining the use of politeness strategies and style differences emerged in the Turkish language, the present study contributes to the Turkish sociolinguistics literature.

1. 4. Summary table for research studies on politeness theory and strategies

The research studies were presented in the previous heading, yet it was thought displaying the research studies within a summary table could be more effective. Thus, besides the studies previously discussed in detail, other empirical research studies were also included in the Table 1 with the aim of clarifying what had been available in the literature with regard to politeness theory and politeness strategies. Following studies were carried out to investigate different aspects of politeness and they have valuable results. However, recent studies in Turkish context are limited as presented through Table 1. For this reason, the current study is carried out.

Table 1. Summary table for the research studies on politeness theory and style differences

Name of the Study	Researchers (Year Published)	Aim(s)	Data Collection Tools	Findings
Politeness theory and computer-mediated communication: A sociolinguistic	Morand and Ocker (2003)	To explore how politeness theory may contribute to the role relations in computer-	Because it is a conceptual article, no data was collected.	In CMC research, politeness theory can be a useful tool.

approach to analyzing relational messages		mediated communication		Technology has a prominent place in today's world, so it can also be utilized in CMC research and fostering individuals' knowledge and performance regarding politeness.
Universal politeness theory: Application to the use of Japanese honorifics	Fukada and Asato (2004)	To examine the use of Japanese honorifics as a phenomenon that could not be explained by politeness theory	Although there was not a specific data collection tool due to the argumentative nature of the study, discussion was led using five arguments and sample extracts.	Discernment politeness phenomenon should not be regarded as a separate phenomenon in the Japanese context.
Indirectness and politeness in Turkish–German bilingual and Turkish monolingual requests	Marti (2006)	To examine both the realisation and politeness perception of requests from the perspectives of Turkish monolingual speakers and Turkish-German bilingual returnees	A discourse completion test, including 10 different situations A politeness rating questionnaire	No pragmatic transfer was found. "As for overall directness in requests, no significant difference was found between the Turkish monolinguals and the Turkish–German bilinguals" (Marti, 2006, p. 1862). Turkish monolingual speakers preferred using direct strategies while Turkish-German bilingual speakers preferred indirect strategies.
Silence and politeness in intercultural communication in university seminars	Nakane (2006)	To explore how silence is used as a politeness strategy	Semi-structured interviews Questionnaire Field notes Video recordings	Silence was employed as a politeness strategy by the Japanese student participants in three different ways: as a strategy to maintain positive face, as a 'Don't do the FTA' strategy, and as an 'off-record' strategy. The lecturers perceived silence negatively.
Conceptualizing face and relational work in (im)politeness: Revelations from politeness lexemes and idioms in Turkish	Ruhi and Işık-Güler (2007)	To examine the conceptualization of face and related aspects of self in Turkish To present the implications of the conceptualization of face and the self in interaction in Turkish	The idioms derived from two root lexemes, i.e. *yüz* and *gönül*, in Turkish	Examining "the affective dimensions of self and communication" is crucial and investigating them will possibly contribute to other dimensions of self-presentation (Ruhi & Işık-Güler, 2007, pp. 708 – 709).
Student honorifics usage in conversations with professors	Hudson (2011)	To investigate how students use or do not use honorifics in	12 conversations	The vast majority of the college students used honorifics.

		Japanese conversations with professors		"Honorific usage might vary greatly within the same discourse as well as among individuals" (Hudson, 2011, p. 3689).
The Effects of Teaching Negative Politeness Strategies on Oral Communication Skills of Prospective EFL Teachers	Kahraman (2013)	To examine how teaching negative politeness strategies affects prospective English language teachers' oral communication skills	Discourse completion pre- and post-tests A written interview form	The treatment process was beneficial to improving oral communication skills of the participants. The participants developed positive attitudes towards learning negative politeness strategies.
A comparative study on speech acts: Formal complaints by native speakers and Turkish learners of English	Önalan and Çakır (2018)	To examine Turkish EFL learners' pragmatic language behavior in formal complaint situations by making comparisons with their speech act performances to those of native speakers	Discourse Evaluation Task (DET) Video-recorded role plays Open-ended oral interviews	A significant difference between native English speakers' and Turkish learners' production of complaints was found. There was a significant difference between native English speakers' and Turkish learners' perceptions of social appropriateness of direct and indirect complaints. "Age" was found to be an important factor affecting the pragmatic preferences made by Turkish learners of English.
Politeness strategies in Turkish and Persian: Compliments, good wishes and giving deference	Navaey and Bakṭić (2018)	To analyse compliments, good wishes and giving deference as politeness strategies in the Turkish and Persian languages	Extracts taken from TV series and movies, representing spontaneous natural language use and daily conversations	Turkish and Persian languages share most similarities in using positive politeness strategies, especially in the expressions of good wishes. The negative politeness strategies predicated upon distance and strict hierarchy are employed more commonly by the speakers of Persian than those of Turkish.

2. Methodology

2.1. Participants

The participants in this study are pre-service English language teachers. They are, in fact, preparatory class students enrolled in the Department of English Language Teaching at a state university in Turkey. 32 teacher candidates participated in the study. To analyse and interpret data collected through a discourse completion test comprehensibly, participants were asked 6 personal questions, so demographic information about the participants was gathered in detail. Respectively, the participants were supposed to give an answer to the following items:

Gender,

Educational background,

Parents' occupation and educational background,

The number of siblings, their marital status, occupations and educational background,

Hometown and where the family lives currently,

Whether he or she is living with the elderly now or he or she grew up in a family living together with the elderly.

When examining their responses, it is seen that the great majority of the participants are females (N=25). 24 of them graduated from Anatolian High School whereas 7 of them were graduated from either Anatolian Teacher Training High School or Regular High School, and one of them took her bachelor's degree in a different field previously. Regarding occupations and educational background of the parents, data can be summarized by stating that mothers are, to a great extent, housewives and did not get a college education. And, fathers' occupations vary from policeman to farmer. Only 4 of the participants have more than 5 siblings, and generally, all of the participants' siblings have got a high school or college education. However, there are also 3 participants whose siblings were graduated from primary school only. In terms of their responses to the last item in the questionnaire, it should be noted that most of the participants do not live with the elderly or have not lived previously but 5 participants reported that they grew up in a family living together with the elderly and 2 participants' families are living with the grandparents now. It should also be pointed out that what demographic data analysis revealed will be used while interpreting data, so no statistical analysis will be indicated regarding the participants.

2.2. Data collection instrument

There are various data collection instruments that can be used in sociolinguistics researches. And, how to collect data is highly crucial in sociolinguistics research studies. One basic data collection technique is to record conversations of individuals. Moreover, Kasper (2000) emphasizes that field notes, interviews and role-plays can be used to collect data in both sociolinguistics and pragmatics pieces of research as well. Similarly, Félix-Brasdefer (2010) examines the use of discourse completion tasks, role-plays and verbal reports in detail in his study and it is concluded that each instrument has both strengths and weaknesses but they can be used effectively in sociolinguistics studies.

In this study, data were collected by administering a discourse completion test (see Appendix A). Nurani (2009) discusses five types of discourse completion tests: classic format, dialogue construction, open item verbal response, open item free response construction and the new type of DCT developed by Billmyer and Varghese (2000). Actually, this new type is similar to the classic version but in the new type situational background is provided in detail. For this study, the classic format was utilized because the researchers aimed to indicate the situations as clearly as possible.

Four situations were written by the researchers considering the city in which the participants study and live currently. The city where they study and live is the smallest city in Turkey. Because both the participants and the researchers have been living in this city for two years, they have spent enough time

knowing how the original inhabitants who live in this city. For this reason, the situations were formed by taking socio-cultural factors into consideration.

2.3. Data analysis

In the present study, data were collected qualitatively and analysed following the steps presented in Creswell's (2012) book, entitled "Educational Research Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research". The data were first organized, then transcribed and analysed by hand. Both of the researchers adopted the following procedure suggested by Tesch (1990) and Creswell (2007) (as cited in Creswell, 2012, pp. 244-245):

Identifying text segments,

Placing a bracket around them,

Assigning a code word or phrase which exactly describes the text segment's meaning,

Making a list of all code words after coding all the data,

Grouping similar codes and looking for redundant codes,

Preparing a list of codes and checking the data once again to see whether or not new codes emerge,

Reducing the list of codes to get five to seven themes which can be defined as "similar codes aggregated together to form a major idea in the database".

3. Findings and discussion

As it was mentioned previously, the data were collected through a discourse completion test with four cases, each of which reflects what the participants can encounter in their everyday lives. The participants were supposed to write three different responses for each case since it was aimed at exploring how their responses would differ according to their styles.

Firstly, a bus (*dolmus*) case was represented. The participants read the following situation and gave an answer in consultative style, intimate style and formal style:

> You get on a bus to go to school and you are carrying a lot of books. You are also exhausted. At first sight, it seems that there are no seats available but then you understand that one is occupying two seats. How do you tell this person that he or she is occupying two seats and you want to take a seat?

The participants answered this question in three different ways: as if they were talking to (i) a peer who they do not know, (ii) a friend that they know well and (iii) a teacher from the school. The first case is an example of Negative Face-Threatening Act because the hearer's freedom is threatened due to the possible questions to be asked by the interlocutor. More precisely, the person who occupies two seats does not think that his or her behaviour is inappropriate and he or she should let others take a seat without being asked at all. However, the one who asked for a seat threatens his or her freedom, so negative face of the hearer is threatened by the speaker. All the participants answered this first case considering status differences, context and their relationship with the hearer – that is to say, when using the intimate or informal style, they put emphasis on shared attitudes, values and solidarity, so a positive

politeness strategy is used because they are friends and know each other. The following three extracts demonstrate the use of positive politeness within this case:

> Canım sana zahmet kayar mısın? Ben de oturayım. (Dear, can you move to the side seat? So I sit down.) (P3)
>
> Kanka hele kay azıcık. (Buddy, move a little.) (P21)
>
> Kanka ne yapisin, ne edisin? Hele gay *hele*. (Buddy, what do you do, how is it going? Move, move.) *(P9)*

Even though all three participants use a positive politeness strategy not to threaten the hearer's personal freedom, the ways they address their questions vary from one to the other. These variations can be explained by their gender, the city they come from and their family background. Participant 3 is a female whose father is a well-educated person working as an education inspector but the other two participants are males, whose families live in Eastern Anatolia Region, so it is clearly seen how gender and socio-cultural background affect the way individuals speak.

Analysis of how the participants addressed their questions while they are using the consultative style and the formal style revealed that negative politeness is emphasized in this case. The participants addressed their questions to the hearer by taking status differences and their relationship with this person into consideration, which can be displayed as follows:

> Hocam müsadenizle buraya oturabilir miyim? (Mr., if you'll excuse me, can I sit here?) (Use of formal style) (P11)
>
> Hocam merhaba, yanınıza oturabilir miyim? (Hello Sir, can I sit next to you?) (Use of formal style) (P14)
>
> İyi günler hocam, sakıncası yoksa yanınıza oturabilir miyim? (Good afternoon Mrs., would you mind if I sit next to you?) (Use of formal style) (P1)
>
> Pardon, yana kayabilir misiniz? (Pardon me, could you move to the side seat?) (Use of consultative style) (P8)
>
> Kusura bakmayın, yana kayar mısınız? (I am very sorry; can you move to the side seat?) (Use of consultative style) (P22)
>
> Rica etsem yana kayar mısın? (Would you please move to the side seat?) (Use of consultative style) (P7)

As the extracts above indicate, while using the formal style, the participants pay attention to start the conversation by addressing the hearer with his or her title.

The second case takes place at a touristic destination. The speaker is supposed to ask the hearer whether or not he or she can take a photo of the speaker. The participants were, again, to write a response in three different ways by using the intimate style, the consultative style and the formal style. The analysis of the responses divulged similar findings to the previous case's results. When using the intimate style, the participants used positive politeness strategies as demonstrated in the following extracts:

> İki dakika bir fotoğrafımızı çeksene. (Take a photo of us in two minutes flat [in no time flat]) (P4)
>
> Hele gel de bir fotoğrafımızı çek ya. (Come and take a photo of us.) (P23)
>
> Kanki bir fotoğrafımızı çek. (Buddy, take a photo of us.) (P15)
>
> Güzelim sana zahmet bir fotoğrafımızı *çekebilir misin?* (Sweetie, can you take a photo of us?) *(P2)*

In these extracts, forms of address should be emphasized. The participants of this study are young adults as it was stated previously, and such forms of address are commonly used by them. *Kanka*, *Kanki*, *Güzelim* are the examples reflecting that the interlocutors are close to each other or they know each other for a while. In terms of how the formal style and the consultative style are used within this case, it can be said that the findings are more surprising than the previous case's findings because the majority of the participants said that they could not ask the teacher whether he or she could take a photo of him or her. The following extracts display this situation clearly:

> Soramam, utanırım. (I cannot ask. I feel shy.) (P10)
>
> Asla sormam. (I never ask.) (P6)
>
> Sormam. Öğretmen yerine bir öğrenci aramayı tercih ederim. (I do not ask. I would rather find a student than ask the teacher.) (P26)

The third case takes place at the hospital, the participants were supposed to warn a person entering the doctor's office without getting permission and awaiting the speaker's turn. Unlike the first two cases, in this case, the hearer's positive face is threatened because the speaker is supposed to warn or criticize the hearer, and so self-image of the hearer is threatened. The findings clarified that the participants were not shy about sharing their criticism with the others, except their superiors, as it is also demonstrated as follows:

> Kusura bakmayın ama burada o kadar kişi sıra bekliyor ve siz bizim sıramızı ve hakkımızı çalıyorsunuz. Bir sonraki sefer lütfen bir etrafınıza bakın. (I am sorry to say but all these people here are waiting for their turn and you take our turn and right away. Please glance round you next time.) (Use of consultative style) (P20)
>
> Sadece kendini düşünüp nasıl bu kadar bencil olabiliyorsun? Tek ihtiyacı olan sen değilsin ve herkes gibi sen de sıra beklemek zorundasın. (How can you be so selfish that you only think of yourself? You're not the only one who needs it, and like everyone else, you have to wait in line.) (Use of consultative style) (P22)
>
> Kanka napıyorsun içeride yarım saattir… Acelem var ya! (Buddy, what are you doing inside for half an hour?! I'm in a hurry!) (Use of intimate style) (P26)
>
> Çok ayıp ama tatlım, biz burada saatlerdir bekliyoruz. (Fie, sweetie, we are waiting here for hours.) (Use of intimate style) (P27)
>
> Hocaya hiçbir şey söylemezdim. (I do not say anything to the teacher.) (Use of formal style) (P27)
>
> Bir şey demezdim hocaya, Hoca sonuçta… (I do not say anything to the teacher. You know… He is the teacher.) (Use of formal style) (P31)

When examining the participants' social, educational and family backgrounds, it is seen that no meaningful and logical relation was found between the responses of them and why they preferred not expressing their criticism to their superiors. Similarly, the last case is also an example of the positive face-threatening act. In this case, both the speaker and the hearer are travelling on a bus, the hearer is talking on the phone loudly and the hearer is supposed to suggest the hearer that he or she should speak silently or after getting off the bus. Since the hearer's personality or self-image is threatened by the speaker's warning or criticism, this case is explained as a positive face-threatening act. Considering the responses of the participants, it should be noted that they are able to express their criticism or annoyance to their peers without having difficulty at all whereas they generally refrain from commenting on their superiors' inappropriate behaviours or actions as the following extracts demonstrate:

> Ya bi sus ya… Bir de seninle uğraşamam. (Hey, shut up… I can't deal also with you.) (Use of intimate style) (P31)
>
> Bakar mısınız? Biraz sessiz konuşabilir misiniz? (Excuse me? Could you speak a little quietly?) (Use of consultative style) (P18)
>
> Hocaya bir şey diyemezdim. (I can say nothing to the teacher.) (Use of formal style) (P12)

The findings of the present study are consistent with those of Önalan and Çakır's (2018) research study with regard to "age" factor because it was suggested by Önalan and Çakır that age affects the pragmatic preferences of individuals. Similarly, the findings of the current study revealed certain forms of address, e.g. *Kanka*, *Kanki*, *Tatlım*, *Güzelim*, *Aga* which young adults in Turkey generally use while communicating especially with their close friends. On the other hand, within both positive and negative face-threatening acts, they prefer using negative politeness strategies while interacting with their peers, with whom they are not familiar. They aim to have the hearer feel that they are not close to each other, so they emphasize the relational distance between each other. As Brown (2015) pointed out, employing negative politeness strategies when there is social distance between the interlocutors demonstrates a higher level of threat, so the speaker prefers using negative politeness strategies.

Addressing the hearer by using second person plural subject (i.e. *Siz*) and starting the conversation with certain words and expressions expressing politeness, e.g. *pardon*, *kusura bakmayın ama*, *acaba* clarify that the participants pay attention to the politeness strategies and levels of the face-threatening act when communicating with individuals who they are not acquainted with. The findings have also revealed that the participants are highly attentive and polite while they are addressing a question to their superiors, they are mindful of the status difference between them and their teachers. Accordingly, before requesting or asking something, they chose to greet the teacher (e.g. *Merhaba hocam, yanınız boş ise oturabilir miyim acaba?* [Hello teacher, can I sit next to you if it is empty?]).

4. Conclusion

This study was conducted to examine politeness strategies and style differences emerged in the Turkish language. Participants of the study consisted of preparatory student of English Language Teaching department and they selected purposefully. The participants have been studied English for years and they expect to have a profession on it in the future. Researchers of the study aimed to investigate whether participants' target language has an impact on their mother tongue use pragmatically. A discourse completion test including four cases was prepared and administered to the participants. Moreover, it was also aimed to shed light on whether participants' family, educational and social backgrounds have a considerable effect on their choice of politeness strategies. Thus, demographic information about the participants was collected in detail as well.

Although there are basically four cases, the participants were supposed to write three responses in three styles: the intimate or informal style, the consultative style and the formal style, so each case took place in the same context but the participants needed to consider three different addresses. The results indicated that social and family backgrounds of the participants do not have a big influence on their responses – that is to say, regardless of their parents' occupations, the number of their siblings, educational background or marital status of them and whether they live with the elderly, they generally used similar politeness strategies.

However, the findings of the study emphasized the effect of age and gender on language. Because the participants are young adults who are 18 – 19 years old, the life stage at which they are now is highly

affected by social media tools, technology and English language as well. More precisely, they do not think and speak in the same way as the elderly or adults do. They have constructed different identities, and accordingly, they have specific forms of address, vocabulary and even abbreviations to be used while communicating with each other. Use of *kanka*, *tatlım*, *aga* clearly demonstrates the effect of age on language. Additionally, although the literature suggests that gender influences the distribution of social roles and economic and social activities one gets access to and these activities, in their turn, influence language use, in this study no variation regarding gender variable has been found out. In only one case, in which the speaker is supposed to warn the hearer not to await his or her turn, females are more attentive, that is to say, they formed longer sentences than males did to explain that the hearer did something wrong or inappropriate. Conversely, males chose to direct the message more directly or did not say anything at all. The results showed that participants' target language, namely English, does not affect their Turkish language use in a given situation.

It can be concluded that this study contributed to the relevant literature by revealing what English language teacher candidates use to express their politeness in three different styles. However, further research can be conducted with more participants utilizing different data collection instruments.

References

Açıkalın, I. (1995). *A Linguistic Analysis of Turkish Medical Language and Doctor Patient Communication* (Doctoral dissertation). Retrieved from The Council of Higher Education Thesis Centre.

Billmyer, K. & Varghese, M. (2000). Investigating instrument-based pragmatic variability: Effects of enhancing discourse completion tests. *Applied Linguistics*, 21(4), 517-552.

Brown, P. (2015). Politeness and language. *In The International Encyclopedia of the Social and Behavioural Sciences (IESBS), (2nd ed.)* (pp. 326-330). Elsevier.

Brown, P., Levinson, S. C., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge: Cambridge University.

Burns, L., Marra, M., & Holmes, J. (2001). Women's humour in the workplace: a quantitative analysis. *Australian Journal of Communication*, *28*(1), 83.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Boston, MA: Pearson.

De Ayala, S. P. (2001). FTAs and Erskine May: Conflicting needs?—Politeness in question time. *Journal of Pragmatics*, *33*(2), 143-169.

Félix-Brasdefer, J. C. (2010). Data collection methods in speech act performance. *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues*, *26*, 41.

Fukada, A., & Asato, N. (2004). Universal politeness theory: application to the use of Japanese honorifics. *Journal of pragmatics*, 36(11), 1991-2002.

Goldsmith, D. J. (2007). Brown and Levinson's politeness theory. In B. Whaley & W. Samter (Eds.). *Explaining communication: contemporary theories and exemplars* (pp. 219-236). Mahwah NJ, Erlbaum.

Ide, S. (1989). Formal forms and discernment: Two neglected aspects of universals of linguistic politeness. *Multilingua-journal of cross-cultural and interlanguage communication*, 8(2-3), 223-248.

Holmes, J. (2013). *An introduction to sociolinguistics*. New York: Routledge.

Hudson, M. E. (2011). Student honorifics usage in conversations with professors. *Journal of Pragmatics*, 43(15), 3689-3706.

Johnson, D. I., Roloff, M. E., & Riffee, M. A. (2004). Politeness theory and refusals of requests: Face threat as a function of expressed obstacles. *Communication Studies*, *55*(2), 227-238.

Kahraman, S. (2013). *The Effects of Teaching Negative Politeness Strategies on Oral Communication Skills of Prospective EFL Teachers* (Master of Arts Thesis). Retrieved from The Council of Higher Education Thesis Centre.

Kasper, G. (2000). Data collection in pragmatics research. *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures*, 316-341.

Kedveț, A. (2013). Face threatening acts and politeness strategies in summer school application calls. *Jezikoslovlje*, *14*(2-3), 431-444.

Kitamura, N. (2000). Adapting Brown and Levinson's 'politeness' theory to the analysis of casual conversation. In *Proceedings of ALS2k, the 2000 Conference of the Australian Linguistic Society* (pp. 1-8).

Kocaman, A. (1992). Preliminaries to the study of stylistic scales in Turkish. *Dilbilim 20. Yıl Yazıları* 183-190.

Locher, M. A., & Watts, R. J. (2005). Politeness theory and relational work. *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture*, 1(1), 9-33.

Mao, L. R. (1994). Beyond politeness theory: 'Face' revisited and renewed. *Journal of pragmatics*, *21*(5), 451-486.

Marti, L. (2006). Indirectness and politeness in Turkish–German bilingual and Turkish monolingual requests. *Journal of Pragmatics*, 38(11), 1836-1869.

Matsumoto, Y. (1988). Reexamination of the universality of face: Politeness phenomena in Japanese. *Journal of pragmatics*, 12(4), 403-426.

Morand, D. A., & Ocker, R. J. (2003, January). Politeness theory and computer-mediated communication: A sociolinguistic approach to analyzing relational messages. In *System Sciences, 2003. Proceedings of the 36th Annual Hawaii International Conference on* (pp. 10-pp).

Nakane, I. (2006). Silence and politeness in intercultural communication in university seminars. *Journal of pragmatics*, 38(11), 1811-1835.

Navaey, A. A., & Bakțić, S. (2018). Politeness strategies in Turkish and Persian: compliments, good wishes and giving deference. *Electronic Turkish Studies*, 13(5), 1-16.

Önalan, O., & Çakır, A. (2018). A comparative study on speech acts: formal complaints by native speakers and Turkish learners of English. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 239-259.

Ruhi, Ş., & Işık-Güler, H. (2007). Conceptualizing face and relational work in (im) politeness: Revelations from politeness lexemes and idioms in Turkish. *Journal of Pragmatics*, 39(4), 681-711.

Nurani, L. M. (2009). Methodological issue in pragmatic research: Is discourse completion test a reliable data collection instrument? *Jurnal Sosioteknologi*, *8*(17), 667-678.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Bristol, PA: Falmer.

Wardhaugh, R. (2006). *An Introduction to sociolinguistic (5th Edition)*. Australia: Blackwell.

Wardhaugh, R. (2010). *An introduction to sociolinguistics*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Westbrook, L. (2007). Chat reference communication patterns and implications: applying politeness theory. *Journal of Documentation*, 63(5), 638-658.

Wilson, S. R., Kim, M. S., & Meischke, H. (1991). Evaluating Brown and Levinson's politeness theory: a revised analysis of directives and face. *Research on Language & Social Interaction*, 25(1-4), 215-252.

Wolfram, W., & Schilling-Estes, N. (1998). *American English: Dialects and Variation (Language in Society)*. Malden, MA: Blackwell.

Hindistan Jamia Millîa İslamia Üniversitesinde okutulan yabancılara Türkçe öğretimi Türkçe ders kitapları üzerine bir değerlendirme

Muammer ŞEHİTOĞLU[1]

APA: Şehitoğlu, M. (2020). Hindistan Jamia Millîa İslamia Üniversitesinde okutulan yabancılara Türkçe öğretimi Türkçe ders kitapları üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 106-127. DOI: 10.29000/rumelide.752153.

Öz

Araştırmanın amacı, Hindistan Jamia Millîa İslamia Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde yürütülen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersi kitaplarını dil bilgisi yaklaşımı ve dil yanlışlıkları açısından ele almak ve bunlara ilişkin çözüm önerileri sunmaktır. Araştırmada yöntem olarak, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde okutulan Türkçe ders kitaplarının Türkçe öğretimindeki etkinliğini ve yeterliliğini değerlendirmek için nitel araştırma bağlamında doküman incelemesi ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya ait veriler, 2017-2018 akademik eğitim-öğretim yılında Yunus Emre Enstitüsünün belirlemiş olduğu ilgili Türkçe seviyesindeki kitapların ünitelerinden oluşmaktadır. Veriler, okutulan ders kitaplarında yer alan metin, dil bilgisi ve temel beceriler bölümlerinin ünitelerinden elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise, doküman incelemesi yöntemi ve içerik analizi tekniği birlikte kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; okutulan Türkçe ders kitaplarının özellikle metin seçimi ve metinlerin dil, yazım özellikleri bakımından bir kısım eksikliklere ve yanlışlıklara sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu türden yanlışlık ve eksikliklere çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, Türkçe ders kitapları, dil bilgisi

An assessment on Turkish language books for teaching Turkish to foreigners taught at Jamia Millîa İslamia University, India

Abstract

The aim of the research is to deal with Turkish course books as a foreign language conducted in Jamia Millîa Islamia University Turkish Language and Literature Department in terms of grammar approach and language mistakes and to offer solutions for them. In the research, document analysis and content analysis technique was used in the context of qualitative research to evaluate the effectiveness and adequacy of Turkish textbooks taught in the Department of Turkish Language and Literature in teaching Turkish. The data of the research consist of the units of the books in Turkish level determined by Yunus Emre Enstitüsü in 2017-2018 academic year. The data were obtained from the units of the text, grammar and basic skills sections in the textbooks taught. In the analysis of the data, the document analysis method and the content analysis technique were used together. According to the findings obtained from the research; It was determined that Turkish textbooks taught have some deficiencies and inaccuracies especially in terms of text selection and language and spelling characteristics of the texts. Suggestions for solutions to such mistakes and deficiencies are presented.

1 Dr. Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilgiler ABD, Türkçe Eğitimi BD (Erzurum, Türkiye), mshtgl22@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4471-3283 [Makale kayıt tarihi: 20.03.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752153]

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, Turkish textbooks, grammar

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, dünyadaki diğer doğal diller gibi Türkçenin de konuşur sayısını artırması ve Türk kültürünün doğru anlaşılması, yaygınlaşması ve öğrenilmesi adına çok değerlidir. Türkçenin ana dil olarak öğrenilmesi kadar önemli olan bu öğretim bugün Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı gibi kurumlar aracılığıyla dünyanın değişik bölgelerinde sürdürülmektedir. Ayrıca, Türkiye'deki üniversitelerde de Türkçe Öğretim Merkezleri ve Dil Öğretim Merkezleri aracılığıyla yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi sunulmaktadır. Türkçenin ana dil olarak öğretiminde de gösterilen titizlik ve çaba yabancı dil olarak öğretilmesinde gösterilmekte ve devam edilmektedir. Dünya genelinde dil öğrenmeye olan merak ve ilgi gün geçtikçe artarken, gündelik yaşam ve çalışma ortamlarındaki farklı kültür ve dilleri konuşan insanlar için de yabancı bir dili öğrenmek iletişim ve kültürel etkileşim açısından değerlidir. Bu bağlamda, "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni" de öğrenilecek hedef dil ile dil düzeylerinin tespit edilmesi ve tespit edilen düzeyler için belirlenen kazanımların ortaya konmasını sağlamıştır (Azizoğlu & Uğur, 2015, s. 152). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde bu ilkeler göz önünde bulundurulmuş ve Türkçenin ana dil olarak öğretilmesindeki ilkeler ve edinilen tecrübe de bu metin ışığındaki ilkelerle bütünleştirilerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesindeki ilkeler ve amaçlar belirlenmiş, öğretim programı ve ders kitapları hazırlanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okutulan öğretim programı, ders kitapları, ilgili ders materyalleri, öğretimin doğru ve eksiksiz gerçekleştirilmesi için önemlidir. Dünyanın değişik bölgelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı Seti hazırlayarak belirlenen seviyelerde Türkçe öğretimini gerçekleştirmektedir. Türkçe öğretimi için okutulan kitaplar, 'DİAOÇM'deki düzeyler ve yetenekler dikkate alınarak oluşturulmuştur. A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 seviyelerinde Türkçe ders kitapları hazırlanmıştır. 72 saatlik kur süreci kullanılacak biçimde hazırlanan kitaplar, toplam sekiz üniteden oluşmaktadır. Ünitelerin her biri ise üç alt başlıktan meydana gelmektedir. Her ünitede, bölüm adları, edinilmesi gereken beceriler ve dil bilgisi konuları yer almaktadır. Ayrıca, cümle oluşturma yeteneğine yönelik sözcük alıştırmaları, Türk kültürünü doğru öğretmek amacıyla güncel olarak hazırlanmış "serbest okuma" parçaları ve de yine her ünitenin sonunda ölçme değerlendirme bölümü oluşturulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılında Türkçe dersinin öğretim programı olarak benimsenmiş olan yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bu ders kitaplarında, bu yaklaşımın özelliklerine göre; öğrenci merkezli, birey temelli öğrenme ile birlikte çoklu zekâ kuramına göre bireysel farklılıkları önemseyen bir program anlayışı kabul edilmiştir. Aynı zamanda kitaplarda Türkçenin temel becerileri de yapılandırmacı okuma, konuşma, dinleme ve yazma başlıkları ile ifade edilmiş ve bunlara uygun alıştırmalar, uygulamalar hazırlanmıştır. Bu yaklaşımda, kuralların, ilkelerin ezberletilmesi yerine bunların metin parçaları ve ilgili uygulamalar ile öğrenene sezdirilmesi amaçlanmıştır (Güneş, 2009; s. 40; Başar, 2016; ss. 56-57). Yapılandırmacı yaklaşımı savunan J. Piaget, Vygotksy ve Bruner tarafından, bu öğrenme yaklaşımının öğrenen bireyin aktif tavrıyla öğrenmeyi zihninde yapılandırarak gerçekleştirdiği dile getirilmiştir (Güneş, 2013; s. 82). Bu bakımdan, hem dil bilgisinin öğretimi hem de becerilerin edinilmesi ile ilgili yeni bir yaklaşım sunulmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde de bu yaklaşım benimsenmiştir.

Öte yandan yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dil bilgisi konuları da diğer konular gibi önemlidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında da bu yaklaşım doğrultusunda üniteler belirlenmiş ve konular boyutunda sınıflandırılmıştır. Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisine ait konular, ünitelerin metin parçalarının içeriğine göre basitten-karmaşığa, kolaydan-zora doğru

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

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

ilkelerince düzenlenmiştir. Temel becerilere ait uygulamalar ve alıştırmalar ise, ünitelerin sonunda yapılacak etkinliklere bağlı olarak çeşitlendirilmiştir. Yaklaşımın temelinde yer alan bilginin zihinde yapılandırılarak öğrenilmesi, dil bilgisi konularının da öğrenilmesinde esas görülmüştür. Yaklaşım, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst bilişsel becerilerin etkin kullanılmasını öğrenme sürecinde önemli görmekte, bilgiyi üst üste yığmak değil, bilgiye kendi yorumunu katarak onu yeniden kurmak hedeflenmektedir (*akt*., Başar, 2016, s. 57). Yaklaşımın, öğrenme sürecinin öğrenen merkezli olarak öğrenenin zihninde yapılandırarak öğrendiği bir sürece dönüştüğü ve bunun da tüm yaşamındaki öğrenmelerin yaklaşımı olarak benimsendiği açıktır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde ise, bu durum dil bilgisi için geçerlidir. Çünkü yazma, okuma, dinleme ve konuşma becerilerini doğrudan etkileyen konudur. Öğrenenin tüm yaşamı boyunca öğrendiği dilin anlamlı ve görevli ögelerini işlevsel kullanması bu sayede gerçekleşecektir. Hindistan Jamia Millîa İslamia Üniversitesinde de Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde Türkçe öğretimi için belirlenen seviyelere uygun ders kitapları Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanmış ve öğrenen ile öğreticilerin kullanımına sunulmuştur. Çalışmanın gerçekleştirildiği Hindistan'da eğitim-öğretim faaliyetinde bulunan üniversite ile ilgili ise, şu bilgiler mevcuttur:

29 Ekim 1920 tarihinde, Aligarh Koleji Müslümanlarının National Muslim University (Câmiye Milliye İslâmiye) adı ile kurduğu Jamia Millîa İslamia Üniversitesi, Hindistan'ın önemli üniversitelerinden biridir. Kuruluşunda M. Gandi'nin de desteği olan üniversite, 1925 yılında başkent Yeni Delhi'ye taşınmıştır. Ünlü ekonomist Zâkir Hüseyin başta olmak üzere eğitimci olarak Âbid Hüseyin ve matbaacı olan Muhammed Mucib gibi önde gelen insanların da desteğiyle 1926 yılında akademik olarak bilinir konuma gelmiştir. Halide Edip Adıvar ve Hüseyin Rauf Orbay'ın da konferanslar düzenleyip maddi destek verdiği üniversite 1936 yılında Okla Bölgesi'ne taşınmış ve 1939 yılında ise, cemiyette resmî statü elde etmiştir. 1962 yılındaki iç karışıklıklarda birçok sorun yaşayan üniversite yurt dışından birçok devlet başkanı ve kralın desteğiyle eğitim öğretime devam etmiştir. 1988 yılında, ülkedeki yasalar gereğince varlığı kabul edilen bir eğitim kurumu olmuştur. Yıllar içinde akademik olarak birçok fakülte kurulan üniversitede bugün tıp, hukuk, sosyal ve insani bilimler, mühendislik, doğa bilimleri, diş hekimliği alanları ile ilgili bölümler ve araştırma merkezleri bulunmaktadır (TDV İslam Ansiklopedisi Ek-1, 2016, ss. 244-246; Bilkan, 2011, ss. 33-35).

Üniversite bünyesinde yer alan İnsani Bilimler ve Diller (Faculty of Humanities and Languages) Fakültesine bağlı olarak eğitim ve öğretime devam eden Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü 2017-2018 akademik eğitim-öğretim yılında yaklaşık 130 öğrenciye sahiptir. Lisans eğitimi 3 yıl süren bölümde ayrıca özel olarak sertifika, diploma ve ileri diploma seviyelerinde Türkçe eğitimi-öğretimi de verilmektedir. Öğrencilerin genel olarak Müslümanlardan oluştuğu bölümde ayrıca Hindu, Budist ve Hristiyan öğrenciler de mevcuttur.

Çalışmada, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde yabancılara Türkçe öğretimi için okutulan ders kitapları ile ilgili genel tespitler ile birlikte ders kitaplarının dil bilgisi ve okuma metinleri bölümlerindeki eksiklikler, yanlışlıklar tespit edilmiş ve bunların çözümüne yönelik öneriler dikkatlere sunulmuştur.

Araştırmanın amacı

Araştırma, Hindistan Jamia Millîa İslamia Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümündeki yabancılara Türkçenin öğretimi ile ilgili okutulan ders kitaplarındaki dil bilgisi yaklaşımı ve dil yanlışlıklarını ele almak ve onlara ilişkin çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmaya ait alt problemler ise şöyledir:

Türkçe ders kitaplarının genel özellikleri nelerdir?

Okutulan ders kitaplarındaki dil bilgisi konularının dağılımı ve ünite sınıflandırılması öğretim bakımından uygun mudur?

Türkçe ders kitaplarındaki okuma ve alıştırma metinlerinde dil yanlışları var mıdır?

Türkçe ders kitaplarındaki okuma ve alıştırma metinlerindeki dil yanlışlıklarının nedenleri nelerdir ve bu nedenler hangi konular üzerinde daha yoğundur?

Okuma ve alıştırma metinlerindeki yanlışlıklar hangi temel dil seviyesinde daha yoğundur?

Araştırmanın yöntemi

Araştırma, Hindistan Jamia Millîa İslamia Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde okutulan Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi yaklaşımının ve temel beceriler seviyesindeki okuma / alıştırma metinlerindeki dil yanlışlıklarının incelenmesine yönelik nitel bir araştırmadır. Araştırmada, doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır.

Doküman incelemesi, araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasıdır. İnceleme, araştırma yapılan alanla ilgili belge inceleme yoluyla gerçekleştirilir. Dokümanların kullanımı ise, araştırma konusu alanına göre değişiklik göstermektedir ve inceleme yapılırken bu durum göz önünde bulundurulmalıdır (Şimşek & Yıldırım, 2008, s. 188). Araştırma, bu bakımdan tek bir analiz ve veri toplama yöntemi ile birlikte tek bir araştırma değerler dizisine ait incelemeyi kapsamaktadır.

Verilerin toplanması

Veriler, 2017-2018 akademik eğitim-öğretim yılında Yunus Emre Enstitüsünün belirlemiş olduğu ilgili Türkçe seviyesindeki kitapların ünitelerinden oluşmaktadır. Veriler, okutulan ders kitaplarında yer alan metin, dil bilgisi ve temel beceriler bölümlerinin ünitelerinden elde edilmiştir.

Verilerin analizi ve yorumlanması

Araştırmada, nitel araştırma yöntemine ait içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde amacın elde edilen verileri betimleyecek kavram ve ilişkilere ulaşmak olduğu belirtilirken analizde yapılan temel işlem ise, birbirine benzeyen verileri belirlenmiş temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirmek olarak açıklanmaktadır (Şimşek & Yıldırım 2012). Bu bağlamda okutulan ders kitaplarından elde edilen veriler Türkçenin öğretimi ile ilgili çağdaş öğretim yaklaşımları (yaşam boyu öğrenme, bütüncül öğrenme *vb.*) açısından ele alınmış bu açılardan elde edilen eksiklik ve yanlışlıklar tespit edilmiştir. Tespit edilen eksiklik ve yanlışlıklar metin, dil bilgisi ve temel beceriler açısından kategorilere ayrılarak incelenmiştir. İncelenen her kategorideki nitel veriler anlamlı biçimde yorumlanmaya çalışılmıştır.

Geçerlik/ güvenirlik

Okutulan Türkçe ders kitaplarının kapsam geçerliği Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe eğitimi uzmanları tarafından sağlanmış ve onaylanmıştır. Ayrıca, çalışma için araştırmacının bağlı bulunduğu Türkçe Eğitimi Bilim Dalındaki Türkçe eğitimi uzmanlarından ilgili kategoriler için görüş ve destek alınmıştır.

Araştırmacının rolü

Araştırmacı, çalışmada elde edilen verilerin geçerlik düzeyi ve güvenirliği için somut çaba göstermiştir. İlgili üniversitedeki öğretimi gerçekleştiren araştırmacı doğrudan sahadan edindiği geri dönüşleri çalışma için temel alarak elde edilen bulguları doğru anlamlandırmaya ve yorumlamaya çalışmıştır.

Bulgu ve yorumlar

Türkçe öğretimi için kullanılan kitap ile ilgili genel tespitler

Hindistan'ın iklim koşulları, üniversitenin imkân ve kabiliyetleri ve de öğrencilerin beklenti ve amaçları bölümde sunulan Türkçe öğretimi için olumsuz durumlar meydan getirmiştir. Özellikle Fars Dili ve Edebiyatı Bölümünde sunulan öğretim yöntem ve tekniklerinin klasik öğretim yöntemlerine ve tekniklerine dayanıyor olması da bu bölüme bağlı olan Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünü olumsuz etkilemiştir. Öyle ki Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin çağdaş öğretim yöntemlerine göre hazırlanmış olması klasik öğretim yöntemleri ile öğrenmeye alışmış öğrenciler için zorluklar oluşturmuştur. Özellikle de Türkçenin temel becerileri için yapılması gereken etkinliklerin bilgisayar, yansıtım gibi teknolojik ders materyalleri ile etkili işlenmesi gereken durumlarda öğrencilerin bu hazırbulunuşluk ve güdülenme eksikliği, sınıfların fiziksel yetersizliği ile birlikte Türkçe öğretimini olumsuz etkilemiştir.

Öte yandan, bölümdeki öğrencilerin Farsçayı Ana dili seviyesinde veya ona yakın seviyede biliyor olması ve Delhi'de yaşayan Müslümanların çoğunlukla gündelik yaşamda iletişimsel dil olarak kullandıkları Urducanın Farsçaya yakın dil özellikleri göstermesi de bu durumda etkilidir. Ayrıca tecrübeli öğretim görevlilerinin sayısının fazla olması ve Urduca ve Farsçayı iyi bilmeleri Farsçanın öğretimi için çok fazla yöntem tekniğe başvurulmamasına neden olmuştur. Böylelikle de modern dil öğretimi için kullanılan yöntem ve teknikler kolaycılık, teknolojik cihazları kullanma yeteneğinin bulunmaması gibi nedenlerle tercih edilmemiştir. Türkçe öğretimi de yaşanan bu durum ve süreçten olumsuz etkilenmiştir. Ancak görevli Türk öğretim görevlileri tarafından bu olumsuz etki durumu da koordinatörlük ile doğru iletişim sayesinde en aza indirilmiştir.



Resim.1 Lisans seviyesinde Türkçe ders kitapları.

Okutulan Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konularının dağılımı ve sınıflandırılması ile ilgili tespitler

Kitaplarda tespit edilen dil bilgisi ünitelerine dair şu değişiklikler gerçekleştirilebilir:

A1 düzeyi Türkçe ders kitabının ilk ünitesine bulunma durum eki ve işaret sıfatları konusu ile başlanmıştır. İkinci ünitede ise, diğer durum ekleri konusu ele alınmıştır. İlk iki ünitedeki bu tercihler yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan dil bilgisi öğretimindeki sezdirme yöntemiyle öğretimi amaçlamaktadır. Ancak ilk ünitede ilgili okuma metninde sadece bulunma durum eklerini içeren cümleler yer almıştır. Bunun yerine bulunma durumunu da kolaylıkla keşfedeceği ayrılma durum eklerini de içeren bir okuma metni tercih edilebilirdi. Çünkü sezdirme yönteminde, öğrenciler, bilgileri deneysel tipteki etkinliklerle keşfedebilecekleri, zihinde düşünme ve sorgulama becerisi ile tümevarım modeliyle birleştirebilecekleri için zihinlerinde daha kolay yapılandırmalarının mümkün olacağı uzmanlar tarafından dile getirilmiştir (Güneş, 2013). Ayrıca bulunma ve ayrılma durum ekleri karşılaştırmalı bir biçimde metin aracılığıyla sezdirilirse öğrenme süreci daha kolay olabilecektir.

Resim 2. A1 düzeyi Türkçe ders kitabındaki ünite sıralaması



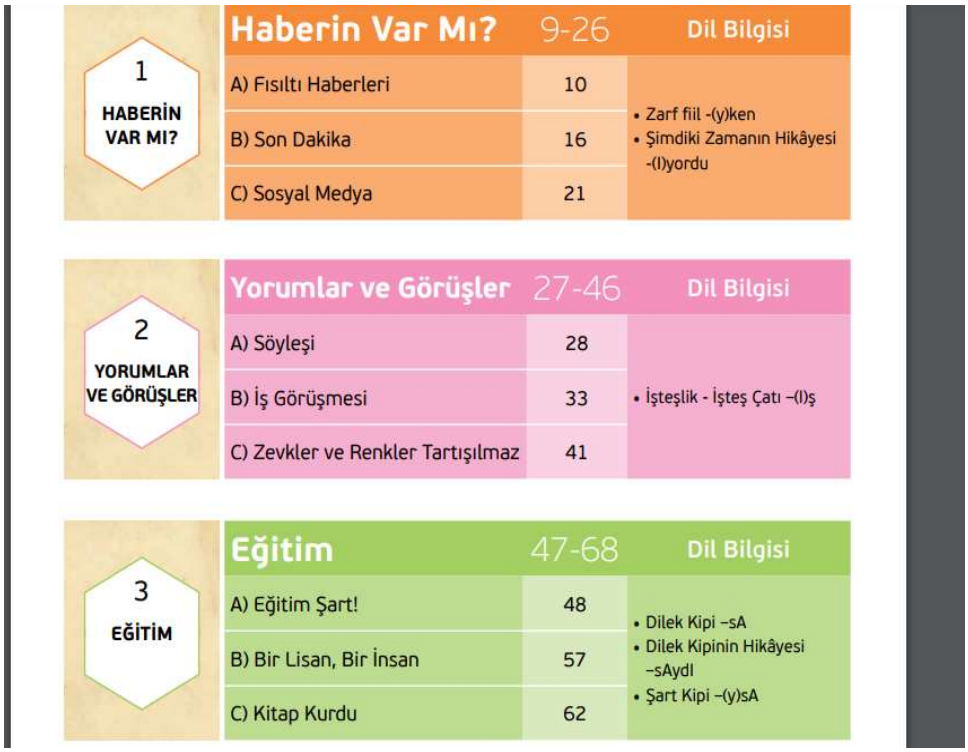
A2 düzeyi Türkçe ders kitabında ilk ünitedeki örnek metinde gelecek, geçmiş ve şimdiki zamanı vurgulayan cümleler yer alırken dil bilgisi konusu olarak belirsiz geçmiş zaman ele alınmıştır. İkinci ünitede, pekiştirme edatları konusu yer almıştır. Üçüncü ünitede ise, tekrar geniş zaman konusu yer almaktadır. Okuma metni olarak verilen örnek metinde üçüncü ünitede yer alan geniş zaman konusu da yer alabilirdi. Veya iki ayrı küçük örnek metin seçilerek ve bol örnek kullanılarak bu türden zaman karşılaştırılması yapılıp hem zamanlar ile ilgili biçim birim örnekleri hem de anlam ögeleri birlikte ele alınarak analiz yöntemiyle sezdirilmesi amaçlanabilirdi. Çünkü dil bilgisi öğretiminde metinler dilin etkin öğrenilmesinde önemli bir kaynak olmuştur. Dil bilgisi öğretiminde bu açıdan metinler önemlidir. Konuyla ilgili olarak, Thornbury, dil bilgisinin en iyi bağlam içinde öğretileceği ve pratik edileceğini belirterek metinlerin bütün halinde bağlam olarak kullanılması gerektiğini dile getirirken; Gower, Phillips ve Walter da, dilin keşfi için metnin doğal bir bağlam olduğunu ve dil ögeleri ile dil yapılarının analizi ve pratiğinin yapılmasını sağlayan bir havuz olarak açıklamışlardır (*akt*., Dilidüzgün & Yılmaz, 2019, s. 219). Bu bağlamda düşünüldüğünde dil bilgisi öğretiminde metin bağlamındaki dil konularının ve yapılarının sahip oldukları iletişim işlevi de öğrenci / öğrenen için değerli görülmüş ve onların özümsenerek öğrenilecek ortamın hazırlanması da öğreten için önemli bir sorumluluk olarak görülmüştür. Öte yandan, yapılandırmacı yaklaşımda da vurgulanan; değişimden kurala, özelden genele ilkeleri doğrultusunda zaman konusu zihinde yeni bir senteze ulaşılarak daha kolay anlaşılabilecektir (Güneş, 2013). Ayrıca süreçte öğrenen merkezli öğrenme temel alınarak öğrencilerin oluşturacağı metinler aracılığıyla da aktif kazanım sağlanabilecek etkinlikler de yapılabilir. Böylece yazma ve okuma becerileri birlikte kazanılmış ve geliştirilmiş olabilecektir.

Resim 3. A2 düzeyi Türkçe ders kitabı ünite sıralaması



B1 düzeyi Türkçe kitabında, birinci ünitede zarf-fiil konusu belirlenmiş ve ilk ünitede başka bir konu seçilmiştir. Bir önceki aşama kitabı olan A2 düzeyi ders kitabında son ünitede fiilimsi konusunun yer aldığı düşünüldüğünde bir üst aşama olan B1 düzeyi ders kitabında ise, ilk ünitenin sıfat-fiil ve zarf fiil konularını içermesi daha doğru olacaktır. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımın temelindeki kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkeleri uyarınca düzenlenmesi öğrenme sürecini olumlu etkileyecektir. Ayrıca yine en az iki örnek metin ve okuma metinleri ile bu iki konuyu sezdirmeye yönelik içerikler hazırlanabilirdi.

Resim 4. B1 düzeyi Türkçe ders kitabı ünite sıralaması



Ünitelerde dil bilgisi konularının sınıflandırılma biçimi yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine göre düzenlenmiştir. Bu ilkelerde en önemli unsur, öğrenenin zihninde öğrenme süreci boyunca yapbozun parçaları gibi öğrendiklerini kendi kurduğu bağlarla bütün olarak bir araya getirmesinin sağlanması ve öğrenmeye açık, bilinçli ve etkin bir şekilde dil becerisi elde etmesidir (Güneş, 2011). Bu nedenle kitaplarda yer alan dil bilgisi konularının metinlerden hareketle birbirini tamamlayacak, öğrenenin zihninde yakın zaman süreci boyunca en hızlı biçimde keşfedeceği, öğreneceği ve beceriye dönüştüreceği bir sıralama ve sınıflandırma yapılması gerektiği ortadadır. Öyle ki bunun için metin kaynaklı ve daha çok etkinliğe dayalı bir etkin öğrenme süreci hazırlanmalı. Böylelikle öğrenenin zevk aldığı, öğrenmek için istek duyduğu ve kendi öğrenme yöntemini keşfettiği öğrenme süreci oluşacaktır.

Okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma ve alıştırma metinlerine yönelik tespitler

Anlatım bozukluğu ve dil yanlışlıklarına yönelik tespitler

Bu bölümde elde edilen bulgular anlatım bozukluğu ile birlikte yazım yanlışlarını ve noktalama işaretlerini de içermektedir. Bu sayede elde edilen nitel verilerin metin bağlamında bütüncül olarak anlamlandırılmasının ve yorumlanmasının kolaylaşması hedeflenmiştir.

A1 Türkçe Ders Kitabı: Ders kitabında bir eksiklik ve yanlışlık tespit edilememiştir.

A2 Türkçe Ders Kitabı:

Ders kitabının ilk ünitesinde yer alan okuma parçasında

"...Önce kara kalem çalıştım. Sonra yağlı boya ve pastel boya resimler yapmaya çalıştım." (s.12) cümlesi bozuktur.

Doğru cümle;

...Önce kara kalem resimler yapmaya çalıştım. Sonra yağlı boya ve pastel boya resimler yapmaya çalıştım." şeklinde olmalıydı. Cümlede söz grubu eksikliğinden kaynaklanan anlatım bozukluğu vardır. Çünkü "kara kalem" de yağlı boya ve pastel boya ile yapılan bir resim türünü nitelemektedir. Dolayısıyla tamlananı eksik olan sıfat tamlaması nedeniyle anlatım bozulmuştur.

İlk ünitedeki diğer örnek de yine bir okuma parçasında yer alan resim sergisi konulu diyalog cümlesine aittir. İki kişi arasında resim sergisinde resimlerini sergileyen ressamın İstanbul'a gelişi ile ilgili soru-cevap cümlesi yer almaktadır. Cümlede özne eksikliğinden kaynaklanan anlatım bozukluğu vardır. Cümle şöyledir:

"Murat: İstanbul'a ne zaman ve niçin gelmiştir?

Yaren: İki yıl önce. Üniversitede okumak için gelmiş. (s.13).

Doğrusu;

Murat: İstanbul'a ne zaman ve niçin gelmiştir?

Yaren: Ressam, İstanbul'a iki yıl önce üniversite okumak için gelmiş."

Diğer bir örnek "Üç Önemli İnsan" adlı okuma parçasında yer almaktadır. Parçada, Kıraç adlı sanatçı ile ilgili bilgi verilirken şöyle bir cümle kullanılmıştır:

"...1999 yılı mayıs ayında ilk albümünü hazırladı." (s.14).

Doğrusu;

"...1999 yılının Mayıs ayında ilk albümünü hazırladı." biçiminde olmalıydı. Cümlede, ilgi ekinin eksikliğinden kaynaklanan bir anlatım bozukluğu vardır. Ayrıca, "mayıs" sözcüğü 1999 yılını belirttiği için ay adı olarak büyük yazılmalıdır.

Başka örnek, "Tatlı Telaş" adlı okuma parçasında geçen diyalog cümlesinde yer almaktadır. Cümlede, ressamın bulunması ile ilgili bilgi verilmek istenmiştir. Cümle şöyledir:

Kemal Bey: Ressam bulunmuş mu?

Yaren: Hayır baba, henüz bulunmamış. (s.18).

Doğrusu;

Kemal Bey: Ressam bulunabilmiş mi?

Yaren: Hayır baba. Henüz bulunamamış." şeklinde olmalıydı.

Çünkü soruya iki cevap verilmiştir. İlk cevap doğrudan, ikinci cevap ise açıklama türündendir. Dolayısıyla bu iki cevap cümlesi arasında nokta bulunması doğru olacaktır. Ayrıca, "bulunmuş mu" sorusuna arama eyleminin devam ettiğini belirtmek için "Henüz bulunamamış" şeklinde cevap verilmesi daha doğru olacaktır. Çünkü eylemden eylem yapan "+A" yapım eki "yeterlilik" kipindedir. Bu bağlamda bu metin parçasının altıncı ünitedeki dil bilgisi konusuna yönelik işlenmesi ya da bu ünitenin konusuna uygun başka bir metin seçimi yapılması daha doğru olacaktır.

Yine diğer bir örnek, "Ağrı Dağı Efsanesi (İki Bacı)" adlı okuma metninde yer almaktadır. Metinde yer alan cümle şöyledir:

> "…Büyük kardeş odunların hepsini küçük kardeşinin sırtına yüklemiş ve yola çıkmışlar." (s.19). İki cümleden oluşan bu bölümün ikinci cümlesindeki özne ve durum tümleci eksikliği anlatım bozukluğuna neden olmuştur.

Doğrusu;

> "…Büyük kardeş odunların hepsini küçük kardeşinin sırtına yüklemiş ve onlar beraber yola çıkmışlar." şeklinde olmalıydı.

Başka bir örnek, iş başvurusu konusunu içeren "Müjde" adlı okuma metninde yer almaktadır. Metindeki cümle şöyledir:

> "Hatice Hanım: Oğlum, bize niçin söylemedin?
>
> Ahmet: Sürpriz yapmak istedim." (s. 22). İkinci cümledeki seslenme tümleci ve yönelme tümleci eksikliği nedeniyle anlatım bozukluğu oluşmuştur.

Doğrusu;

> "Hatice Hanım: Oğlum, bize niçin söylemedin?
>
> Ahmet: Anne, size sürpriz yapmak istedim." biçiminde olmalıydı.

Yine aynı metin parçasında geçen diğer bir örnek cümle ise şöyledir:

> "Hatice Hanım: Gözün aydın, çok sevindim. Ne zaman başlıyorsun?
>
> Ahmet: On beş gün içinde. Hazırlıklarımı tamamladıktan sonra gideceğim." (s.22). Ahmet'in cevabını içeren cümledeki nokta işareti gereksizdir ve anlamı eksiltmiştir.

Doğrusu;

> "Hatice Hanım: Gözün aydın, çok sevindim. Ne zaman başlıyorsun?
>
> Ahmet: Hazırlıklarımı tamamladıktan sonra gideceğim. On beş gün içinde başlayacağım." şeklinde olmalıydı.

> "Alerjik Nezle" adlı okuma parçasında yer alan örnekler şöyledir:
>
> "…Ancak bazı insanlar da baharla birlikte hapşırık, öksürük, burun akıntısı, kaşıntı ve gözlerde kızarıklık şikâyetleri başlıyor." (s.33) Cümlesinde –da biçim birimi bulunma durumunu karşılamış olmasına rağmen ayrı yazılarak yazı yanlışına neden olmuş ve cümlenin anlamını da bozmuştur.

Doğrusu;

> "…Ancak bazı insanlarda baharla birlikte hapşırık, öksürük, burun akıntısı, kaşıntı ve gözlerde kızarıklık şikâyetleri başlıyor." biçiminde olmalıydı.

Yine aynı metindeki diğer örnek ise şöyledir:

> "… Bu tedavi alerji şurubu ve hapları, göz damlaları ve burun spreyleri ile mümkün." Cümlesinde –dür bildirme eki eksikliği nedeniyle de anlatım bozulmuştur.

Doğrusu;

"... Bu tedavi alerji şurubu ve hapları, göz damlaları ve burun spreyleri ile mümkündür." şeklinde olmalıydı.

"İhtiyarlıktandır" adlı okuma parçasındaki örnekler;

"İhtiyar: Her şeyi unutuyorum doktor bey, hafızam iyice zayıfladı." (s.38) Cümlesinde meslek adı ve saygı sözü küçük harfle yazılmıştır.

Doğrusu şöyle olmalıydı;

"İhtiyar: Her şeyi unutuyorum Doktor Bey, hafızam iyice zayıfladı."

"Gezici Kütüphane" adlı okuma parçasındaki örnekler;

"...İlk zamanlar kimse kitap almaz ama sonradan herkes bir merakla kitap almaya başlar." (s.51) Cümlesinde ayrılma tümleci eksikliği nedeniyle anlatım bozulmuştur.

Doğrusu şöyle olmalıydı;

"...İlk zamanlar kimse Mustafa Bey'den kitap almaz ama sonradan herkes bir merakla ondan kitap almaya başlar."

"Ata Sporumuz Cirit" adlı okuma metnindeki örnekler;

"Cirit, Türklerin eski atlı spor oyunlarından biridir. At üzerindeki iki takımın yarışmacıları birbirlerine belli kurallara göre değnek atmalarıdır. Bu değneğin adı da cirittir."(s.68) Cümlesinde ikinci cümlede nesne ve özne eksikliği nedeniyle anlatım bozulmuştur.

Doğrusu şöyle olmalıydı;

"Cirit, Türklerin eski atlı spor oyunlarından biridir. Oyun, at üzerindeki iki takımın yarışmacılarının birbirlerine belli kurallara göre değnek atmaları ile oynanır. Bu değneğin adı da cirittir."

"Likya Yolu" adlı okuma parçasındaki örnekler;

"Likya Yolu" 3 bin yıllık eski bir ticaret yolu. Fethiye Ölüdeniz'den başlıyor, Antalya'da son buluyor. Yolun toplam uzunluğu 509 kilometre. Dünyanın en uzun yürüyüş rotalarından biri. Doğa ve yürüyüş tutkunları için inanılmaz güzellikte bir yol. Düz değil. İniş çıkışlarla dolu.

Geçen hafta arkadaşlarla bir araya geldik. Yolun Göynük-Karaöz arasındaki kısmını yürüdük. Tamamını yürümek çok zor." (s.77) cümlelerinde nesne eksikliği, yüklem eksikliği ve özne eksikliğinden kaynaklanan anlatım bozuklukları oluşmuştur.

Doğrusu şöyle olmalıydı;

"Likya Yolu" 3 bin yıllık eski bir ticaret yoludur. Yol, Fethiye Ölüdeniz'den başlıyor, Antalya'da son buluyor. Yolun toplam uzunluğu 509 kilometredir. Likya Yolu, dünyanın en uzun yürüyüş rotalarından biridir. Doğa ve yürüyüş tutkunları için inanılmaz güzellikte bir yoldur ama o, düz değil, iniş çıkışlarla doludur.

Geçen hafta arkadaşlarla bir araya geldik. Yolun Göynük-Karaöz arasındaki kısmını yürüdük. Ama onun tamamını yürümek çok zor."

"Anneme Mektup" adlı metinde geçen örnekler;

"...Ben özellikle yatağımı çok sevdim, oldukça rahat. Kedili ve kuşlu desenleri var, sevimli ve komikler. Pencereden arka taraftaki ormanı görebiliyorum." (s.114) cümlelerde özne ve nesne eksikliği nedeniyle anlatım bozulmuştur.

> "...Ben özellikle yatağımı çok sevdim. O, oldukça rahat. Yatağımın kedili ve kuşlu desenleri var. Onlar sevimli ve komikler. Odamın penceresinden arka taraftaki ormanı görebiliyorum."

"Kızarmış Ekmek Kokusu" adlı okuma parçasındaki örnekler;

> "...Sedat'ın babası, onları çay bahçesine götürdü ve dondurma ısmarladı." (s. 120). Cümlesinde yönelme tümleci eksikliği nedeniyle anlatım bozulmuştur.

Doğrusu şöyle olmalıydı;

> "...Sedat'ın babası, onları çay bahçesine götürdü ve onlara dondurma ısmarladı."

B1 Türkçe Ders Kitabı:

İlk ünitede yer alan "Genç İhtiyarlar" adlı okuma parçasında yer alan örnekler şöyledir:

> "Kahramanmaraş'ta yaşayan 123 yaşındaki Mehmet Tatar, bir şeker firmasının reklam filminde oynadı. Oyunculuğunu herkes ayakta alkışladı." (s.10). İkinci cümledeki tamlama eksikliği nedeniyle anlatım bozukluğu oluşmuştur.

Doğrusu;

> "Kahramanmaraş'ta yaşayan 123 yaşındaki Mehmet Tatar, bir şeker firmasının reklam filminde oynadı. Onun oyunculuğunu herkes ayakta alkışladı." şeklinde olmalıydı.

> "...72 yaşında ama yarışmalarda birinciliği kimseye bırakmıyor. Odası madalya ve kupalarla dolu." (s.10). Yine ikinci cümlede nesne eksikliğinden kaynaklanan anlatım bozukluğu oluşmuştur. Ayrıca bu cümlenin yer aldığı kısa metin parçasının bir sonraki –dır (pekiştirme) konusunun yer aldığı ünitedeki okuma metni bölümüne dahil edilmesi daha doğru olacaktır.

Doğrusu;

> "...72 yaşında ama yarışmalarda birinciliği kimseye bırakmıyor. Onun odası madalya ve kupalarla dolu." Şeklinde olmalıydı.

"Ekonomist Serdar Şenol Değerlendiriyor" adlı okuma metninde ise, şu cümle yer almaktadır:

> "Altın, bu yılın zirvesine çıktı." (s.14). Cümlede vasıta grubu eksikliği nedeniyle anlatım bozukluğu oluşmuştur.

Doğrusu;

> "Altın, dolar karşısında kazandığı değer ile bu yılın zirvesine çıktı." şeklinde olmalıydı.

Aynı metinde bir diğer örnek şöyledir:

> "Dolar, Amerika Bankalar Birliğinden gelen olumlu sinyallerle avro karşısında değer kazandı. Gün içinde küçük inişler çıkışlar yaşandı." (s.14). İkinci cümledeki tamlama eksikliği nedeniyle anlatım bozukluğu oluşmuştur.

Doğrusu;

> "Dolar, Amerika Bankalar Birliğinden gelen olumlu sinyallerle avro karşısında değer kazandı. Gün içinde doların değerinde küçük inişler çıkışlar yaşandı." biçiminde olmalıydı.

Yine, "İnceleyelim" adlı bölümdeki örnek cümle şöyledir:

> "Fotoğraftaki kişi Oya'ya çok benziyor. Büyük bir ihtimalle annesidir." (s.14). İkinci cümledeki tamlama eksikliği nedeniyle anlatım bozukluğu oluşmuştur.

Doğrusu;

> "Fotoğraftaki kişi Oya'ya çok benziyor. Büyük bir ihtimalle Onun (Oya'nın) annesidir." şeklinde olmalıydı.

Aynı bölümde yer alan diğer örnek şöyledir:

> "Saat sabahın altısı. Ayşe bu saatte hayatta kalkmaz. Uyuyordur." (s.14). Üçüncü cümledeki özne eksikliği nedeniyle anlatım bozukluğu oluşmuştur.

Doğrusu;

> "Saat sabahın altısı. Ayşe bu saatte hayatta kalkmaz. O, uyuyordur." (s.14). Biçiminde olmalıydı.

"İletişim Araçları" adlı okuma metninde yer alan örnekler şöyledir:

> "Radyo ve televizyon haber alma, eğitim ve eğlenceye yönelik araçlardır." (s.16). Cümlede tamlama eksikliği nedeniyle anlatım bozukluğu meydana gelmiştir.

Doğrusu;

> "Radyo ve televizyon haber alma, eğitim ve eğlenceye yönelik iletişim araçlarıdır." biçiminde olmalıydı.

> "Kitle iletişim araçlarının çoğalmasının başında ise, teknoloji gelmektedir." (s.16). Cümlede tamlama eksikliği ve sözcüklerin yanlış kullanımı nedeniyle anlatım bozukluğu oluşmuştur.

Doğrusu;

> "Kitle iletişim araçlarının çoğalmasının ana nedeni ise, teknolojideki hızlı gelişmelerdir." şeklinde olmalıydı.

"-(I)yordu" biçim birimi ile ilgili "Cümle Tamamlama" bölümü içinde yer alan örnek ise şöyledir:

> "Eskiden haftada bir kuaföre git……şimdi çok yorgunum." (s.18). Cümlede "ama" bağlacı eksikliği ve ardından "gidemiyorum" eyleminin yazılmaması nedeniyle anlatım bozukluğu oluşmuştur.

Doğrusu;

> "Eskiden haftada bir kuaföre git……ama şimdi çok yorgunum. Gidemiyorum." şeklinde olmalıydı.

"Eskiden, çok eskiden" adlı okuma parçasında şu örnek yer almaktadır:

> "Teknolojinin gelişmesi hayatımızı da kolaylaştırdı." (s.18).

Cümle, bir metnin giriş cümlesi olmaya uygun değildir. Çünkü cümlede dahi anlamındaki "-da" bağlacı fazla kullanılmıştır. Eğer bu şekilde kullanım olursa, hayat sözcüğünden önceki sözcük grubu eksik bırakılmış olur ve anlatım bozukluğu oluşur.

Doğrusu;

> "Teknolojinin gelişmesi, hayatımızı kolaylaştırdı." veya "Teknolojinin gelişmesi, eğitim, sağlık, hukuk gibi alanlar ile birlikte gündelik hayatımızı da kolaylaştırdı." biçiminde olmalıydı.

> "Peki geçmişte insanlar elektrik veya teknolojik aletler yokken nasıl yaşıyorlardı?" İnsanlar, gaz lambası veya mum kullanıyorlardı. Tabii elektrik yokken teknolojinin de bugünkü gibi olması mümkün değil." (s.19). Bu metin bölümünde zaman tümleci eksikliği ve ek fiilin görülen geçmiş zaman eki eksikliği nedeniyle anlatım bozukluğu oluşmuştur. "elektrik veya teknolojik aletler" söz grubunda elektrik aletler tamlaması yanlıştır. Ayrıca, "Peki" sözcüğünden sonra da virgül eksikliği vardır.

Doğrusu;

> "Peki, geçmişte insanlar elektrikli veya teknolojik aletler yokken nasıl yaşıyorlardı?" İnsanlar, geçmişte gaz lambası veya mum kullanıyorlardı. Tabii geçmişte elektrik yokken teknolojinin de bugünkü gibi olması mümkün değildi." şeklinde olmalıydı.

Aynı metinde geçen diğer cümleler de şöyledir:

> "Haberleşmek için mektup kullanıyorlardı." Cümlede özne eksikliği nedeniyle anlatım bozukluğu vardır.

Doğrusu;

"İnsanlar, haberleşmek için mektup kullanıyorlardı."

biçiminde olmalıydı.

> "Günler, haftalar, hatta aylar süren yolculuklara ya da kâğıt yokken insanların taşları kullanmasına ne diyorsunuz?" cümlesinde zaman tümleci eksikliği nedeniyle anlatım bozukluğu oluşmuştur. Ayrıca, "kâğıt" sözcüğünün doğru yazımı da "kâğıt" şeklinde olmalıydı.

Doğrusu;

> "Geçmişte / Eskiden, günler, haftalar, hatta aylar süren yolculuklara ya da kâğıt yokken insanların taşları kullanmasına ne diyorsunuz?"

"Haberler" adlı okuma metninde geçen örnek cümleler ise şöyledir:

> "Günümüz insanın iş dışında en fazla zaman ayırdığı etkinlikler arasında televizyon yer alır." (s.20). Cümlesinde nesnenin eksik kullanımı dolayısıyla anlatım bozukluğu oluşmuştur.

Doğrusu;

> "Günümüz insanın iş dışında en fazla zaman ayırdığı etkinlikler arasında televizyon izlemek yer alır."

biçiminde olmalıydı.

> "Çağımızda, insan hayatını iletişim ve bilgilenme anlamında olumlu ya da olumsuz etkileyen önemli faktörlerden biridir."

Yine bu cümlede de nesne eksikliği nedeniyle anlatım bozulmuştur.

Doğrusu;

"Çağımızda, televizyon izlemek insan hayatını iletişim ve bilgilenme anlamında olumlu ya da olumsuz etkileyen önemli faktörlerden biridir." şeklinde olmalıydı.

"Dünyanın herhangi bir yerindeki olaylardan haberdar olmamızı televizyon sağlar." Cümlenin devrik yapıda olması ve tekil-çoğul sözcüklerin eksik kullanılması nedeniyle anlatım bozulmuştur.

Doğrusu;

"Televizyon, dünyanın herhangi bir yerindeki olay veya olaylardan anında haberdar olmamızı sağlar." biçiminde olmalıydı.

"Yetenek İşi" adlı metindeki örnek cümleler şöyledir:

"Bugünlerde annem biraz şikâyetçi, gürültüden uyuyamıyor ama gitar çalmakta üstüme yoktur." (s.21). Cümlesinde nesne ve kişi zamiri eksikliği nedeniyle anlatım bozulmuştur.

Doğrusu;

"Bugünlerde annem benden biraz şikâyetçi, gürültüden uyuyamıyor ama gitar çalmakta benim üstüme yoktur." şeklinde olmalıydı.

"Arkadaşımın sesi güzel bana şarkılarıyla eşlik eder." cümlesinde –dir bildirme kip eki ve kişi zamiri eksikliği nedeniyle anlatım bozulmuştur.

Doğrusu;

"Arkadaşımın sesi güzeldir. O, bana şarkılarıyla eşlik eder." biçiminde olmalıydı.

"Sosyal Medya" adlı okuma parçasında yer alan örnekler şöyledir:

"….Sivil toplum kuruluşları üyelerine ve gönüllülere bu sayfalar aracılığıyla mesajlarını iletiyor." (s.23). Cümlesinde tamlama grubunun eksik kullanımı nedeniyle anlatım bozulmuştur.

Doğrusu;

"….Sivil toplum kuruluşları üyelerine ve gönüllülerine bu sayfalar aracılığıyla mesajlarını iletiyor." şeklinde olmalıydı.

"Böylece sosyal paylaşım siteleri, büyük rol üstleniyor." cümlesinde nesne eksikliği nedeniyle anlatım bozulmuştur.

Doğrusu;

"Böylece sosyal paylaşım siteleri, iletişim konusunda büyük rol üstleniyor." biçiminde olmalıydı.

"Hayattan Kopuyoruz" adlı metinde ise, şu örnekler vardır:

"…Bu nedenle sosyal paylaşım siteleriyle iletişim kurmak yerine yüz yüze iletişim kurmak gerek." (s.23). Cümlede vasıta tümleci eksikliği nedeniyle anlatım bozukluğu oluşmuştur.

Doğrusu;

"…Bu nedenle insanlarla sosyal paylaşım siteleriyle iletişim kurmak yerine onlarla yüz yüze iletişim kurmak gerek." biçiminde olmalıydı.

"Tellal" adlı serbest okuma parçasında yer alan örnekler şöyledir:

"…Sonra Tellal, padişahın duyurularını, güzel ve gür sesleriyle halka iletir." (s.24). Cümlesinde özne-nesne uyumsuzluğundan dolayı anlatım bozulmuştur.

Doğrusu;

> "...Sonra Tellal, padişahın duyurularını, güzel ve gür sesiyle halka iletir." biçiminde olmalıydı.

"Hat Sanatı" adlı okuma metninde yer alan örnekler şöyledir;

> "...Matbaanın icadından önce çok önemli olan bu sanat sayesinde kutsal ve bilgi kitapları yazılmıştır." (s.38). Cümlesinde tamlama eksikliği nedeniyle anlatım bozulmuştur.

Doğrusu şöyle olmalıydı;

> "...Matbaanın icadından önce çok önemli olan bu sanat sayesinde kutsal kitaplar ve bilgi içerikli kitaplar yazılmıştır."

> "...Yazılar spontanedir ve sanatçı o an nasıl isterse o şekilde yapar." cümlesinde yüklem eksikliği ve nesne eksikliği nedeniyle anlatım bozulmuştur. Ayrıca, spontane sözcüğü yerine Türkçe "kendiliğinden" sözcüğünün tercih edilmesi doğru olacaktır.

Doğrusu şöyle olmalıydı;

> "...Yazılar kendiliğinden oluşur ve sanatçı onları o an nasıl isterse o şekilde yapar."

> "...Hattatlar kamışı yontarak şekil verirler." cümlesinde yönelme tümleci eksikliği nedeniyle anlatım bozulmuştur.

Doğrusu şöyle olmalıydı;

> "...Hattatlar kamışı yontarak ona şekil verirler."

"Hayatımızdaki 'Keşke'ler" adlı okuma metnindeki örnekler şöyledir;

> "...Yaşlı insanlar gençlere göre daha dingin, farkında huzurludurlar." (s.51). Cümlesinde tamlama eksikliği nedeniyle anlatım bozukluğu oluşmuştur.

Doğrusu şöyle olmalıydı;

> "...Yaşlı insanlar gençlere göre daha dingin, hayatın farkında ve huzurludurlar."

> "...hatta aynı hataları yine ve tekrar yapmışlardır." cümlesinde ikileme yanlışı nedeniyle anlatım bozulmuştur.

Doğrusu şöyle olmalıydı;

> "...hatta aynı hataları tekrar tekrar yapmışlardır."

"Kitap Okumanın Faydaları" adlı okuma metninde yer alan örnekler şöyledir;

> "...Kitaplar sayesinde bazen uçan bir halıya biner, bilmediğimiz diyarlara yolculuk ederiz; yeni arkadaşlıklar kurar, bazen hüzünlerimizi bazen neşemizi bu yeni arkadaşlarla paylaşırız." cümlelerinde zaman tümlecinin hatalı kullanılması ile ilgili anlatım bozukluğu oluşmuştur." (s.62).

Doğrusu şöyle olmalıydı;

> "...Kitaplar sayesinde bazen uçan bir halıya biner, bilmediğimiz diyarlara yolculuk eder, yeni arkadaşlıklar kurarız; bazen de hüzünlerimizi ve neşemizi bu yeni arkadaşlarla paylaşırız."

"Garanti Belgesi" adlı okuma metnindeki örnek şöyledir;

> "...Kemal, çantanın içinden tapu belgesi çıkarır ve annesine verir." (s.82). Cümlesinde nesne eksikliği nedeniyle anlatım bozulmuştur.

Doğrusu şöyle olmalıydı;

> "...Kemal, çantanın içinden tapu belgesi çıkarır ve onu annesine verir."

"Yağmur Adam" adlı okuma metnindeki örnek şöyledir;

> "...Babası öldükten sonra 3 milyon dolar miras kalır." (s.98). Cümlesinde yönelme tümleci eksikliği nedeniyle anlatım bozulmuştur.

Doğrusu şöyle olmalıydı;

> "...Babası öldükten sonra ona 3 milyon dolar miras kalır."

"Nasıl Yardım Ederiz" adlı okuma parçasındaki örnek şöyledir;

> "Zaman zaman engelli bireylerle karşılaşırız. Bizden çeşitli konularda yardım isterler." (s.104). Cümlesinde ikinci cümledeki özne eksikliği nedeniyle anlatım bozulmuştur.

Doğrusu şöyle olmalıydı;

> "Zaman zaman engelli bireylerle karşılaşırız. Onlar bizden çeşitli konularda yardım isterler."

B2 Türkçe ders kitabı

"Yıllar Sonra" adlı okuma metninde yer alan örnekler şöyledir:

> "Polat: ...Liseden sonra mimarlık fakültesine devam ettim."
>
> "Ertan: Ben de Liseden sonra işletme bölümüne devam ettim." (s.10). Cümlelerinde büyük harflerin kullanımı ile ilgili yanlışlık vardır.

Doğrusu;

> "Polat: ...Liseden sonra Mimarlık Fakültesine devam ettim."
>
> "Ertan: Ben de Liseden sonra İşletme Bölümüne devam ettim." şeklinde olmalıydı.

> "Polat: ...Ziraat fakültesini tamamlayacak ve kendine ait büyük bir çiftlik kuracaktın."
>
> "Ertan: ...Belki ziraat fakültesine gitseydim..."
>
> "Ertan: ... Hayat şartları beni iktisat fakültesine yönlendirdi." cümlelerinde büyük harflerin kullanımı ile ilgili yanlışlar mevcuttur.

Doğrusu:

> "Polat: ...Ziraat Fakültesini tamamlayacak ve kendine ait büyük bir çiftlik kuracaktın."
>
> "Ertan: ...Belki Ziraat Fakültesine gitseydim..."
>
> "Ertan: ... Hayat şartları beni İktisat Fakültesine yönlendirdi." şeklinde olmalıydı.

"Erasmus" adlı okuma parçasında geçen örnekler şöyledir:

> "Programın amacı; Avrupa'da yüksek öğretimin kalitesini artırmak ve Avrupa boyutunu güçlendirmektir." (s. 24). Cümlesinde boyut sözcüğünün anlam değeri cümlenin anlatımını bozmuştur. Ayrıca, "yüksek öğretim" sözcüğünün doğru yazımı "yükseköğretim" şeklinde olmalıydı."

Doğrusu:

> "Programın amacı; Avrupa'da yükseköğretimin kalitesini artırmak ve onun Avrupa'daki etkinliğini güçlendirmektir." biçiminde olmalıydı.

> "Daha kaliteli yükseköğretim sunan Avrupa'da mezunlar daha donanımlı, iş dünyasının beklentilerine daha fazla cevap veren bireyler olacaklardır." cümlede tamlama eksikliği ve özne eksikliği nedeniyle anlatım bozulmuştur.

Doğrusu;

> "Avrupa'nın yükseköğretim kurumlarında daha kaliteli eğitim ve öğretim alan mezunlar daha donanımlı olacaklar ve onlar iş dünyasının beklentilerine daha fazla cevap veren bireyler olacaklardır." şeklinde olmalıydı.

"Sanata Adanmış Bir Ömür" adı metinde geçen örnekler şöyledir:

> "…Padişah onu karşısında görünce yanında yer göstererek oturmasını istedi. İkramlarda bulundu ve sohbet etti." (s. 113). Cümlesinde yönelme tümleci ve bağlama grubu eksikliği nedeniyle anlatım bozulmuştur.

Doğrusu şöyle olmalıydı:

> "…Padişah onu karşısında görünce yanında yer göstererek oturmasını istedi. Ona ikramlarda bulundu ve onunla sohbet etti."

"40 Yıl 2 Dakika" adlı okuma parçasında geçen örnekler şöyledir:

> "…Picasso'nun önünde minnetle eğilir ve şükranlarını sunar." (s. 115) Cümlesinde yönelme tümleci eksikliği nedeniyle anlatım bozulmuştur.

Doğrusu şöyle olmalıydı:

> "…Picasso'nun önünde minnetle eğilir ve ona şükranlarını sunar."

Tartışma

Hindistan Jamia Millîa İslamia Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde yabancı dil olarak öğretilen Türkçenin dil bilgisi öğretiminde kitapların metin içeriğinde birçok eksiklik ve yanlışlık tespit edilmiştir. Alanyazında Türkiye'de ve yurt dışında bu konuyla ilgili yapılan araştırmalarda yabancılara Türkçe öğretiminde en çok karşılaşılan güçlüğün dil bilgisi konularında görüldüğü araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir.

Türkiye'de bu konuyla ilgili yapılan araştırmalarda dil bilgisi öğretiminde eklerin kullanımı ve özellikle de ad durum eklerinin kullanımında zorluk yaşandığı öğrenenler tarafından ifade edilmiştir (Candaş Karababa, 2009). Ayrıca yine Türkiye'de bu konuda yapılan araştırmalarda dil bilgisi öğretiminde tamlama eklerinin öğrenilmesinde öğrenenlerin zorluk çektiği de tespit edilmiştir (Bakır, Biçer & Çoban, 2014; Alyılmaz, Biçer & Çoban, 2015).

Yurt dışında yapılan araştırmalarda yine aynı sorunun dile getirildiği görülmekte öğrenenlerin kültür farklılığı ve coğrafya farklılığı olsa da dil bilgisinin öğrenilmesinde zorluklar yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. İran'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde yazma eğitimi bağlamında yapılan araştırmada da yazma becerisinde karşılaşılan zorlukların büyük bölümünün dil bilgisi konularının eksik veya yanlış anlaşılmasından oluştuğu görülmüştür. Bu bağlamda ses bilgisi, biçim bilgisi ve eklerin kullanımı ile ilgili kategorik bir inceleme de yapılmıştır (Boylu, 2014).

Yine Türkiye'deki Türkçe eğitimi ile ilgili genel sorunların ele alındığı bir diğer çalışmada da hem ana dil hem de yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde dil bilgisi konularındaki sorunlar temel olarak aynı düzeyde görülmüştür. Okutulan Türk dil bilgisi ders kitaplarında Türkçenin derin yapısına ait özelliklerin göz ardı edildiği, anlamlı ve görevli ögelerin işlevsel boyutunun yansıtılmadığı, bilgilerin sadece ezber niteliğinde ve kolayca unutulacak şekilde sunulduğu, ilgili kitaplarda ortak bir terminoloji kullanılmadığı dile getirilmiştir (Alyılmaz, 2010, s. 738-739).

Sonuç

Araştırmada, ders materyalleri ve ders kitaplarının içeriğine yönelik yapılan tespitler dışında kalan Jamia Millîa İslamia Üniversitesinin yönetim biçimi ve fizikî koşulları ile ilgili tespitlerin Türkçenin öğretimini dolaylı da olsa etkilediği düşünülmekte ve bu sorunların en kısa sürede ilgili makamlarca çözüleceğine inanılmaktadır.

Okutulan Türkçe ders kitaplarının metin boyutunda tespit edilen anlatım bozukluğu ve dil yanlışlarına yönelik eksikliklerde seviyelere göre değişik türde yanlışlıklar ve eksiklikler tespit edilmiştir. Tespitlerden hareketle;

> A1 seviyesinde okutulan Türkçe ders kitabında okuma metinleri ve parçalarında herhangi bir yanlışlık ve eksikliğe rastlanmamıştır.
>
> A2 seviyesinde okutulan Türkçe ders kitabındaki okuma metinleri ve parçalarında anlatım bozukluğuna neden olan toplam 18 yanlışlık ve eksiklik tespit edilmiştir. Anlatım bozukluğu yönünden 5 kez özne eksikliğinden kaynaklanan anlatım bozukluğu oluşmuş ve bu eksiklik toplamda en fazla görülen eksiklik olmuştur.
>
> B1 Türkçe ders kitabında toplam 33 yanlışlık ve eksiklik tespit edilmiştir. Bu yanlışlık ve eksiklikler 9 kez görülen tamlama eksikliğinden kaynaklanmıştır. Nesne eksikliğinden kaynaklanan anlatım bozukluğunun 7 kez gerçekleştiği tespit edilmiştir.
>
> B2 Türkçe ders kitabında ise, toplam 5 yanlışlık ve eksiklik tespit edilmiştir. En fazla anlatım bozukluğu ise, 2 kez gerçekleşen yönelme tümleci eksikliğinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında özellikle B2 seviyesindeki Türkçe ders kitabının okuma metinlerinin daha titiz ve daha dikkatli hazırlanması gerektiği görülmektedir. Ayrıca, okuma metinlerinde yapılan bu türden yanlışlıkların dil bilgisi öğretimini ve diğer dinleme, konuşma ve yazma becerilerini de etkilediği görev yapılan süre boyunca yapılan ölçme ve değerlendirme sınavlarında ve ödev çalışmalarında tespit edilmiştir.

Çalışmanın bu veriler ışığında, okutulan Türkçe ders kitaplarının Türkçe öğretiminde daha etkin ve işlevsel kullanılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Ayrıca Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinde yazım yanlışlıkları, dil yanlışlıkları da mevcuttur. Özellikle büyük harflerin doğru kullanımı ilgili yanlışlıklar dikkat çekicidir. Metinler hazırlanırken sözcüklerin doğru yazımına titizlikle dikkat edilmesi önerilmektedir:

A2 düzeyi Türkçe ders kitabı

> "…1999 yılı mayıs ayında ilk albümünü hazırladı." (s.14).

Doğrusu;

> "…1999 yılının Mayıs ayında ilk albümünü hazırladı." biçiminde olmalıydı.

> "İhtiyar: Her şeyi unutuyorum doktor bey, hafızam iyice zayıfladı." (s.38) cümlesinde meslek adı ve saygı sözü küçük harfle yazılmıştır.

Doğrusu şöyle olmalıydı;

> "İhtiyar: Her şeyi unutuyorum Doktor Bey, hafızam iyice zayıfladı."

B2 düzeyi Türkçe ders kitabı

> "Polat: …Liseden sonra mimarlık fakültesine devam ettim."
>
> "Ertan: Ben de Liseden sonra işletme bölümüne devam ettim." (s.10).

Doğrusu;

> "Polat: …Liseden sonra Mimarlık Fakültesine devam ettim."
>
> "Ertan: Ben de Liseden sonra İşletme Bölümüne devam ettim." şeklinde olmalıydı.

> "Polat: …Ziraat fakültesini tamamlayacak ve kendine ait büyük bir çiftlik kuracaktın."
>
> "Ertan: …Belki ziraat fakültesine gitseydim…"
>
> "Ertan: … Hayat şartları beni iktisat fakültesine yönlendirdi."

Doğrusu:

> "Polat: …Ziraat Fakültesini tamamlayacak ve kendine ait büyük bir çiftlik kuracaktın."
>
> "Ertan: …Belki Ziraat Fakültesine gitseydim…"
>
> "Ertan: … Hayat şartları beni İktisat Fakültesine yönlendirdi." şeklinde olmalıydı.

Kaynakça

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies, International Periodical for Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* Vol. *5*/3 Summer, 728-79.

Alyılmaz, S., Biçer, N., & Çoban, İ., (2015). Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye'ye yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4* (1), 328-338.

Azizoğlu, İ. N. & Uğur, F. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4* (1), 151-166.

Başar, U. (2016). Yunus Emre Enstitüsü yedi iklim Türkçe setinin (Temel Seviye: A1, A2) yapılandırmacılık bağlamında değerlendirilmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın TÖMER Dil Dergisi, 1* (2), 55-77.

Biçer, N. & Çoban,İ. & Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar. Atatürk Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7* (29), 125-135.

Bilkan, F. A. (2011). Halide Edip Adıvar'ın Hindistan'daki konferansları. *bilig dergisi*, Kış, 56, 33-44.

Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Journal of World of Turks,* Vol, *6* (2), 335-49.

Dilidüzgün, Ş. & Yılmaz, Ö. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Metin odaklı dil bilgisi öğretimi üzerine öğrenci görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(1), 217-234.

Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma* Ankara: Nobel.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8* (5), 123-148.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi,* 2 (7), 71-92.

Karababa Candaş, C. Z. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *42* (2), 265-277.

TDV İslam Ansiklopedisi (2016). Ek-1.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* Ankara: Seçkin.

Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri üzerine bir inceleme: betimsel analiz

Zeynep CİN ŞEKER[1]

APA: Cin Şeker, Z. (2020). Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri üzerine bir inceleme: betimsel analiz. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 128-140. DOI: 10.29000/rumelide.752206.

Öz

Bu çalışmada Türkçe eğitimi alanında dinleme ve konuşma becerisine yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri üzerine bir inceleme yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Veriler doküman incelemesi ile toplamıştır. Toplanan veriler, betimsel analizle incelenmiştir. İlk olarak lisansüstü tezlerde kullanılan anahtar keklimeler tespit edilmiş ve bu kelimeler belirlenen temalar altında frekans değerleri ile birlikte sunulmuştur. Bu çalışmada dinleme becerisine yönelik 10 doktora, 38 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 48 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Yüksek lisans tezlerinin 4'ünde anahtar kelime kullanılmadığı için 34 yüksek lisans tezi araştırma kapsamına alınmış ve toplamda 44 tez incelenmiştir. Konuşma becerisine yönelik 7 doktora, 39 yüksek lisans olmak üzere toplam 46 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Yüksek lisans tezlerinin 7'sinde anahtar kelime kullanılmadığı görülmüştür. Bu nedenle 32 yüksek lisans tezi araştırmaya dâhil edilmiştir. Dinleme ve konuşma becerilerini ilişkilendiren 5 lisansüstü tez tespit edilmiştir. Bu tezlerin 3'ü doktora, 2'si ise yüksek lisans tezidir. Tezlerin tamamında anahtar kelime kullanılmıştır. Dinleme becerisine yönelik lisansüstü tezlerde doğrudan dinleme becerisine yönelik 39 farklı anahtar kelime kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma becerisine yönelik ise 34 farklı anahtar kelime kullanılmıştır. Dinleme becerisine yönelik lisansüstü tezlerde, genel konulara ilişkin anahtar kelimeler sık kullanılmıştır. 'Dinleme becerisi', 'dinleme/izleme becerisi', 'dinleme becerileri', 'dinleme eğitimi', 'dinleme/izleme eğitimi', 'dinleme', 'dinleme türleri' ve 'dinleme etkinlikleri' en çok kullanılan anahtar kelimelerdir. Konuşma becerisine yönelik lisansüstü tezlerde, en sık kullanılan anahtar kelimeler genel konulara ilişkindir. 'Konuşma becerisi', 'konuşma' ve 'konuşma eğitimi' frekans değerleri en yüksek üç anahtar kelimedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, dinleme becerisi, konuşma becerisi, lisansüstü tez, anahtar kelime analizi

An examination on the keywords of the postgraduate theses on listening and speaking skills: a descriptive analysis

Abstract

In this study, an examination was made on the keywords of the postgraduate theses on listening and speaking skills in the field of Turkish language education. Qualitative research design was preferred in the study. Data was collected by document analysis. The collected data was examined by descriptive analysis. Firstly, the keywords used in the postgraduate theses were identified and these words were presented together with frequency values under the defined themes. In this study, regarding listening skills, a total of 48 postgraduate theses, including 10 doctoral and 38 master's theses, were reached.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Erzurum, Türkiye), zeynep.seker@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0294-2961 [Makale kayıt tarihi: 06.05.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752206]

Since no keywords were used in 4 of the master's theses, 34 master's theses were included in the research scope and 44 theses were examined in total. Concerning speaking skills, a total of 46 postgraduate theses, including 7 doctoral and 39 master's theses, were reached. 7 of the master's theses did not use keywords. For this reason, 32 master's theses were included in the research. 5 postgraduate theses relating listening and speaking skills were identified. 3 of these theses are doctoral and 2 are master's theses. Keywords were used in all of the theses. It was concluded that 39 different keywords were used for direct listening skills in the postgraduate theses related to listening skill. 34 different keywords were used for speech skills. Keywords related to general topics were frequently used in the postgraduate theses on listening skills. 'Listening skill', 'listening/monitoring skill", 'listening skills', 'listening training', 'listening/monitoring training', 'listening', 'types of listening' and 'listening activities are the keywords that were used the most. The most-commonly used keywords in postgraduate theses on speaking skills are related to general topics. ' Speaking skill, 'speaking' and 'speaking training ' are the three keywords with the highest frequency values.

Keywords: Turkish education, Listening skill, Speaking skill, Graduate thesis, Keyword analysis

Giriş

Dilin en önemli işlevlerinden biri, insanlar arasında bildirişimi sağlamasıdır. Başkan (2003, s. 15) bildirişimi, "Bir gönderici tarafından, öte yandaki bir alıcı üzerinde belli bir etki yaratmak amacı ile adına 'gösterge' denilen, anlam yüklü birimlerden yararlanarak, karşı tarafa belirli bir 'bildiri' ulaştırılması eylemi" olarak tanımlar. Bildirişimin gerçekleşebilmesi için anlamlı göstergeler ve bir amaç gereklidir. İnsanlar arasındaki bildirişim elbette dil dışında farklı biçimlerde de gerçekleşebilir. Ancak "Haberleşme, bildirişme açısından bakacak olursak dünyadaki çeşitli bildirişme dizgelerinin en gelişmişi, en ergini olarak karşımıza yine insan dili çıkar." (Aksan, 2007, s. 13). Bildirişimi dil bağlamında düşündüğümüzde 'anlamlı göstergeler' ifadesinin karşılığı, sözcükleri işaret eder. İnsanların bildirişim gerçekleştirebilmesi için düşünce üretmesi gerekir. Düşüncenin ana malzemesi ise dildir. Dil hem düşünce üretme sürecinin temeli hem de üretilen düşüncenin bildirişim ortamında kullanılabilmesini sağlayan temel bir beceri konumundadır.

Aksan (2007, s. 55) dilin düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge olduğunu ifade eder. Bu ifadelerden hareketle dilin, ortak ses ve anlamlarla bildiri üretilmesini ve bildirinin aktarılmasını, aktarılan bildirinin de anlamlandırılmasını sağlayan, ortak anlam ögelerinden oluşan bir yapı olduğunu söyleyebiliriz. Öyleyse bir dili bilmek o dil aracılığıyla düşünüp bildiri üretebilmeyi, üretilen bildiriyi aktarabilmeyi ve aktarılan bildiriyi anlamlandırabilmeyi gerektirir.

Bildirişim bağlamında dilin anlatma ve anlama yönü ön plana çıkar. Bildirişimin sözlü olarak sağlandığı durumlarda ise anlatma becerisi olan konuşma ve anlama becerisi olan dinleme ön plana çıkar. Dil becerilerinin gelişimi doğum öncesi dönemde dinleme becerisi ile başlar. Doğum sonrası dönemde ise birey dinleyerek, model alma yoluyla konuşma becerisini kazanır ve geliştirir. Okul ortamında, dinleme ve konuşma becerileri bireyin okul öncesinde kazandığı beceriler olduğu için üzerine durulmayan becerilerdir. Alan yazında özellikle dinleme becerisi unutulmuş, ihmal edilmiş bir beceri olarak görülmektedir (Brown 1954'ten akt. Doğan, 2012, s. 15). Okulda okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için verilen çaba konuşma ve dinleme becerilerini geliştirme sürecinde pek önemsenmemektedir. Oysaki dil becerileri bütüncül bir anlayışla gelişmektedir. Dinleme ve konuşma becerisinin gelişimi, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması sürecinde öğreticilere yardımcı olacaktır. Doğan (2012) çocukların

örgün eğitime başladıkları süreçte okuma ve yazma öğretimiyle ilgili etkinliklere ağırlık verilmesinin kabul edilebilir olduğunu ancak bu durumun dinleme ve konuşma becerilerinin sürekli ihmal edilmesini gerektiren bir durum olmadığını vurgulamaktadır.

Dil eğitiminin temel amaçlarından biri anlama (okuma-dinleme) ve anlatma (konuşma-yazma) becerilerini geliştirmektir. Bir dili bilmek o dilde anlamayı ve anladıklarını aktarmayı gerekli kılar. Bu bağlamda dil becerilerinin tamamına gereken önemi vermek gerekir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil becerilerinin bütüncül olarak ele alınması gerektiği "öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır." şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2019). Öğrencilerin etkili iletişim kurmalarının üzerinde ayrıca durulması, iletişim becerisinin iki yönü olan dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Ana dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma ve yazmanın daha fazla önemsenmesi, dinleme ve konuşma becerilerinin ihmal edilmesi akademik çalışmalara da yansıyan bir durumdur. Konuşma becerisinin geliştirilmesi ve ölçülmesi çalışmaları gün geçtikçe artmakla birlikte konuşma becerisinin zihinsel bir faaliyet olmasından kaynaklanan ölçme ve değerlendirme güçlüğü; öğreticilerin yöntem ve teknikler konusundaki yetersizlikleri gibi çeşitli nedenlerden dolayı konuşma becerisi az çalışılan bir dil becerisi olmuştur (Özbay, 2005'ten akt. Potur ve Yıldız, 2016). Aynı şekilde dinlemenin öneminin kısmen anlaşılmasına rağmen diğer beceriler göz önüne alındığında arka planda kaldığı görülmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Dinleme becerisi yazılan kitap, makale, bildiri, yüksek lisans tezi, doktora tezi gibi çalışmalarda kendini göstermeye başlamışsa da istenilen seviyeye ulaşılamamıştır. (Topçuoğlu Ünal ve Özer, 2014).

Bu araştırmada okuma ve yazma becerileriyle kıyaslandığında daha az akademik çalışma üretilen konuşma ve dinleme becerilerine yönelik hazırlanan lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri üzerinde bir değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Anahtar kelimeler bir çalışmanın konu alanını ve konuyu ele alış biçimini yansıtan unsurlardan biridir. Anahtar kelimelerle yapılan taramalar, araştırmacıya çok sayıdaki yayın içerisinden kendi çalışmasıyla ilgili olanlarını elde etme imkânı verir. İnternet kullanımının yaygınlaşmasıyla beraber tarama motorlarından anahtar kelimelerle yapılan aramaların, çok kısa zamanda istenilen yayınlara ulaştırması bu kelimelerin önemini bir kat daha artırmıştır (Tatar ve Tatar, 2008).

Alan yazında Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezleri inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Sevim ve Özdemir Erem (2012) Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin başlık ve özetlerine yönelik eleştirel bir değerlendirme, Sevim ve İşcan (2012) lisansüstü tezlerin anahtar kelimelerini üzerine bir değerlendirme, Coşkun, Özçakmak ve Balcı (2012) 1981-2010 yılları arasında yapılan lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz, Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) 2000-2011 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri üzerine inceleme, Büyükikiz (2014) Yabancılara Türkçe eğitimi alnında yapılan tezler üzerine bir inceleme, Kan ve Uzun (2014) Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bulgu, tartışma ve sonuç bölümlerinin ve Kan ve Uzun (2016) yöntem bölümlerinin sözbilimsel yapı özelliklerine yönelik analiz, Özçakmak (2017) 2011-2015 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri, Boyacı ve Demirkol (2018) doktora tezleri üzerine inceleme yapmışlardır.

Genel olarak Türkçe eğitimine yönelik lisansüstü çalışmaları değerlendiren araştırmaların yanında Türkçe eğitimi alanında dil becerilerine, dil bilgisi öğretimine, söz varlığına ve yaratıcı dramaya yönelik lisansüstü tezleri inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Gökçen ve Okur (2018) söz varlığına yönelik lisansüstü tezler üzerine bir inceleme, Göçer ve Aslan (2018) dil bilgisi öğretimine yönelik lisansüstü tezlere yönelik bir meta-analiz, Keşaplı (2019) ise yaratıcı drama ile planlanmış Türkçe eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme yapmışlardır. Okuma ve yazma eğitimine yönelik akademik araştırmaları inceleyen çalışmaların yanında sadece lisansüstü tezleri inceleyen çalışmalar da (Elbir ve Yıldız, 2012; Elbir ve Bağcı, 2013; Değirmeci Gündoğmuş, 2018; Ceran, Aydın ve Onarıcıoğlu, 2018; Kan, 2017; Özdemir, 2018; Aydın, 2020;) bulunmaktadır.

Alan yazında konuşma ve dinleme becerilerine yönelik akademik çalışmaları değerlendiren araştırmalar da yer almaktadır. Doğan ve Özçakmak (2014) dinleme becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezleri değerlendirmişlerdir. Potur ve Yıldız (2016) konuşma becerisine yönelik akademik araştırmaların eğilimini araştırmışlardır. Alver ve Taştemir (2017) 2005-2016 yılları arasında konuşma becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezleri incelemişlerdir. Kardaş, Çetinkaya ve Kaya (2018) 2005-2017 yılları arasında dinleme eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimlerini belirlemişlerdir. Kemiksiz (2017) 2007-2016 yılları arasında yayınlanan dinleme becerisine yönelik makalelerin betimsel analizini yapmıştır.

Konuşma ve dinleme becerileri yönelik akademik çalışmaları inceleyen araştırmalara rastlanmış ancak bu çalışmaların çok sayıda olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda konuşma ve dinleme becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Konuşma ve dinleme becerilerine yönelik çalışmaların son yıllarda artış göstermesi bu alanda çalışmak isteyen araştırmacıların, bu becerilerle ilgili hangi konuların araştırıldığını tespit etmelerini de önemli hale getirmiştir. Bu bağlamda dinleme ve konuşma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimelerinin araştırmacılara bu becerilerle ilgili hangi konuların, yöntem/tekniklerin çalışılabileceği noktasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Araştırmada, konuşma ve dinleme becerisine yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri üzerine bir betimleme yapmak amaçlandığı için nitel araştırma deseni tercih edilmiştir.

Verilerin toplanması

Bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma kapsamında dinleme ve konuşma becerilerine yönelik tezlerin anahtar kelimeleri üzerine bir değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nin veri tabanı kullanılarak elde edilmiştir. Dinleme ve konuşma becerisine yönelik 2000 yılından sonra yapılan tezler incelenmiştir. Tezlerin tespit edilme sürecinde üç

aşamalı bir yol izlenmiştir. İlk olarak tez merkezi ana sayfasında yer alan arama bölümüne 'dinleme', 'dinleme becerisi', 'dinleme eğitimi' ve 'dinleme/izleme' anahtar kelimeleri yazılarak 'aranacak alan' bölümü tez adı olarak belirlenmiş ve arama yapılmıştır. 'Aranacak alan' bölümü tümü olarak seçilmiş ve tekrar arama yapılmıştır. Ardından detaylı arama seçeneği kullanılmış, dizin bölümüne 'dinleme', konu bölümüne ise ' eğitim ve öğretim' seçilerek arama yapılmıştır. Son olarak gelişmiş tarama seçeneği kullanılmış, aranacak kelimelere 'dinleme', 'dinleme becerisi' ve 'dinleme eğitimi' anahtar kelimeleri yazılmış, arama tipi 'içinde geçsin' olarak belirlenerek arama yapılmıştır. Dinleme becerisine yönelik tezleri tarama yöntemi konuşma becerisine yönelik tezleri tararken de aynı şekilde uygulanmıştır. Konuşma becerisine yönelik tarama yaparken 'konuşma', 'konuşma becerisi' ve 'konuşma eğitimi' anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Yapılan aramalar sonucunda dinleme becerisine yönelik 10 doktora, 38 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 48 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Yüksek lisans tezlerinin 4'ünde anahtar kelime kullanılmadığı tespit edildiğinden 34 yüksek lisans tezi araştırma kapsamına alınmış ve toplamda 44 tez incelenmiştir. Konuşma becerisine yönelik 7 doktora, 39 yüksek lisans olmak üzere toplam 46 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Yüksek lisans tezlerinin 7'sinde anahtar kelime kullanılmadığı görülmüştür. Bu nedenle 32 yüksek lisans tezi araştırmaya dâhil edilmiştir. Dinleme ve konuşma becerilerini ilişkilendiren 5 lisansüstü tez tespit edilmiştir. Bu tezlerin 3'ü doktora, 2'si ise yüksek lisans tezidir. Tezlerin tamamında anahtar kelime kullanılmıştır. Tezlerin en son tarandığı tarih 20.04.2020'dir.

Verilerin analizi

Doküman incelemesi yöntemiyle toplanan veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur:

Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi

Bulguların tanımlanması

Bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışmada öncelikle dinleme ve konuşma becerilerine yönelik tezler ile dinleme ve konuşma becerilerinin ikisini de kapsayan tezlere ulaşılmıştır. Daha sonra tezlerin anahtar kelimeleri belirlenen temalara göre gruplandırılmış ve frekans değerleri belirlenmiştir. Birbiri ile anlam açısından aynı olan ancak kelime veya ek farklılığı olan anahtar kelimeler birlikte ele alınmış, frekans değerleri birleştirilmiştir.

Araştırmanın sınırlılıkları

Lisansüstü tezleri tespit etmeye yönelik arama sonuçlarında doğrudan dinleme ve konuşma becerisine yönelik tezler ve dinleme-konuşma becerisini birlikte ele alan tezler araştırmaya dâhil edilmiştir. Temel dil becerilerini, dinleme ve konuşma becerisi ile diğer dil becerilerini ilişkilendiren çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bunun nedeni ise diğer dil becerilerine oranla daha az ele alınan dinleme ve konuşma becerilerini doğrudan ele alan çalışmaların anahtar kelimeleri üzerine bir tespit yapmaktır. Aynı zamanda doğrudan bu beceriler üzerine çalışma yapmak isteyen araştırmacılara daha net bir görünüm sunmaktır.

Araştırmada Türkçe eğitimi bölümlerinde hazırlanan tezler incelenmiştir. Sınıf Eğitimi, Eğitim Bilimleri, Okul Öncesi Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Yabancılara Türkçe Eğitimi ana bilim dallarında yapılan dinleme ve konuşma becerisine yönelik tezler kapsam dışı tutulmuştur.

Geçerlik ve güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından tespit edilip betimsel analiz yöntemi ile tasnif edilen anahtar kelimeler, bir alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanının görüşleri doğrultusunda bazı anahtar kelimeler belirlenen temalara eklenmiştir. Anahtar kelimelerin betimsel analizinde araştırmacı ile alan uzmanının ortak görüşü dikkate alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde konuşma ve dinleme becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri ile konuşma ve dinleme becerilerinin ikisini de kapsayan lisansüstü tezlerin anahtar kelimelerine yer verilmiştir. Anahtar kelimeler frekans değerleri dikkate alınarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 1. Dinleme becerisine yönelik tezlerde doğrudan dinleme becerisi ile ilişkili anahtar kelimeler

Sıra	Anahtar kelimeler	f	Sıra	Anahtar kelimler	f
1.	Dinleme becerisi- Dinleme/izleme becerisi- Dinleme becerileri	24	18.	Seçici dinleme	1
2.	Dinleme eğitimi- Dinleme/izleme eğitimi	21	19.	Katılımlı dinleme	1
3-	Dinleme	12	20.	Dinleme edimi	1
4.	Dinleme etkinlikleri	8	21.	Etkin dinleme	1
5.	Dinleme türleri	5	22.	Katılımsız dinleme	1
6.	Dinleme stratejileri	4	23.	Dinleyici sorumluluğu	1
7.	Dinlediğini anlama	3	24.	Dinleme/izleme yöntem ve teknikleri	1
8.	Dinleme kaygısı	3	25.	Dinleme stilleri	1
9.	Eleştirel dinleme/izleme-Eleştirel dinleme	3	26.	Dinleme güçlükleri	1
10.	Dinlemeye yönelik tutum	2	27.	Dinleme güçlükleri belirleme anketi	1
11.	Etkili dinleme	2	28.	Dinleme problemleri	1
12.	Dinleme öz yeterliği	2	29.	Ortaokulda dinleme sorunları	1
13.	Dinleme metinleri	2	30.	Dinleme stratejileri öğretimi	1
14.	Not alarak dinleme tekniği-Not alarak dinleme	2	31.	Dinleme gelişimi	1
15.	Ayırt edici dinleme	1	32.	Müstakil dinleme metinleri	1
16.	Dinlediğini hatırlama	1	33.	Seslendirilmiş dinleme metinleri	1
17.	Kapsamlı dinleme	1	34.	Dinleme başarısı	1

Tablo incelendiğinde dinleme becerisine yönelik lisansüstü tezlerde dinleme becerisi ile doğrudan ilişkili 39 farklı anahtar kelime kullanılmıştır. 'Dinleme becerisi', 'dinleme/izleme becerisi' ve 'dinleme becerileri' anahtar kelimeleri bir arada ele alınmış ve frekans değeri 24 olarak tespit edilmiştir. En sık kullanılan anahtar kelimelerin frekans değerleri 'dinleme eğitimi' ve 'dinleme/izleme eğitimi' 21, 'dinleme' 12 ve 'dinleme etkinlikleri' 8'dir. Genel olarak dinleme türlerini temsil eden anahtar kelime

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

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

'dinleme türleri'dir ve frekans değeri 5'tir. 'Dinleme kaygısı' ve 'dinleme stratejileri' ve 'dinlediğini anlama' birden fazla kullanılan anahtar kelimelerdedir. Dinleme yöntem ve tekniklerinden 'eleştirel dinleme', 'etkin dinleme' ve 'not alarak dinleme' birden fazla kullanılmış anahtar kelimelerdendir.

Tablo 2. Dinleme becerisine yönelik tezlerde doğrudan dinleme becerisi ile ilişkili olmayan anahtar kelimeler

Sıra	**Anahtar kelimeler**	**f**	**Sıra**	**Anahtar Kelimeler**	**f**
1.	Türkçe öğretimi	6	33.	Veli görüşleri	1
2.	İlköğretim ikinci kademe- Ortaokul	5	34.	Bilgi sorusu	1
3.	Türkçe eğitimi	4	35.	Çıkarım sorusu	1
4.	Üstbiliş stratejileri	2	36.	Eleştirel düşünme sorusu	1
5.	Öğretmen görüşleri	2	37.	Tutum ölçeği	1
6.	Öğrenci görüşleri	2	38.	Bilgilendirici metin	1
7.	Çocuk edebiyatı	2	39.	Olaya dayalı metin	1
8.	Özetleme stratejileri	2	40.	Eleştirel düşünme	1
9.	Türkçe dersi	2	41.	Temel dil becerileri	1
10.	İzleme	1	42.	Ortaokul öğrencileri	1
11.	İşbirlikli öğrenme	1	43.	Empati	1
12.	Öğrenme	1	44.	İletişim	1
13	Öğrenme stili	1	45.	Basılı öğretim materyalleri	1
14.	7. Sınıf öğrencileri	1	46.	6-8. Sınıflar Türkçe öğretim programı	1
15.	Üstbiliş	1	47.	Eğitimde teknoloji kullanımı	1
16.	Elves tekniği	1	48.	Eba	1
17.	Strateji	1	49.	Türkçe dersi öğretim programı	1
18.	Not alma	1	50.	Program değerlendirme	1
19.	Öğrenme stilleri	1	51.	Ana dili eğitimi	1
20.	Masal	1	52.	Üst düzey bilişsel beceriler	1
21.	Not alma teknikleri	1	53.	Bloom taksonomisi	1
22.	Zihin haritalama tekniği	1	54.	Çocuk kitapları	1
23.	Özetleme	1	55.	Etkinlik	1
24.	Ters yüz sınıf yöntemi	1	56.	Başarı	1
25.	Aktif öğrenme teknikleri	1	57.	Türkçe dersine yönelik tutum	1
26.	Sorgulama	1	58.	Özyeterlik	1
27.	Öğrenci	1	59.	Yarı deneysel çalışma	1
28.	Anlama	1	60.	Eylem araştırması	1
29.	Kaygı	1	61.	Nitel araştırma	1
30.	Stil	1	62.	Durum çalışması	1
31.	Çoklu ortam	1	63.	Görüşme	1
32.	Multimedya	1	64.	Doküman incelemesi	1

Tablo 2 incelendiğinde dinleme becerine yönelik tezlerde doğrudan dinleme becerisi ile ilişkili olmayan 65 farklı anahtar kelime kullanıldığı görülmektedir. En sık kullanılan anahtar kelimeler ve frekans

değerleri 'Türkçe öğretimi' 6 , 'İlköğretim ikinci kademe-Ortaokul' 5 ve 'Türkçe eğitimi' 4'tür. 'Üstbiliş stratejileri' ve 'özetleme stratejileri' anahtar kelimelerinin frekans değerleri 2'dir. Bu bağlamda dinleme becerisine yönelik tezlerde bu iki stratejinin önemsendiği söylenebilir.

Tablo 3. Konuşma becerisine yönelik tezlerde doğrudan konuşma becerisi ile ilişkili anahtar kelimeler

Sıra	**Anahtar kelimeler**	**f**	**Sıra**	**Anahtar kelimeler**	**f**
1.	Konuşma becerisi	21	18.	Konuşma öz yeterliği	1
2.	Konuşma	12	19.	Konuşmaya yönelik tutum	1
3.	Konuşma eğitimi	12	20.	Sözlü anlatım öz yeterliği	1
4.	Konuşma kaygısı	8	21.	Boğumlama yanlışları	1
5.	Hazırlıksız konuşma	5	22.	Söyleyiş yanlışları	1
6.	Sözlü anlatım	3	23.	Telaffuz	1
7.	Hazırlıklı konuşma	2	24.	Artikülasyon	1
8.	Diksiyon eğitimi	2	25.	Ses bilgisi	1
9.	Konuşma becerisi etkinlikleri	1	26.	Sesbilim	1
10.	Konuşma eğitimi dersi	1	27.	Sesletim	1
11.	Konuşma türleri	1	28.	Akıcılık sorunu	1
12.	Konuşma kazanımları	1	29.	Söyleyiş	1
13.	Konuşma süreci	1	30.	Ses eğitimi	1
14.	Konuşma becerisi yeterliği	1	31.	Metin seslendirme	1
15.	Doğal konuşma	1	32.	Vurgu	1
16.	Etkili ve güzel konuşma	1	33.	Ton	1
17.	Konuşma problemleri	1	34.	Fonetik	1

Tablo 3'e göre konuşma becerisine yönelik tezlerde doğrudan konuşma becerisi ile ilişkili 34 farklı anahtar kelime kullanıldığı görülmektedir. 'Konuşma becerisi' tezlerde en çok kullanılan anahtar kelime olmakla birlikte frekans değeri 21'dir. 'Konuşma' ve ' konuşma eğitimi' en çok kullanılan ikinci anahtar kelimelerdir ve frekans değerleri 12'dir. Tabloya göre 'konuşma kaygısı' anahtar kelimesi de en sık kullanılan anahtar kelimelerden biridir ve frekans değeri 8'dir. Bu durum, konuşma kaygısının lisansüstü tezlerde ele alınan ve üzerinde durulan bir konu olduğunu göstermektedir. Konuşma türleri ile ilişkili birden çok kullanılan anahtar kelimeler ise 'hazırlıksız konuşma' (5) ve 'hazırlıklı konuşma' (2) kelimeleridir. Bu bulgudan hareketle konuşma türlerine yönelik lisansüstü çalışmaların hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma türleri üzerinde yoğunlaştığı ve diğer konuşma türlerinin ihmal edildiği söylenebilir.

Tablo 4. Konuşma becerisine yönelik tezlerde doğrudan konuşma becerisi ile ilişkili olmayan anahtar kelimeler

Sıra	**Anahtar kelimeler**	**f**	**Sıra**	**Anahtar kelimeler**	**f**
1.	Türkçe eğitimi	5	34.	Aktif öğrenme	1
2.	Türkçe öğretimi	3	35.	Drama yöntemi	1
3.	Yaratıcı drama	2	36.	Bilişsel farkındalık	1
4.	Türkçe dersi öğretim programı	2	37.	Strateji eğitimi	1
5.	Tekerleme	2	38.	Türkçe öğretmeni	1
6.	Ortaokul öğrencileri	2	39.	Doğrudan öğretim modeli	1

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

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

7.	Mikro öğretim tekniği	2	40.	İlköğretim 2. Kademe	1
8.	Temel dil becerileri	2	41.	İş birliğine dayalı öğrenme	1
9.	Radyo tiyatrosu	1	42.	Jigsaw (II) tekniği	1
10.	Dış yapı unsurları	1	43.	Duygu	1
11.	Yaratıcılık	1	44.	Akademik çelişki tekniği	1
12.	2. Kademe	1	45.	Türkçe dersine yönelik tutum	1
13.	Yöntem/teknikler	1	46.	Türkçe dersi	1
14.	Öğretmen görüşleri	1	47.	Görsel okuryazarlık	1
15.	Öz değerlendirme	1	48.	Görsel unsurlar	1
16.	Video	1	49.	15. Yüzyıl	1
17.	Yapılandırmacılık	1	50.	Divanlar	1
18.	Etkileşimli öğretim stratejisi	1	51.	Bağdaşıklık	1
19.	Doğrudan öğretim stratejisi	1	52.	Tutarlılık	1
20.	Öğretmen adayları	1	53.	Ortaokul	1
21.	Türkçe	1	54.	Öyküleyici anlatım	1
22.	Dil	1	55.	Açıklayıcı anlatım	1
23.	Yaş	1	56.	Öz yeterlik	1
24.	Sınıf	1	57.	Rol alma modeli	1
25.	Cinsiyet	1	58.	Otantik video	1
26.	Televizyon dili	1	59.	5E öğrenme modeli	1
27.	Kaygı	1	60.	Mikro öğretim	1
28.	Korku	1	61.	7. Sınıf öğrencileri	1
29.	Yanıltmacalar	1	62.	Gerekçelendirme	1
30.	Türkçe öğretmen adayları	1	63.	Dayanaklandırma	1
31.	Türkçe ders kitapları	1	64.	Argümantasyon	1
32.	Geçerlik	1	65.	Argüman	1
33.	Güvenirlik	1			

Tablo 4 incelendiğinde konuşma becerisine yönelik tezlerde doğrudan konuşma becerisi ile ilişkili olmayan 65 farklı anahtar kelime kullanıldığı görülmektedir. En sık kullanılan anahtar kelimeler ve frekans değerleri 'Türkçe eğitimi' 5 ve 'Türkçe öğretimi' 3'tür. 'Yaratıcı drama', 'Türkçe dersi öğretim programı', 'tekerleme', 'ortaokul öğrencileri', 'mikro öğretim tekniği' ve 'temel dil becerileri' birden fazla kullanılan anahtar kelimelerdir.

Tablo 5. Dinleme ve konuşma becerisini birlikte ele alan tezlerde kullanılan anahtar kelimeler

Sıra	**Anahtar Kelime**	**f**
1.	Konuşma eğitimi	1
2.	Telaffuz	1
3.	Vurgu	1
4.	Tonlama	1
5.	Dinleme destekli öğretim	1

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

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

6.	Dil bilgisi kurallarına bağlı öğretim	1
7.	Konuşma becerisi	1
8.	Yaratıcı drama	1
9.	Dinleme/izleme	1
10.	Eğitsel oyun	1
11.	Model	1
12.	Aktif öğreme	1
13.	Türkçe konuşma becerisi	1
14.	Konuşma kaygısı	1
15.	Dinleme becerisi	1
16.	Dinleme başarısı	1
17.	İkna	1
18.	İkna edici iletişim	1
19.	Eğitimde iletişim	1
20.	Öğretmen öğrenci iletişimi	1
21.	Sözlü iletişim	1
22.	Dinleme	1
23.	Konuşma	1
24.	Türkçe ders kitabı	1

Dinleme ve konuşma becerilerinin birlikte ele alındığı tezlerde kullanılan anahtar kelimeler incelendiğinde, tezlerin iletişim konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Dinleme ve konuşma becerilerinin iletişim bağlamındaki ilişkisinin tez çalışmalarında da konu olarak ele alındığı söylenebilir.

Sonuç ve tartışma

Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik lisansüstü çalışmaların anahtar kelimeleri üzerine bir değerlendirme yapmayı amaçlayan bu çalışmada dinleme becerisine yönelik 10 doktora, 38 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 48 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Yüksek lisans tezlerinin 4'ünde anahtar kelime kullanılmadığı için 34 yüksek lisans tezi araştırma kapsamına alınmış ve toplamda 44 tez incelenmiştir. Konuşma becerisine yönelik 7 doktora, 39 yüksek lisans olmak üzere toplam 46 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Yüksek lisans tezlerinin 7'sinde anahtar kelime kullanılmadığı görülmüştür. Bu nedenle 32 yüksek lisans tezi araştırmaya dâhil edilmiştir. Dinleme ve konuşma becerilerini ilişkilendiren 5 lisansüstü tez tespit edilmiştir. Bu tezlerin 3'ü doktora, 2'si ise yüksek lisans tezidir. Tezlerin tamamında anahtar kelime kullanılmıştır. Özdemir (2018) okuma becerisine yönelik lisansüstü araştırmaların eğilimlerini incelediği çalışmasında Türkçe eğitimi alanında okuma becerisine yönelik 146 teze ulaştığını ifade etmiştir. Tok ve Potur (2015) ise 2010-2014 yılları arasında yayınlanan yazma becerisine yönelik akademik çalışmaların eğilimlerini inceledikleri araştırmalarında, yazma becerisine yönelik 126 yüksek lisans ve 38 doktora tezine ulaşmışlardır. Potur ve Yıldız (2016) 2011-2015 yılları arasında sadece konuşma becerisine yönelik 14 yüksek lisans ve 10 doktora olmak üzere 24 lisansüstü tez tespit etmişlerdir. Doğan ve Özçakmak (2014) dinleme becerisine yönelik 1998-2013 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında doğrudan dileme becerisine yönelik 14 teze ulaşmışlardır. Araştırmaların temel aldıkları zaman aralığı farklı olsa da okuma ve yazma

becerilerine yönelik lisansüstü tez sayısı, dinleme ve konuşma becerisine yönelik tez sayısından daha fazladır. Bu dinleme ve konuşma becerisinin eğitimine yaklaşım biçimi ile doğru orantılı bir sonuçtur.

Dinleme becerisine yönelik lisansüstü tezlerde doğrudan dinleme becerisine yönelik 39 farklı anahtar kelime kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma becerisine yönelik ise 34 farklı anahtar kelime kullanılmıştır. Sevim ve İşcan (2012) 2005-2010 yılları arasında Türkçe eğitimi alanında yazılan 335 yüksek lisans tezinin anahtar kelimelerini inceledikleri çalışmalarında okuma becerisine yönelik 42, yazma becerisine yönelik 52 farklı anahtar kelime tespit ederken dinleme becerisine yönelik 10, konuşma becerisine yönelik ise 9 farklı anahtar kelime tespit etmişlerdir. Farklı anahtar kelime sayısının azlığı, dinleme ve konuşma becerisine yönelik lisansüstü tezlerin nicelik olarak az olması ile ilgilidir. Bu çalışmada dinleme ve konuşma becerisine yönelik farklı anahtar kelime sayısındaki artış, hem yüksek lisans ve doktora tezlerinin bir arada ele alınmasıyla hem de son on yılda bu beceri alanlarına yönelik tez sayılarındaki artışla ilgili olabilir.

Dinleme becerisine yönelik lisansüstü tezlerde, genel konulara ilişkin anahtar kelimeler sık kullanılmıştır. 'Dinleme becerisi', 'dinleme/izleme becerisi', 'dinleme becerileri', 'dinleme eğitimi', 'dinleme/izleme eğitimi', 'dinleme', 'dinleme türleri' ve 'dinleme etkinlikleri' en çok kullanılan anahtar kelimelerdir. 'Dinleme kaygısı', 'dinleme stratejileri' ve 'dinlediğini anlama' da birden fazla kullanılan anahtar kelimelerdendir. Dinleme yöntem ve tekniklerinden 'eleştirel dinleme', 'etkin dinleme' ve 'not alarak dinleme' birden fazla kullanılmış anahtar kelimelerdendir Kardaş, Çetinkaya ve Kaya (2018) da çalışmalarında 2005-2017 yılarında yayımlanan dinleme becerisine yönelik akademik çalışmaların 18 temel konuda toplandığını belirlemişlerdir. Dinleme becerisi ile ilişkili akademik çalışmalarda konuların işlenme sıklığına göre dinlediğini anlama, dinleme öğretimi, dinleme strateji/yöntem/teknikleri/türleri, dinleme etkinlikleri, dinleme sorunları, dinlemeye yönelik görüşler biçiminde sıralandığını ifade etmişlerdir. Kemiksiz (2017) ise dinleme becerisi çalışmalarının konu dağılımlarının dinleme strateji/yöntem/teknikleri üzerinde yoğunlaştığını belirtmiş. Kemiksiz, dinleme becerisinin geliştirmesinde hangi strateji/yöntem/tekniğin etkili olduğunu ölçmeye öncelik verildiğini ve dolayısıyla bu konu başlığının daha çok öne çıkmış olabileceğini ifade etmiştir.

Konuşma becerisine yönelik lisansüstü tezlerde, en sık kullanılan anahtar kelimeler genel konulara ilişkindir. 'Konuşma becerisi', 'konuşma' ve 'konuşma eğitimi' frekans değerleri en yüksek üç anahtar kelimedir. En sık kullanılan bir diğer anahtar kelime ise 'konuşma kaygısı'dır. Konuşma becerisine yönelik tezlerde en çok ele alınan konulardan birinin konuşma kaygısı olduğu söylenebilir. 'Hazırlıksız konuşma', 'sözlü anlatım', 'hazırlıklı konuşma' ve 'diksiyon eğitimi' birden fazla kullanılan anahtar kelimelerdir. Anahtar kelimelerin frekans değerlerinden hareketle, lisansüstü tezlerin konuşma türleri bağlamında, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmaya yoğunlaştığı söylenebilir. Konuşma becerisine yönelik akademik çalışmalar üzerine inceleme yapan araştırmaların azlığı bu sonucun tartışılması açısından yeterli bilgiye ulaşmayı engellemiştir. Ancak alan yazında Türkçe eğitimi bağlamında konuşma becerisine yönelik lisansüstü tezlerin eğilimlerini inceleyen Potur ve Yıldız (2016) da benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Araştırmacılar, konuşma becerisine yönelik tezlerin eğilimlerinin konuşma becerisinin incelenmesi ve geliştirilmesi, yöntem/strateji ve konuşma kaygısı biçiminde sıralandığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda araştırmacıların, konuşma becerisinin geliştirilmesi için çeşitli yöntem ve stratejiyi kullanmaya çalıştıkları ve özellikle drama yöntemini ön plana çıkarttıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da 'yaratıcı drama' anahtar kelimesinin de birden fazla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak dinleme ve konuşma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri incelendiğinde lisansüstü tezlerin sayıca az olduğu görülmüştür. Tezlerde çoğunlukla dinleme ve

konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik konuların tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda dinleme ve konuşma becerisini geliştirmek için daha fazla yöntem ve tekniğin işe koşulduğu çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Dinleme türlerine yönelik tezlerin not alarak dinleme, eleştirel dinleme ve etkili dinleme üzerinde yoğunlaştığı, konuşma türlerine yönelik tezlerin ise hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Dileme ve konuşma becerisi üzerine çalışacak araştırmacılar farklı dinleme ve konuşma türleri üzerinde araştırma konularını şekillendirebilirler.

Kaynakça

Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Alver, M. ve Taştemir, L. (2017). Konuşma becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *5*(3), 451-462.

Aydın, B. (2020). Türkiye'de eleştirel okuma konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 76-87.

Başkan, Ö. (2003). *Bildirişim insan-dili ve ötesi*. İstanbul: Multilingual.

Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *6*(2), 512-531.

Büyükikiz, K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(25), 203-213.

Ceren, D., Aydın, M. ve Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: bir içerik analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(3), 2377-2392.

Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balcı, A. (2012). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. Engin Yılmaz vd. (Ed.), *Türkçenin Eğitimi Öğretimi Üzerine Çalışmalar* içinde. (204-212). Ankara: Pegem Akademi.

Değirmenci Gündoğmuş, H. (2018). Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, *13*(3), 899-910.

Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem A.

Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *2*(2), 90-99.

Elbir, B. ve Yıldız, H. (2012). İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmalarının değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-11.

Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(11), 229-247.

Göçen, G. ve Okur, A. (2015). Ortaokula yönelik söz varlığı araştırmalarının incelenmesi: tezler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(1), 64-79.

Göçer, A. ve Arslan, S. (2018). Türkiye'de dil bilgisi öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(1), 107-122.

Kan, M. O. (2017). Türkiye'de akademik yazma alanında yapılan lisansüstü tezler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *6*(2), 1037-1048.

Kan, M. O. ve Uzun, G. L. (2014). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin bulgular, tartışma, sonuç bölümlerine ilişkin sözbilimsel yapı özellikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *2*(3), 1-19.

Kan, M. O. ve Uzun, G. L. (2016). Türkçe Eğitimi Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinin Yöntem Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı Özellikleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 331-343.

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

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

Kardaş, M. N., Çetinkaya, V. ve Kaya, M. (2018). 2005-2017 yılları arasında dinleme eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(1), 21-32.

Kemiksiz, Ö. (2017). Dinleme becerisi üzerine yazılan makalelerin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *5*(1), 511-531.

Keşaplı, G. (2019). Yaratıcı dramayla planlanmış Türkçe eğitimi ve öğretimi alanındaki lisansüstü çalışmalara genel bir bakış. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 77-94.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar için)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 87-97.

Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6*(3), 1607-1618.

Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *6*(4), 1161-1178.

Potur, Ö ve Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (18), 27-40.

Sevim, O. ve İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. *Turkish Studies*, *7*(1), 1863-1873.

Sevim, O. ve Özdemir Erem, H. (2012). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin başlıklarına ve özetlerine eleştirel bir bakış. U*luslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1(3) s. 174-186,*

Tatar, E. ve Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi-1: anahtar kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(16), 89-103.

Tok, M. ve Potur, Ö. (2015) Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları). Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(4), 1-25.

Topçuoğlu Ünal, F. ve Özer, F. (2014). Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ile ilgili kaynakça çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *3*(2), 203-218.

Yağmur-Şahin, E., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences, 10*(2), 356-378.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi[1]

Fatih KANA[2]

E. Zeynep GÜNEY[3]

APA: Kana, F.; Güney, E. Z. (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.

Öz

Bu çalışmanın amacı, yabancılar için Türkçe öğretimi alanında kullanılan ders kitaplarında bulunan okuma ve dinleme metinlerine ait metin altı soruları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz etmektir. Bu amaca bağlı olarak seçilen yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki her bir temanın okuma ve dinleme metinleri; metin türü, metin sayısı, soru sayısı ve her bir metnin ortalama soru sayısı tespit edilecek şekilde incelenmiştir. Ayrıca incelenen okuma ve dinleme metinlerinde bulunan metin altı sorular yenilenmiş Bloom taksonomisine uygun olarak sınıflandırılmış ve metin altı soruların alt düzey ile üst düzey bilişsel becerilere ne derece hizmet ettiği belirlenmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden "doküman analizi"nden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti" ile "Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Öğretim Seti" oluşturmaktadır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında her iki sette de metin türlerinin temalara eşit şekilde dağılmadığı, metin türü bakımından çeşitliğin az olduğu ve metinlerin ortalama soru sayılarında farklılıklar olduğu görülmüştür. Her bir temada bulunan okuma ve dinleme metinlerindeki metin altı soruların "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe" setinde daha çok alt düzey bilişsel becerilere, "Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Öğretim Seti"nde ise buna nazaran soruların alt düzey ve üst düzey bilişsel becerilere daha eşit oranda hizmet ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca tek bir metin altında bulunan soruların "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe" setinde çoğunlukla tek bir beceriyi örneklendirirken, "Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Öğretim Seti"nde soruların kendi içinde farklılaştığı ve alt düzey ile üst düzey bilişsel becerileri birlikte örneklendirdiği tespit edilmiştir. Ancak her iki kitapta da tek bir metin altındaki soruların alt düzey bilişsel basamaklardan üst düzey bilişsel basamaklara doğru kademeli şekilde hazırlanmadığı görülmüştür. Buna ek olarak taksonominin en üst düzey basamağı olan "yaratmak" basamağına uygun soru azlığı dikkate değer bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Ders kitapları, metin altı sorular, yabancılara Türkçe öğretimi, yenilenmiş Bloom taksonomisi

1 Bu araştırma, ikinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Çanakkale, Türkiye), fatihkana@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1087-4081 [Makale kayıt tarihi: 14.05.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752222]

3 Bilim Uzmanı , Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Çanakkale, Türkiye), esmazeynepg@gmail.com, 0000-0003-1573-1247.

The analysis according to renewed Bloom taxonomy of the questions under the texts in the course books prepared for teaching Turkish as a foreign language

Abstract

The aim of this study is to analyze the questions under the texts of reading and listening texts in textbooks used in the field of Turkish teaching for Foreigners according to the renewed Bloom Taxonomy. For this purpose, reading and listening texts of each theme in the selected textbooks teaching Turkish to foreigners; text type, number of text, number of questions and average number of questions of each text were examined in a way to determine. In addition, the questions under the texts in the reading and listening texts examined were classified and in accordance with the renewed Bloom Taxonomy and was determined that the questions under the texts what extent serve to the low and high level cognitive skills. In the study, case study, which is one of the qualitative research methods, was utilized. The universe of the study consists of textbooks teaching Turkish for foreigners, and the sampling consists of "İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti" and "Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Öğretim Seti". When the findings of the study were examined, it was seen that the text types were not equally distributed to the themes in both sets, the variety of text types was low and there were differences in the average number of questions of the texts. While the text in the reading and listening texts in each of the themes served more low level cognitive skills in the Türkçe Istanbul for Foreigners "set of the questions under the texts, Seven Climate Turkish Yunus Emre Institute Teaching Set was found to serve the questions equally and lower level cognitive skills. In addition, while the questions under a single text mostly exemplify a single skill in the "Istanbul for Foreigners" set, it was found that the questions in the Seven Climate Turkish Yunus Emre Institute Teaching Set differentiated in themselves and exemplified lower and upper level cognitive skills together. However, in both books, it was observed that the questions under a single text were not prepared gradually from the lower cognitive steps to the higher cognitive steps. In addition, the lack of questions appropriate to the "create" level, which is the highest level of taxonomy, was noteworthy.

Keywords: The questions under the texts, the renewed bloom taxonomy, teaching Turkish to foreigners, textbooks

Giriş

Dil; düşüncelerin, duyguların ve isteklerin, kitleler arasında ses ve anlamca ortak olan unsurları ve kurallarından hareketle başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizge olarak tanımlamaktadır (Aksan, 1998, s. 55). Dil, bir toplumun anlaşma vasıtası olmakla beraber kültür taşıyıcısı olma görevini de üstlenir (Özbay, 2002). İnsanı diğer bütün canlılardan ayrılan önemli farklılığından biri de kendi ana dili dışında başka dilleri de öğrenebilmesidir (Gün, Akkaya ve Kara, 2014). Ana dilinden başka yabancı bir dili öğrenme, o kültürü öğrenmenin ve onu anlamanın en kolay ve mükemmel yollarından biridir (İşcan, 2012).

Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için kullanılan ders kitapları, öğretim araç gereçlerinden biri ve birçok durumda da tek öğretim materyalidir (Halis, 2002, s. 51). Ders kitapları, "öğrenme-öğretme esnasında neler öğrenileceğini ve neler öğretileceğini etkileyen bir kaynak" olarak kullanılmaktadır (Küçükahmet, 2003, s. 18). Demirel, kitapların "dil öğrenme-öğretme aşamasının ayrılmaz görsel araçları olduğunu ifade etmektedir (1993, s. 91). Ders kitaplarının kalitesini artıran en önemli özelliklerinden biri, ölçme ve değerlendirme bölümlerinin yeterli ve çeşitli oluşudur. Ölçme ve

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

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

değerlendirmeyi eğitim-öğretim sürecinin her safhasında canlı kılan ve bu sürece doğru yön veren bir değerlendirme ders kitabının önem ve kalitesinin artırılmasını sağlamaktadır (Göçer, 2007, s. 30). Öğrencilerin, öğrenme ve öğretme sürecinde edindikleri kazanımların hangi düzeyde gerçekleştiğini ve yapılan uygulamaların etkili olup olmadığını belirlemede ölçme-değerlendirme son derece önemlidir (Yaşar, 2018).

"Metin, belli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür" (Günay, 2007, s. 44). "Metin; edinilmiş bilgilerin, duyguların, düşüncelerin farklı şekil, anlatım ve noktalama özelliklerine göre yer aldığı yapılardır. Metinlere öğelerin yerleştirilmesi rastgele sıralama şeklinde değil, mantıklı ve anlamlı bir düzenleme ile gerçekleştirilir" (Güneş, 2013, s. 606). "Metinleri, yapısını meydana getiren öğelerin birbirlerine bağdaşık ve tutarlı bağlandığı, belli bir amaçla üretilmiş, başlangıcı ve bitişi belli olan anlamlı bir bütünden oluşan ürün olarak tanımlanabilir" (Onursal, 2003, s. 126). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında çeşitli sınıflandırmalar yapılsa da genel anlamda anlatı (öyküleyici), bilgilendirici ve şiir olmak üzere üç farklı metin türü karşımıza çıkmaktadır.

Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin altında, işlenen metnin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını ölçen, cevaplarken düzeye ait kazanımlarını ölçen metin altı sorular yer almaktadır. Metin altında yer alan soruların çeşitli sınıflandırmaları bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalar; sorunun kaynağı, cevabın metin içinde olması, bilişsel süreçlerin yer alma şekli, nasıl hazırlandığı (klasik sorular, doğru-yanlış soruları, doldurmalı sorular, çoktan seçmeli sorular, eşleştirmeli sorular ...) gibi unsurlara dikkat edilerek yapılmaktadır. Soruların amaçlarına göre; tanımlama, ana fikir, görüş bildirme, neden-sonuç, listeleme, örneklendirme, karşılaştırma-kıyaslama, özetleme, ödev, sonucu tahmin etme, karakterize etme, uygulama ve değerlendirme gibi türlere ayrıldığı görülmektedir (Kuzu, 2013).

Bloom tarafından 1956'da hazırlanan Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, eğitimde düşünme becerilerinin sınıflandırılmasında gösterilen önemli bir kaynaktır. Taksonomi, kavramların basitten karmaşığa doğru ve her bir basamağın diğerinin koşulu olacak şekilde sınıflandırmasıdır. (Sönmez, 2007). Altı basamaktan oluşan taksonominin en alt basamağında bilgi basamağı yer almaktadır. Bilgi basamağını kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamakları izlemektedir. Bilgi, kavrama ve uygulama alt seviyeler olarak kabul edilirken, analiz, değerlendirme ve yaratma üst düzey bilişsel seviyeler olarak kabul edilmektedir. Sonraki basamağa ait davranışın öğrenilebilmesi için kendinden önceki basamakta yer alan davranışların kazanılmış olması gerekmektedir. Dolayısıyla bir basamak, kendinden sonra gelen üst basamağın ön koşulu sayılmaktadır (Arı, 2013).

Anderson ve diğer uzmanlar, Bloom Taksonomisi'ndeki çok eleştiri alan çelişkiler ile eksiklikleri ortadan kaldırmak ve taksonomiyi daha modern hâle getirmek için birtakım yenilik ve düzenlemelerde bulunmuşlardır. Çok köklü bir değişime uğramayan bu yeni taksonomiyi "Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi (Revised Bloom Taxonomy)" olarak adlandırmışlardır (Bekdemir ve Selim, 2008). Bloom'un öğrencileri Anderson ve Krathwohl başkanlığında toplanan çalışma grubu tarafından yenilenen taksonomide temelde iki yenilik getirmiştir: Birincisi, altı kategorinin isimleri isimden eyleme dönüştürülmüş; ikincisi de üstteki iki basamağın yerleri değiştirilerek, sentez basamağı çıkarılıp yerine yaratma basamağı eklenmiştir (Durukan ve Demir, 2017). Yenilenmiş taksonomide en dikkate değer değişiklik, bir boyuttan iki boyuta geçilmesidir. Eski taksonomide bilgi basamağında hem isim hem eylem hallerinin birlikte oluşu öğrenciden eylem durumu için bilgiyi hatırlayabilmesinin ya da tanımlayabilmesinin beklenmesine yol açmaktaydı. Revize edilmiş taksonomide isim ve eylem formu

ayrılarak iki boyutta ele alınmıştır. Bunlar, *bilgi boyutu* ve *bilişsel süreç boyutu*dur (Amer, 2006'dan aktaran Arı, 2011). Yenilenmiş taksonominin bilişsel alanı, bilişsel süreç boyutu olarak da asıl taksonomiden farlılıklar göstermektedir. Bilişsel süreç boyutunda bilginin kullanım şekli incelenmektedir. Hatırla, anla, uygula, analiz et, değerlendir ve yarat basamaklarından oluşmaktadır (Arı, 2013, s. 263).

Tarihin en eski dönemlerinden beri yabancılara Türkçe öğretiminin en temel materyallerinden biri ders kitapları olmuştur (Gün, Akkaya ve Kara, 2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları, bu güne değin pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Kitaplar gerek içerik, gerek metinler, gerekse kelime öğretimi gibi hususlarda incelenerek çalışmalara konu olmuştur. Bu çalışmanın temelini oluşturan Bloom taksonomisi, araştırmacılar tarafından pek fazla ele alınmamış; özellikle de yabancılara Türkçe eğitimi noktasında göz ardı edilmiştir. Halbuki öğretmenlerin ve ders kitaplarının amacı salt ezber bilgiler sunmak olmamalı; öğrencilere okuduğunu anlamlandırmasını sağlayan, onları düşünmeye sevk eden, kendi fikirlerini kendi cümleleri ile söyleyebilmelerine olanak veren, yaratıcılıklarını destekleyen etkinlik ve örnekler de sunulmalıdır. Ders kitaplarında yer alan metinler, metinlere ait sorular aracılığıyla tüm bunları gerçekleştirmek mümkün olmaktadır. Böylelikle öğrenciler okudukları ya da dinledikleri metni hem çok daha iyi anlamlandırabilmekte hem de bu sorulardan hareketle yeni problem durumları yaratabilmektedir. Yabancılar için Türkçe öğretimi ders kitaplarının incelendiği pek çok çalışma bulunmaktadır (Bölükbaş ve Keskin, 2010; Erol, 2014; Göçer, 2007; Toprak, 2011). Yine yenilenmiş Bloom taksonomisine göre soru ve etkinliklerin analiz edildiği çalışmalar da mevcuttur (Delibaş, 2013; Oktay, 2015; Korkmaz ve Ünsal, 2016). Ancak bu çalışmalar özellikle de yabancılara Türkçe öğretimi alanında oldukça sınırlıdır. Çalışmanın bu alanda hazırlanacak ders kitaplarına ışık tutması ve özellikle de hazırlanacak sorularda bilişsel süreçlere dikkat çekmesi bakımından alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi "Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metin altı sorular hazırlanırken yenilenmiş Bloom taksonomisi dikkate alınma düzeyi nedir? Metin türlerinin bu dağılımda yeri nedir?" olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanmıştır:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metin altı sorular seviyeye uygun bilişsel basamağı örneklendirmekte midir?

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin türleri nelerdir? Metin türleri kitap içerisinde dengeli şekilde bulunmakta mıdır?

Bölüm II: Yöntem

Bu bölümde; kullanılan araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri verilerin çözümlenmesi ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar önceden belirlenen bir araştırma konusu ile ilgili "ne, nasıl, niçin" gibi sorulara yanıt arayan katılımcıların bakış açısına direkt olarak ve kendi doğal ortamlarında ulaşılan, sonuçların sözel şekilde ifade edildiği araştırma türleridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2014, s. 240;

Yıldırım ve Şimşek, 2008). İlgili araştırmada seçilen *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim seti* ile *Yedi İklim Türkçe öğretim seti*nin tüm kitaplarının okuma ve dinleme metinlerinde yer alan metin altı sorular, yenilenmiş Bloom taksonomisine göre çözümlenmiş ve taksonomisinin bilişsel süreç basamaklarının nasıl bir eğilim gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu *İstanbul Yabancılar için Türkçe* ve *Yedi İklim Türkçe* adlı ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, *İstanbul Yabancılar için Türkçe* öğretim setinin A1, A2, B1, B2 ve C1/+ ders kitapları ile Yedi İklim Türkçe öğretim setinin A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 ders kitapları ile sınırlandırılmıştır.

Verilerin analizi

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, belirlenen kurallara bağlı olarak yapılan kodlamalarla metnin bazı sözcüklerinin daha küçültülmüş kategorilere göre özetlendiği sistemli ve tekrarı mümkün olan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 240). İçerik analizi araştırmanın için toplanan verilerin kodlanarak sınıflama-tanımlama ve tanımlama-sınıflama şeklinde devam etmesine dayanır (Glesne, 2012). İçerik analizinin temelinde birbiriyle benzer bulguları belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde biraraya getirerek okuyucunun anlayabileceği şekle getirip yorumlamak vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin toplanması iki aşamada gerçekleştirmiştir. İlk aşamada öğretim setlerinin yalnız ders kitapları tek tek incelenmiş ve tema başında belirlenen okuma ve dinleme metinlerinin sayısı belirlenmiştir. Her iki öğretim setinde de yer alan harici okuma metinleri ve serbest okuma metinleri çalışmanın dışında tutulmuştur. Metinler öncelikle türlerine göre sınıflandırılmış ardından aynı türden metinlere ait soru sayıları tablolaştırılmıştır. Ortaya çıkan tablo ile metin türüne ait ortalama soru sayısı belirlenmiştir. İkinci aşamada temalar tek tek incelenerek temaya ait okuma ve dinleme metinleri belirlenmiş ve her bir metnin altında yer alan sorular taksonominin bilişsel süreçlerine göre çözümlenmiştir. Setin içinde yer alan tüm seviyelerdeki ders kitapları bu şekilde önce tema sonra tüm kitap şeklinde incelenmiş ve soruların sayısı ait olduğu basamağa girilmiştir. Böylelikle bilişsel basamakların hangi eğilimde yer aldığı tablolaştırılmıştır.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 Ders Kitabı'nda yer alan 6 temaya ait 35 metinde yer alan toplam 388 metin altı sorusunun 259'u hatırlama, 37'si anlama, 28'i uygulama, 63'ü analiz ve 1 tanesi yaratma basamağına uygun bulunmuştur. Değerlendirme basamağına ait soru örneği ile karşılaşılmamıştır. *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A2* ders kitabında bulunan 6 temaya ait toplam 36 metinde yer alan 394 sorunun 310' hatırlama, 50'si anlama, 14'ü uygulama, 18'i analiz, 2'si değerlendirme basamağına aittir. Yaratma basamağını örneklendiren soruya ise rastlanılmamıştır. *İstanbul B1 ders kitabı*ndan elde edilen bulgulara göre, kitapta yer alan 6 tema içerisindeki 36 metne ait 385 metin altı sorusunun 261'i hatırlama, 40'ı anlama, 28'i uygulama, 48'i analiz, 8'i değerlendirme basamağında yer alırken yaratma basamağını örneklendiren soru bulunmamaktadır. *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B2* ders kitabı metin altı soruların analizinin yer aldığı 9 numaralı tabloya bakıldığında 36 metne ait tespit edilen 356 sorudan 234'ünün hatırlama, 45'inin anlama, 25'inin uygulama, 41'inin analiz ve 11'inin değerlendirme sürecini örneklendirdiği görülmektedir. İncelenen metinlerde yaratma düzeyine ait soru türüne rastlanmamıştır. *İstanbul C1/+ ders kitabı*ndan elde edilen verilere göre, 12 tema içerisinde yer alan 72

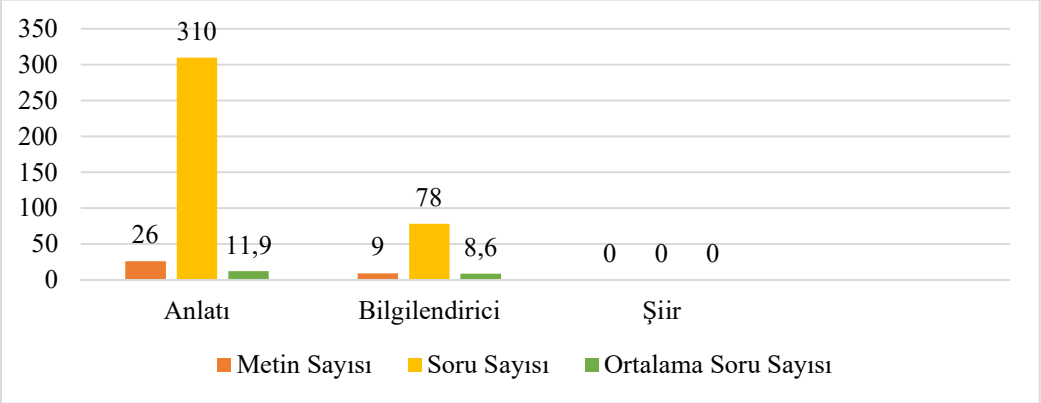
metne ait 705 sorunun 325'i hatırlama, 135'i anlama, 54'ü uygulama, 135'i analiz, 51'i değerlendirme ve 5'i yaratma basamağına uygun bulunmuştur.

Yedi İklim A1 ders kitabında bulunan 8 temaya ait 48 metinde yer alan toplam 318 sorudan hatırlama düzeyine ait 285, anlama düzeyine ait 14, uygulama düzeyine ait 11, analiz düzeyine ait 6 ve değerlendirme düzeyine ait 2 soru tespit edilmiştir. Yaratma düzeyine uygun soru ile karşılaşılmamıştır. *Yedi İklim A2* ders kitabında elde edilen bulgularına göre 8 temaya ait 48 metinde yer alan toplamda 403 sorudan 204'ü hatırlama, 88'i anlama, 11'i uygulama, 91'i analiz, 8'i değerlendirme ve 1'i yaratma basamağına ait olarak bulunmuştur. *Yedi İklim B1* ders kitabında bulunan 8 temadaki 48 metne ait toplam 336 sorunun 179'u hatırlama, 47'si anlama, 4'ü uygulama, 100'ü analiz ve 6'sı değerlendirme basamağına uygun görülmüştür. Yaratma basamağını örneklendiren soru ile karşılaşılmamıştır. *Yedi İklim B2* ders kitabından elde edilen bulgulara göre 8 temaya ait 48 metnin içerdiği toplam 547 sorudan hatırlama düzeyine ait 168, anlama düzeyine ait 62, uygulama düzeyine ait 23, analiz düzeyine ait 223, değerlendirme düzeyine ait 70 ve yaratma düzeyine ait 1 soru bulunmaktadır. *Yedi İklim C1* ders kitabı verilerinin yer aldığı tablo 16'ya göre, kitap içerisinde bulunan 8 temaya ait 48 metin üzerinde yapılan incelemede metin altı soru sayısı toplam 661 olarak bulunmuştur. Bu sorulardan 284'ü hatırlama, 122'si anlama, 24'ü uygulama, 187'si analiz, 42'si değerlendirme ve 2'si yaratma basamağındadır. *Yedi İklim C2* ders kitabından elde edilen bulgulara göre 8 tema içerisindeki 48 metne ait toplam 395 sorunun 141'i hatırlama, 71'i anlama, 38'i uygulama, 79'u analiz, 63'ü değerlendirme ve 3'ü yaratma basamağına uygun görülmüştür.

Bölüm III: Bulgular ve yorum

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen verilerden yararlanılarak yorumlarda bulunulacaktır.

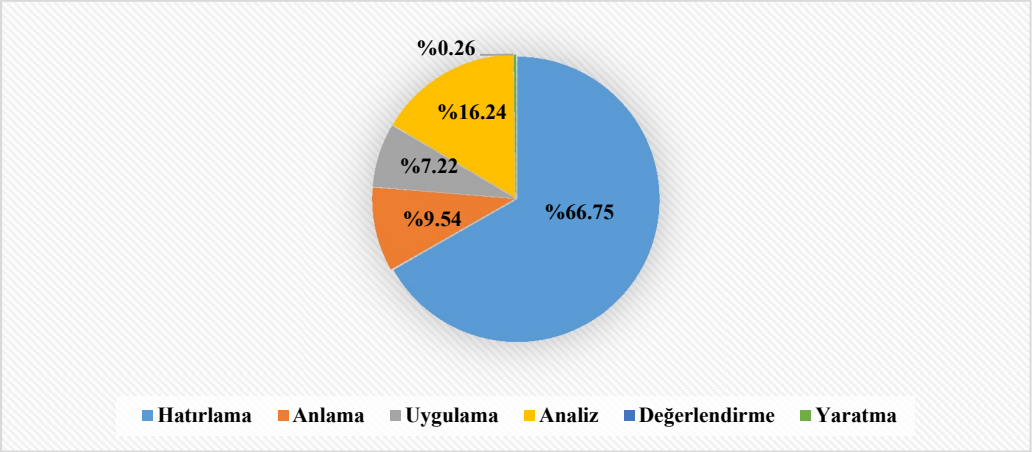
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 ders kitabına ilişkin bulgular ve yorum



Şekil 1. *İstanbul A1* ders kitabı metin türü ve soru sayısının dağılımı

Şekil 1'de *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1* ders kitabına ilişkin metin türleri ve soru sayıları ile ortalama soru sayıları görülmektedir. Anlatı metin türüne ait 26, bilgilendirici metin türüne ait 9 metin tespit edilmiştir. İncelenen A1 ders kitabında tema başında belirlenen okuma ve dinleme türleri incelendiğinde şiir türünde metne rastlanmamıştır. Bu bağlamda anlatı türündeki metinlerin çoğunlukta olduğu göze çarpmaktadır. Dolayısıyla metin türleri dengeli şekilde dağılmamıştır. Soru sayılarına bakıldığında anlatı metin türünde 310, bilgilendirici metin türünde 78 soru bulunmaktadır. Anlatı türünde ortalama soru sayısı 11,9 iken bilgilendirici metinlerdeki ortalama soru sayısı 8,6'dır.

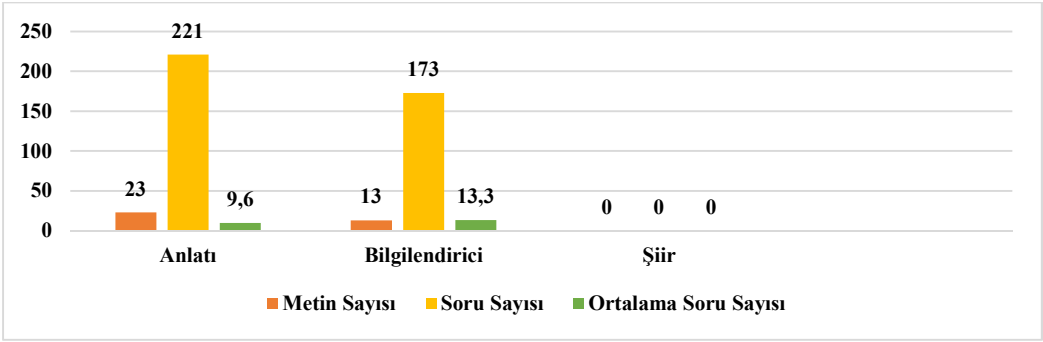
Soru sayıları incelendiğinde bilgilendirici metin türüne ait soru sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Anlatı metinlerinin soru sayısı ise buna göre oldukça yüksek kalmıştır.



Şekil 2. *İstanbul A1* ders kitabı metin altı soruların YBT'ye göre dağılımı

Yukarıdaki şekilde, *İstanbul A1 Ders Kitabı*'nda yer alan okuma ve dinleme metinlerinde bulunan metin altı soruların taksonomiye göre dağılımı görülmektedir. İncelenen soruların %66.75'si hatırlama, %9.54'ü anlama, %7.22'si uygulama, %16.24'ü analiz basamağında olduğu görülmektedir. Değerlendirme basamağına ilişkin soru bulunmazken yaratma basamağındaki soru yüzdesi %0.26 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen verilere bakılarak hatırlama düzeyine ait soru yüzdesinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. A1 düzeyi düşünüldüğünde alt düzey bilişsel becerilere uygun soru yüzdesinin fazla olması beklenmektedir. Ancak üst düzey bilişsel basamak becerisi olan analiz düzeyine ait soru yüzdesinin anlama ve uygulama düzeyine ait soru yüzdesine denk olması soruların hazırlanmasında basitten karmaşığa ilkesine dikkat edilmediğini göstermektedir. Yine değerlendirme basamağına uygun soru örneğinin olmayıp yaratma basamağını örneklendiren soru bulunması bu ilkenin göz ardı edildiğinin kanıtı niteliğindedir.

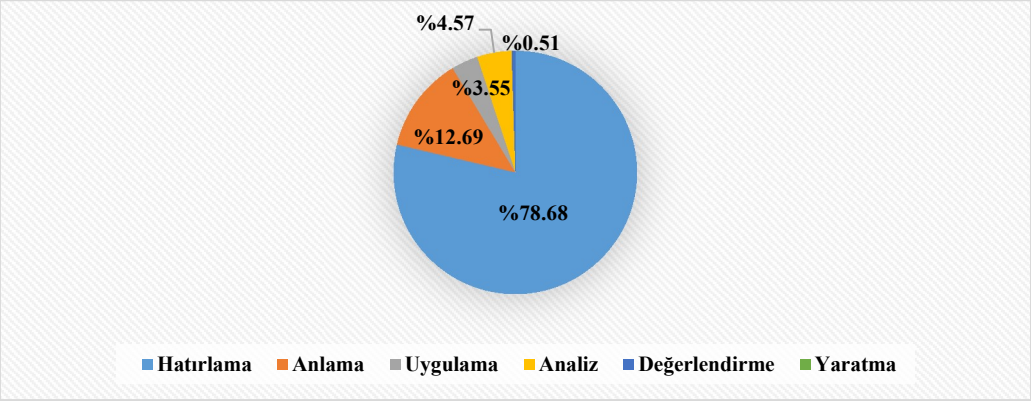
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A2 ders kitabına ilişkin bulgular ve yorum



Şekil 3. *İstanbul A2* ders kitabı metin türü ve soru sayısının dağılımı

Şekil 3'te göre *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A2* ders kitabında anlatı türüne ait 23 metin ve 221 soru sayısı tespit edilmiştir. Anlatı türünü örneklendiren metinlerin ortalama soru sayısı 9,6 olmuştur. Kitapta bulunan bilgilendirici türdeki metinlerin sayısı ise 13'tür. Bu 13 metnin altında 173 soru bulunmuş ve ortalama soru sayısı 13,3 olmuştur. İncelenen dinleme ve okuma metinlerinde şiir türüne

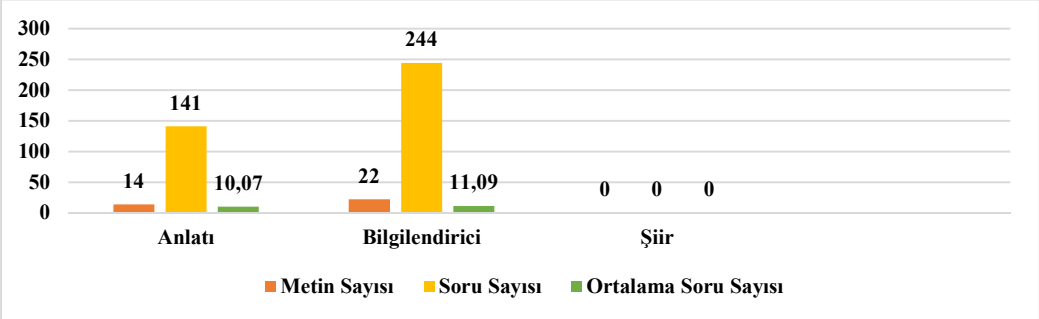
rastlanmamıştır. Kitapta yer alan metin türlerinin dağılımında dengesizlik mevcuttur. Aynı şekilde daha az olan bilgilendirici metinlerdeki ortalama soru sayısı daha yüksek çıkmıştır. Bu durumda soru sayılarında da dengeli bir dağılım görülmemektedir.



Şekil 4. *İstanbul A2* ders kitabı metin altı soruların YBT'ye göre dağılımı

*İstanbul A2 Ders Kitab*ına ait metin altı soruların analizine bakıldığında hatırlama düzeyini örneklendiren soru yüzdesinin %78.68, anlama düzeyinin %12.69, uygulama düzeyinin %3.55; analiz düzeyinin %4.57, değerlendirme düzeyinin %0.51 ve yaratma düzeyinin ise %0 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda hatırlama düzeyine ait soru yüzdesinin oldukça yüksek olduğu söylenebilmektedir. Buna karşılık üst düzey bilişsel basamak soruları yok denecek kadar azdır. Soruların hazırlanmasında basitten karmaşığa doğru bir sıra izlenmediği de analiz düzeyine ait soruların uygulama düzeyine ait sorulardan fazla olması ile ispatlanabilmektedir. A2 seviyesi göz önüne alındığında alt düzey bilişsel basamak becerilerinden anlama ve uygulamanın daha yüksek olması ve alt düzey ile üst düzey beceri soruları yüzdesinin yakın olması beklenmektedir. Buna göre soruların becerilere göre dağılımında da bir denge olmadığını söylemek mümkündür .

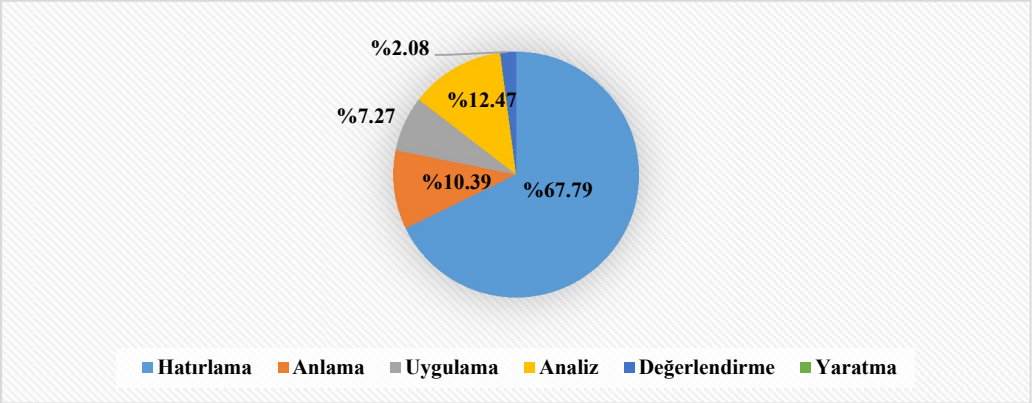
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1 ders kitabına ilişkin bulgular ve yorum



Şekil 5. *İstanbul B1* ders kitabı metin türü ve soru sayısının dağılımı

Yukarıdaki şekle göre, *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1* seviyesi ders kitabındaki 36 metinden 14 tanesinin anlatı, 22 tanesinin ise bilgilendirici türde olduğu görülmüştür. Şiir türünü örneklendiren okuma ya da dinleme metnine ise rastlanmamıştır. Anlatı metinlerine ait soru sayısı 141 ve ortalama soru sayısı 10.07; bilgilendirici metinlere ait soru sayısı 244 ve ortalama soru sayısı 11.09 olmuştur.

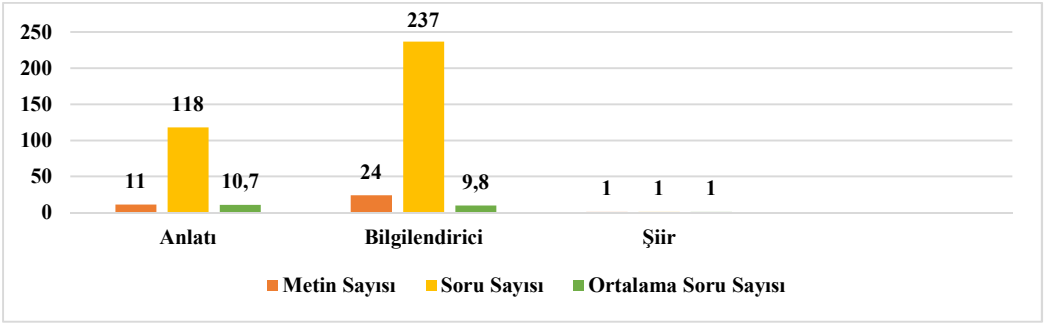
Metin türlerinin dağılımında dengesizlik göze çarpmaktadır. Anlatı türü ve bilgilendirici metin türü soruları karşılaştırıldığında bilgilendirici metin türüne ait soru sayısının daha az kaldığı görülmektedir.



Şekil 6. *İstanbul B1* ders kitabı metin altı soruların YBT'ye göre dağılımı

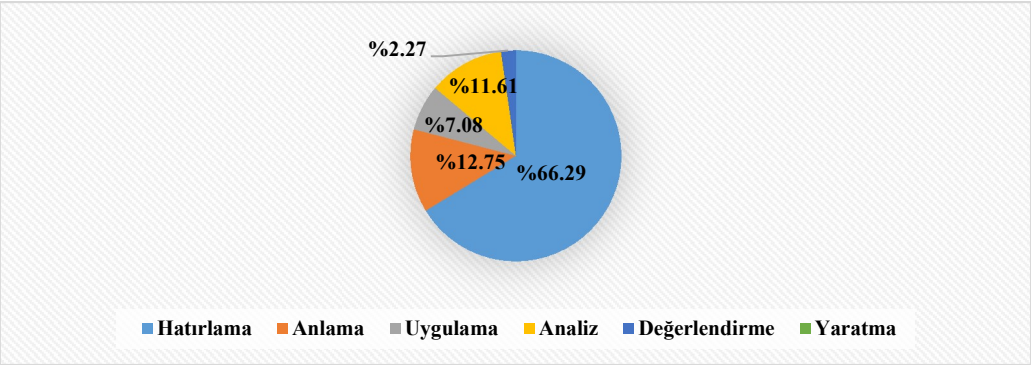
Yukarıdaki şekle göre *İstanbul B1 Ders Kitabı*'nda bulunan soruların taksonomiye hatırlama düzeyi soru yüzdesi %67.79, anlama düzeyi %10.39, uygulama düzeyi %7.27, analiz düzeyi %12.47, değerlendirme düzeyi %2.08 ve yaratma düzeyi %0 düzeyindedir. Elde edilen verilere bakıldığında B1 düzeyinden beklenenin aksine hatırlama düzeyine ilişkin soru yüzdesinin oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Gelinen öğrenme düzeyine göre soruların üst düzey bilişsel becerileri harekete geçirecek nitelikte olması beklenmektedir. Ancak elde edilen sonuçlar tam aksini göstermektedir. Özellikte yaratma basamağına dair soru örneğinin bulunmayışı bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B2 ders kitabına ilişkin bulgular ve yorum



Şekil 7. *İstanbul B2* ders kitabı metin türü ve soru sayısının dağılımı

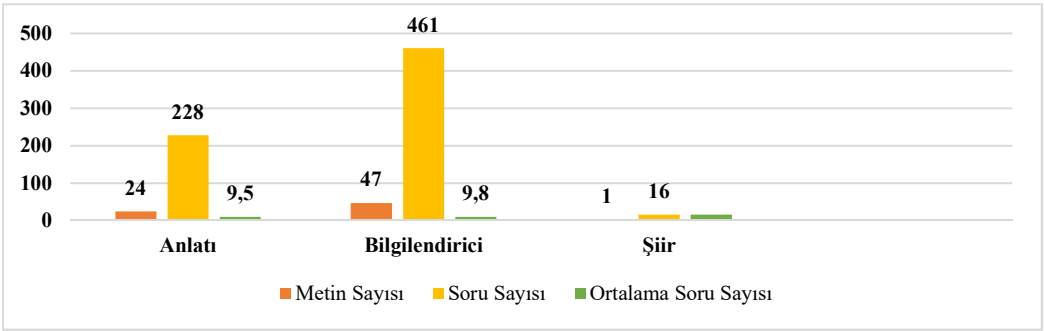
Şekilde yer *alan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B2* Ders Kitabı metin türü ve soru sayısı analizine bakıldığında anlatı türüne ait 11 metin ve bu 11 metne ait 118 soru tespit edilmiştir. Anlatı türündeki metinlerin ortalama soru sayısı ise 10.7 olmuştur. Bilgilendirici metin türünde bulunan 24 metin için toplam 237 soruya yer verilmiştir. Bilgilendirici metinlerin ortalama soru sayısı 9.8'dir. Toplam 36 metin içerisinde yalnızca 1 metnin şiir türünde olduğu ve şiir metni için yalnız 1 soru verildiği görülmüştür. Setin bu serisinde metinlerin bilgilendirici ağırlıklı olduğu; ortalama soru sayılarına bakıldığında ise kısmen bir dengenin olduğu söylenebilmektedir.



Şekil 8. *İstanbul B2* ders kitabı metin altı soruların YBT'ye göre dağılımı

Şekil 30'da *İstanbul B2 Ders Kitabı* okuma ve dinleme metinlerine ait metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre yüzdelik dağılımı gösterilmektedir. Buna göre alt düzey bilişsel becerilerden hatırlama düzeyine ait soru yüzdesi %66.29, anlama düzeyi %12.75, uygulama düzeyi %7.08 olarak belirlenmiştir. Bulgulara bakıldığında hatırlama düzeyine ait soru yüzdesinin diğer kitaplarda olduğu gibi oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Üst düzey bilişsel becerilerden analiz düzeyine ait soru yüzdesi %11.61, değerlendirme düzeyi %2.27 ve yaratma düzeyi %0 olarak belirlenmiştir. Buna göre üst düzey bilişsel becerilerden yalnız analiz düzeyine ait sorular bulunmaktadır denilebilir. Zira değerlendirme soru yüzdesi çok düşük tespit edilmiş, yaratma düzeyine dair soru örneğine ise rastlanılamamıştır. Elde edilen verilerin ışığında, B2 seviyesinden beklenilenin aksine bir tablo ile karşılaşıldığını söylemek mümkündür.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1/+ Ders Kitabına İlişkin Bulgular ve Yorum

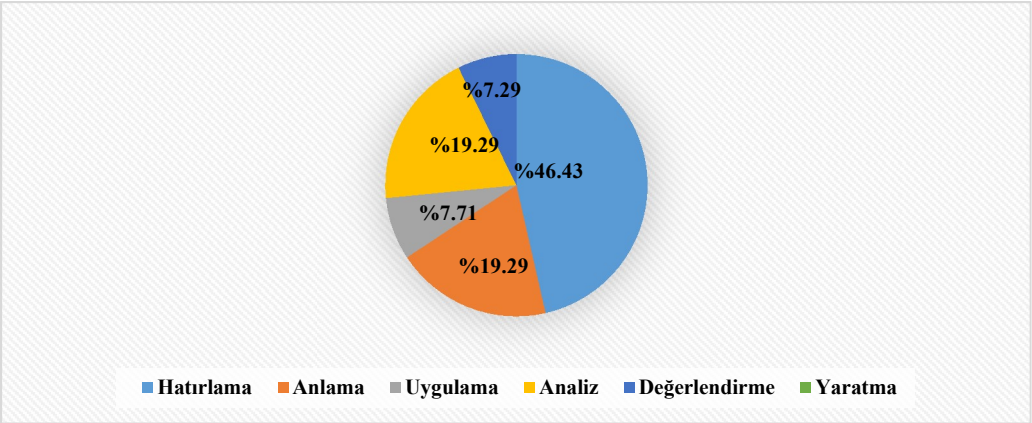


Şekil 9. *İstanbul C1/+* ders kitabı metin türü ve soru sayısının dağılımı

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1/+ Ders Kitabı metin türü ve soru sayısı dağılımına göre anlatı türüne ait 24 metin ve 228 soru tespit edilmiş, ortalama soru sayısı 9.5 olarak bulunmuştur. Bilgilendirici metin türünde bulunan 47 metin için toplam 461 soru bulunmaktadır. Ortalama soru sayısı ise 9.8 olarak görülmektedir. Şiir türünde yalnız 1 metin, metne ait 16 soru bulunmaktadır. Metnin soru sayısının fazla olması ortalamasının diğer metin türlerinden yüksek olmasına neden olmuştur. Kitabın ileri seviye olmasına bağlı olarak bilgilendirici türdeki metin sayısının fazla oluşu normal kabul edilmektedir. Ancak şiir türüne yalnız 1 metin ile yer verilmesi bulunulan seviyeye göre büyük bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Metin sayısı ile soru sayısının yüksek olması diğer kitaplardan farklı olarak ilgili kitabın hem C1 hem de C1+ için kullanılması ile açıklanmaktadır.

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

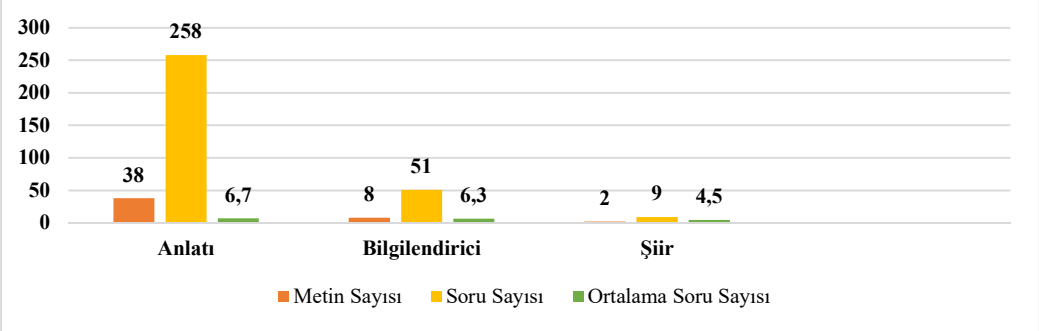
Adress
Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com



Şekil 10. *İstanbul C1/+* ders kitabı metin altı soruların YBT'ye göre dağılımı

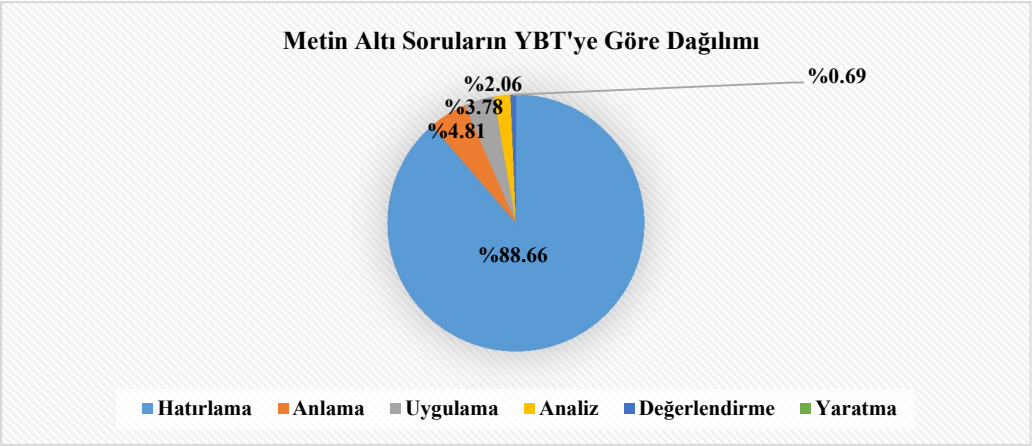
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1/+ Ders Kitabı'nda bulunan metin altı soruların %46.43'ü hatırlama düzeyini, %19.29'u anlama düzeyini, %7.71'i uygulama düzeyini, %19.29'u analiz düzeyini, %7.29'u değerlendirme düzeyini örneklendirmektedir. Yaratma düzeyine ilişkin soru örneği ise bulunmamaktadır. Şekle bakıldığında tüm seride olduğu gibi hatırlama düzeyi soru yüzdesinin fazla oluşu göze çarpmaktadır. Serinin sonuncusu olan ve öğrenmenin en yüksek seviyede gerçekleştiği kitapta elde edilen veriler soruların hazırlanmasında taksonomisinin esas alınmadığını ve soruların taksonomiye göre bir dağılım göstermediğini kanıtlar niteliktedir. Özellikle üst düzey bilişsel beceri olan değerlendirme ile yaratma basamağı soru yüzdeleri beklenenin tam tersi yönündedir.

Yedi İklim Türkçe A1 ders kitabına ilişkin bulgular ve yorum



Şekil 11. *Yedi İklim A1* ders kitabı metin türü ve soru sayısının dağılımı

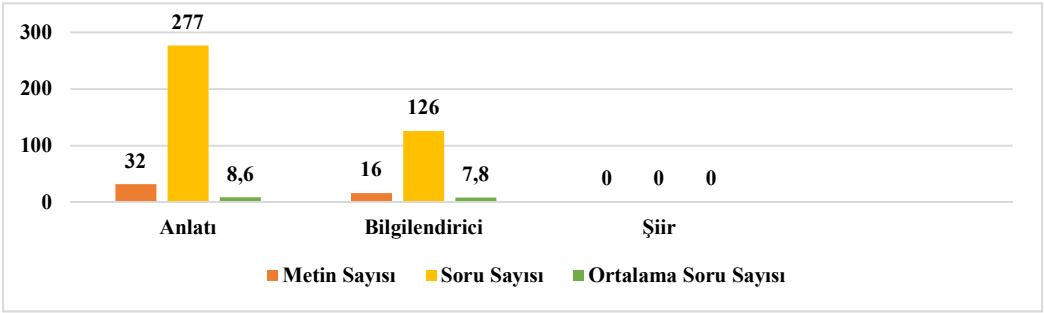
Şekil 11'de yer alan *A1* Ders Kitabı metin türü ve soru sayısı dağılımına göre anlatı türünü örneklendiren 38 metin ve 258 soru tespit edilmiş, ortalama soru sayısı 6.7 olarak bulunmuştur. Bilgilendirici metin türünde bulunan 8 metne ait toplam 51 soru bulunmaktadır. Ortalama soru sayısı ise 6.3'tür. Şiir türünde 2 metin, metne ait 9 soru bulunmakta ve ortalama soru sayısı 4.5 olarak görülmektedir. İncelenen kaynağın A1 seviyesinde olduğu göz önüne alındığında anlatı metinlerinin sayıca fazla olması kabul edilebilir ancak anlatı metni ile bilgilendirici metin arasında ortaya çıkan fark oldukça fazladır. Metin türlerinin dağılımında her ne kadar dengesizlik göze çarpsa da A1 seviyesinde şiir türüne yer verilmiş olması dikkat çekmektedir. Yine soru ortalamalarına bakıldığında anlatı metinlerindeki 258 soruya ait 6.7'lik ortalama ile bilgilendirici metinlerdeki 51 soruya ait 6.3'lük ortalama soru sayısındaki dengesizliğin ispatıdır.



Şekil 12. *Yedi iklim A1* ders kitabı metin altı soruların YBT'ye göre dağılımı

Yukarıdaki şekil incelendiğinde Yedi İklim A1 Ders Kitabı'nda bulunan metin altı sorulardan %88.66'sının hatırlama, %4.81'inin anlama, %3.78'inin uygulama, %2.06'sının analiz ve %0.69'unun değerlendirme basamağına uygun olduğu görülmektedir. Yaratma basamağına ilişkin soru türüne ise rastlanılamamıştır. A1 seviyesi düşünüldüğünde hatırlama düzeyindeki soru yüzdesinin fazla olması normal karşılanmaktadır. Ancak elde edilen bulgulara bakıldığında hatırlama düzeyindeki soru yüzdesinin beklenenden fazla olduğu görülmektedir. Buna karşın, soruların basamak hiyerarşisine göre basitten zora doğru bir eğilim gösterdiği sonucuna varılabilir.

A2 Ders kitabına ilişkin bulgular ve yorum

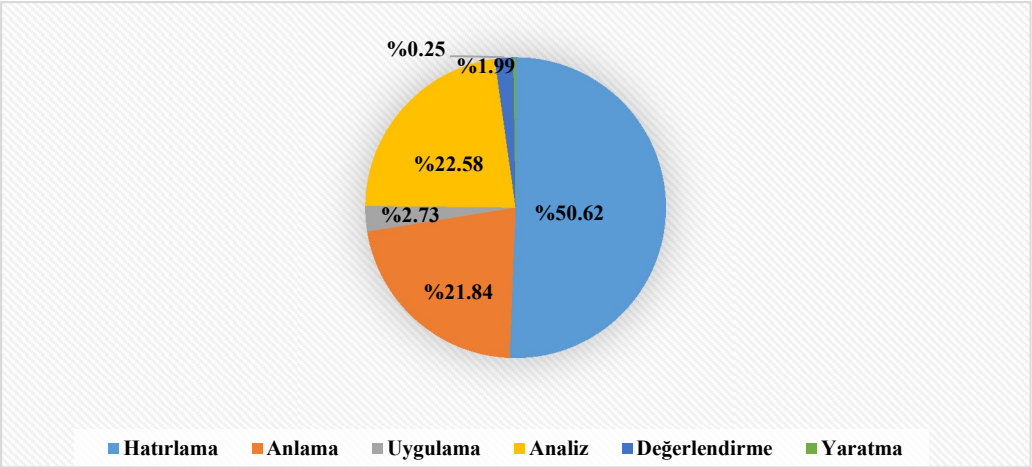


Şekil 13. *Yedi iklim A2* ders kitabı metin türü ve soru sayısının dağılımı

Yukarıda yer alan şekle göre incelenen A2 ders kitabında anlatı türünde 32 metin ve 277 soru tespit bulunmaktadır. Bu türe ait ortalama soru sayısı 8.6 olarak bulunmuştur. Bilgilendirici metin türündeki 16 metne ait toplam 126 sorunun ortalaması 7.8 olarak tespit edilmiştir. Tema başında belirlenen okuma ve dinleme metinleri içerisinde şiir türünü örneklendiren metin bulunmamaktadır. Toplamda 48 metin içerisinde şiir türüne yer verilmemesi bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Serinin A1 kitabında şiir türüne ait 2 metin olması buna rağmen A2 seviyesinde şiir türüne yer verilmemesi dikkate değerdir. Bir diğer önemli detay soru sayılarındaki dengesizliktir. Anlatı türündeki metinlerde bulunan metin altı soruların bilgilendirici metin sorularına göre daha az kaldığı ve bir dengenin olmadığı söylenebilmektedir.

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

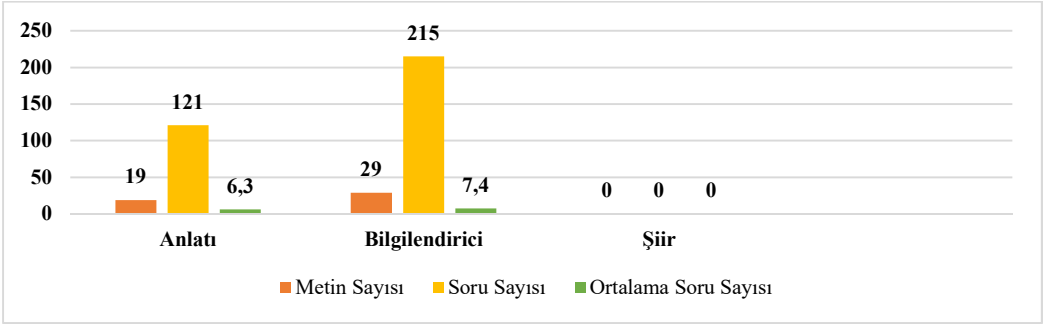
Adress
Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com



Şekil 14. *Yedi iklim A2* ders kitabı metin altı soruların YBT'ye göre dağılımı

Şekil 14'e bakıldığında Yedi İklim A2 Ders Kitabı'nda bulunan metin altı soruların yenilenmiş taksonomiye göre yüzdeleri görülmektedir. Buna göre incelenen soruların %50.62'si hatırlama düzeyindedir. Yüzdelik orana bakıldığında ilgili kitapta bulunan metin altı soruların yarısının hatırlama düzeyine ait olduğu görülmektedir. Anlama düzeyinde bulunan soru yüzdesi %21.84, uygulama düzeyinde bulunan soru yüzdesi ise %2.73'tür. Bu bağlamda alt düzey bilişsel basamakları örneklendiren soruların çok büyük çoğunluğunun hatırlama düzeyinde kaldığı özellikle de uygulamaya dönük soru yüzdesinin beklenenden az olduğu görülmektedir. üst düzey bilişsel basamak becerisi olan analiz düzeyindeki soru yüzdesi %22.58, değerlendirme düzeyi %1.99 ve yaratma düzeyi soru yüzdesi ise %0.25 olarak tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere üst düzey bilişsel becerileri örneklendiren soruların çoğunluğu analiz düzeyinde toplanmış ve değerlendirme ile yaratma basamağına dair soru yüzdesi yok denecek kadar az kalmıştır.

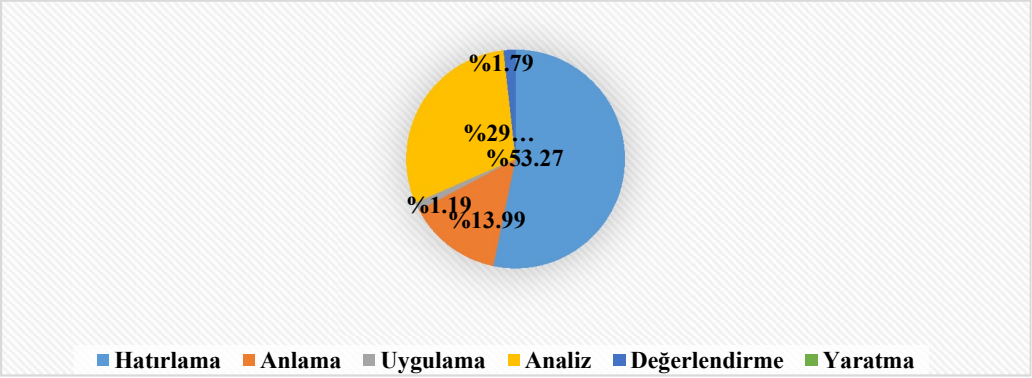
B1 Ders kitabına ilişkin bulgular ve yorum



Şekil 15. *Yedi iklim B1* ders kitabı metin türü ve soru sayısının dağılımı

Şekilde elde edilen bulgulara bakıldığında anlatı metin türünde 19 metin bulunmaktadır. Anlatı türündeki 19 metnin altında yer alan soru sayısı 121 ve ortalama soru sayısı ise 6.3 olarak tespit edilmiştir. Kitapta yer alan bilgilendirici metin sayısı 29'dur. Kitabın B1 seviyesinde olduğu düşünüldüğünde bilgilendirici metinlerin ağırlıkta olması normal karşılanmaktadır. Ancak şiir türüne ait metin bulunmaması eksikliktir. Bu durum yalnız tema başında belirlenen toplam 48 okuma ve dinleme metninin incelenmesi ile açıklanabilmektedir. Metin türlerinin dağılımında kısmen bir

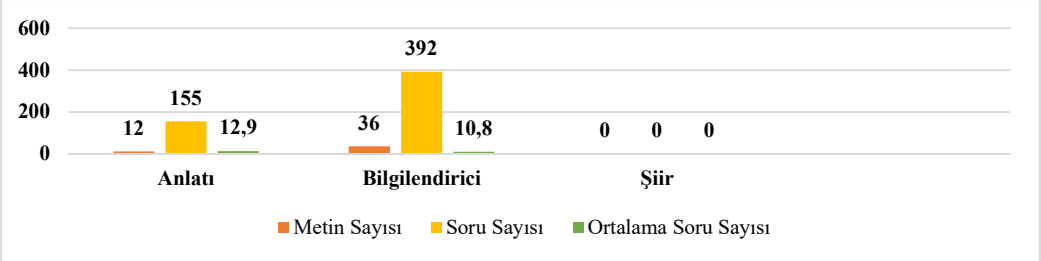
dengenin olduğu söylenebilmekte ancak bilgilendirici metin türüne ait metin altı soru sayısının anlatı metnine kıyasla daha az kaldığı düşünülmektedir.



Şekil 16. *Yedi iklim B1* ders kitabı metin altı soruların YBT'ye göre dağılımı

Şekil 16'da yer alan bulgulara bakıldığında Yedi İklim B1 Ders Kitabı'nda bulanan hatırlama düzeyindeki soru yüzdesinin %53.27; anlama düzeyi soru yüzdesinin %13.99; uygulama düzeyi soru yüzdesinin %1,19; analiz düzeyi soru yüzdesinin %29.76; değerlendirme düzeyi soru yüzdesinin %1.79 ve yaratma düzeyi soru yüzdesinin ise %0 olduğı görülmektedir. Çıkan sonuçlara göre soruların yarısı hatırlama düzeyinde kalmıştır. Bu durum B1 ders kitabında beklenenin aksine bir sonuca ulaşıldığını göstermektedir. Öğrenilen bilgilerin uygulandığı soruların yok denecek kadar az olması ve bu düzeydeki öğrenciden cevaplayabilmesi beklenen değerlendirme ve yaratma düzeyindeki soruların azlığı/yokluğu dikkate değer bir eksikliğin olduğunu göstermektedir. Tüm bu bilgilerden hareketle tema başında belirlenen okuma ve dinleme metinlerindeki soruların hazırlanmasında bilişsel süreçlerin dikkate alınmadığı söylenebilmektedir.

B2 Ders kitabına ilişkin bulgular ve yorum



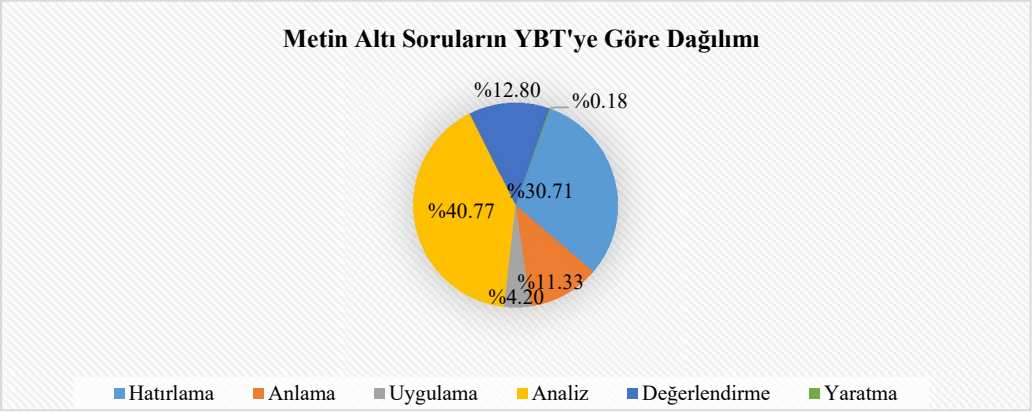
Şekil 17. *Yedi iklim B2* ders kitabı metin türü ve soru sayısının dağılımı

Şekil 17'de göre anlatı türündeki metin sayısı 12 ve bu metne ait metin altı soru sayısı 155'tir. Anlatı türündeki metinlerde bulunan soruların ortalamasının 12.9 olduğu görülmektedir. bilgilendirici metin sayısı 36 olarak bulunurken bu türdeki metinlere ait soru sayısı 392 ve ortalama soru sayısı 10.8 olarak tespit edilmiştir. İncelenen okuma ve dinleme metinlerinde şiir türünde metin bulunmamaktadır. Öğrenme düzeyine bakıldığında öğrencilerde estetik bir duyuş ve zevk uyandıran şiir türünün olmayışı bir eksiklik olarak görülmektedir. Ancak bu durum yalnız tema başında belirlenen 48 metnin incelenmesi ile açıklanabilmektedir. Soruların dağılımına bakıldığında anlatı metin türünün tam üç katı sayıda olan bilgilendirici metinlerde bulunan soruların daha az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda anlatı türüne göre anlaşılması daha zor olan bilgilendirici metinlerde öğrencilerin çok fazla soru ile

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

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

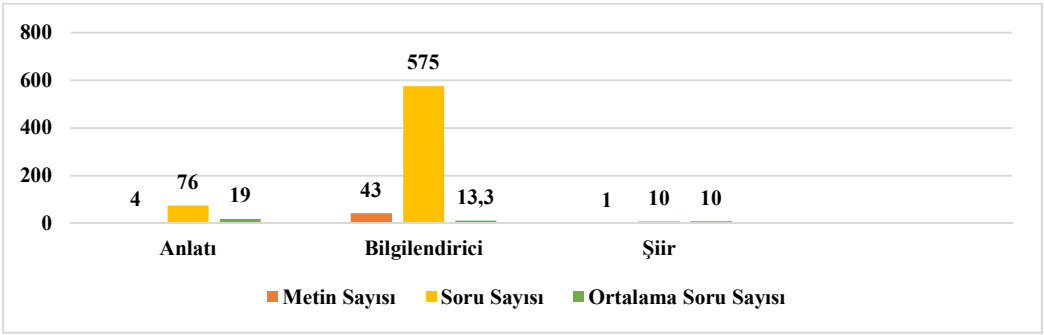
yorulmak istenmediği düşünülmektedir. Ancak aksine metinlerin anlaşılmasının en iyi yolu metin altında bulunan sorulardır.



Şekil 18. *Yedi iklim B2* ders kitabı metin altı soruların YBT'ye göre dağılımı

Yukarıdaki şekle göre, *Yedi İklim B2* Ders Kitabında bulunan metin altı soruların %30.71'i hatırlama düzeyi, %11.33'ü anlama düzeyi, %4.20'si uygulama düzeyi, %40.77'si analiz düzeyi, %12.80'i değerlendirme düzeyi ve %0.18'i yaratma düzeyi sorularıdır. Elde edilen bulgulara bakıldığında alt düzey bilişsel basamak olan hatırlama düzeyi sorularının diğer alt düzey basamak olan anlama ve uygulama düzeyi sorulardan fazla olduğu göze çarpmaktadır. Gelinen B2 seviyesinde hatırlama düzeyi soru yüzdesinin bu denli yüksek olması beklenenin aksi bir sonuç çıktığını göstermektedir. Üst düzey bilişsel basamak sorularına bakıldığında analiz düzeyindeki soruların tüm sorular içerisinde en yüksek yüzdeye sahip olduğu görülmektedir. Serinin önceki kitapları ile kıyaslandığında değerlendirme düzeyi soru yüzdesindeki artış olumlu karşılanmaktadır. Ancak yaratma düzeyi sorularına yeteri kadar yer verilmediği de görülmektedir. Tüm bunlardan hareketle ilgili kitabın metin altı sorularında taksonominin basamaklarına göre daha dengeli bir dağılım olduğu söylenebilmektedir.

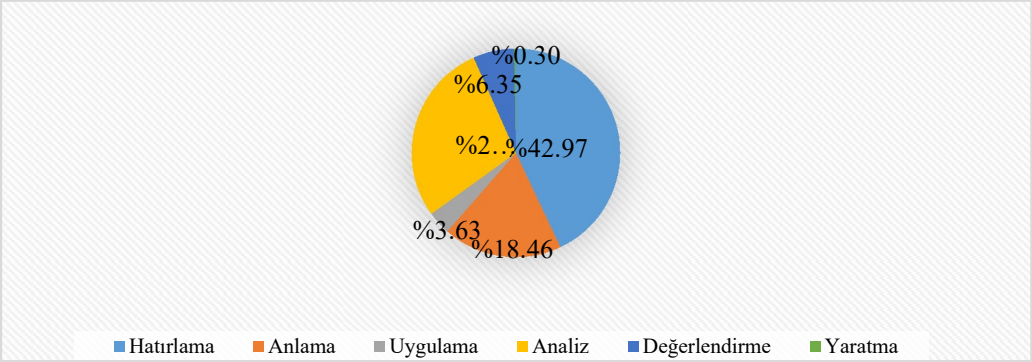
C1 Ders kitabına ilişkin bulgular ve yorum



Şekil 19. *Yedi iklim C1* ders kitabı metin türü ve soru sayısının dağılımı

Şekil 41'den elde edilen bilgilere göre *Yedi İklim C1* Ders Kitabı'nda bulunan toplamda 48 okuma ve dinleme metninin 4'ü anlatı metni, 43'ü bilgilendirici metin ve 1'i şiirdir. Metinlerin tür bakımından dağılımına bakıldığında bilgilendirici metinlerin ağırlıkta olduğu, anlatı metin sayısının oldukça düşük kaldığı, şiir türüne ise neredeyse hiç yer verilmediği görülmektedir. Bilgilendirici metin sayısının fazla oluşu incelenen kitabın C1 seviyesine ait olması ile açıklanabilmektedir. Ancak gelinen seviyede şiir

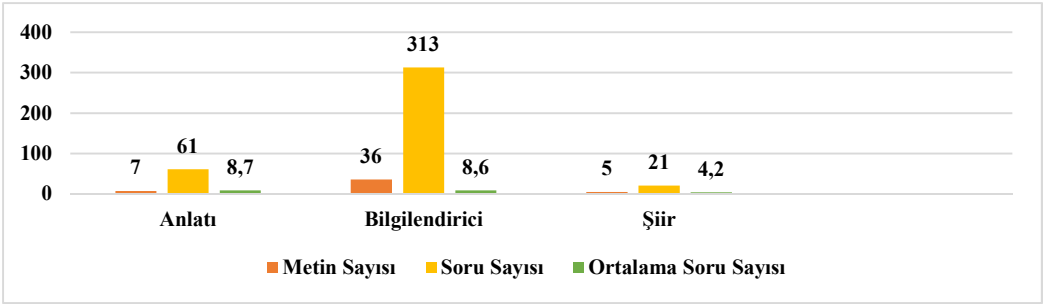
türüne neredeyse hiç yer verilmemesi bir eksikliktir. Anlatı metinlerinin soru sayısı 76, ortalama soru sayısı 19; bilgilendirici metinlerin soru sayısı 575, ortalama soru sayısı 13.3 ve şiir metinlerinin soru sayısı 10, ortalama soru sayısı da 10 olarak tespit edilmiştir. Bilgilendirici metin sayısına bakıldığında soru sayısının olması gerekenden az olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum anlatı metinlerine göre daha zor olması ve bu sebeple soru sayısının daha az tutulması ile açıklanabilmektedir.



Şekil 20. *Yedi iklim C1* ders kitabı metin altı soruların YBT'ye göre dağılımı

Şekil 20'ye göre, incelenen *Yedi İklim C1* Ders Kitabı'nda bulunan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi şöyledir; hatırlama düzeyinde bulunan soruların yüzdesi %42.97, anlama düzeyinde bulunan soruların yüzdesi %18.46, uygulama düzeyinde bulunan soruların yüzdesi %3.63, analiz düzeyinde bulunan soruların yüzdesi %28.29, değerlendirme düzeyinde bulunan soruların yüzdesi %6.35 ve yaratma düzeyinde bulunan soruların yüzdesi %0,30'dur. Genel dağılıma bakıldığında soruların neredeyse yarıya yakın oranda hatırlama düzeyine ait olduğu görülmektedir. Üst düzey bilişsel basamaklardan olan değerlendirme ve yaratma soruları çok az yüzdeye sahipken taksonominin en alt basamağı olan hatırlama basamağına uygun soruların bu kadar yüksek yüzdeye sahip olması soruların hazırlanmasında taksonominin dikkate alınmadığını göstermektedir. Özellikle gelinen seviyede yaratma düzeyi sorularına neredeyse hiç yer verilmemesi büyük bir eksiklik olarak görülmektedir.

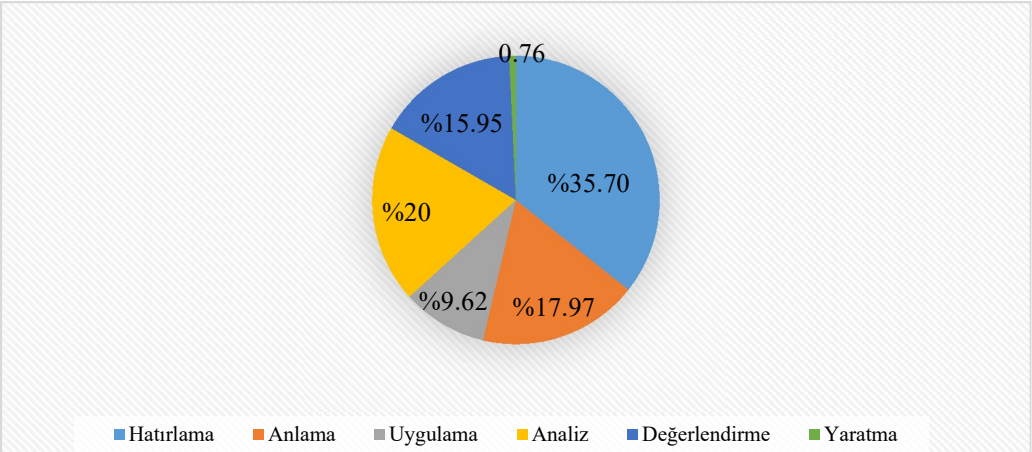
Yedi İklim Türkçe C2 ders kitabına ilişkin bulgular ve yorum



Şekil 21. *Yedi iklim C2* ders kitabı metin türü ve soru sayısının dağılımı

Şekilde bulunan metin türü ve soru sayısının dağılımına göre anlatı türündeki metinlerin sayısı 7, bu metinlere ait toplam soru sayısı 61 ve her bir metin için ortalama soru sayısı 8,7 olarak tespit edilmiştir. Bilgilendirici metin sayısı 36, bu metinlere ait toplam soru sayısı 313 ve her bir metin için ortalama soru sayısı 8.6 olarak bulunmuştur. İlgili kitapta bulunan toplam 48 okuma ve dinleme metninin 5'i ise şiir türündedir. Şiir türüne ait metinlerde toplam 21 soru bulunmaktadır. Her bir metnin ortalama soru

sayısı 4.2'dir. Metin türü dağılımına bakıldığında bilgilendirici metin sayısının diğer metin türlerine oranla yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bilgilendirici metin türüne ait soru sayısının daha az olduğu, anlatı metinlerindeki soru ortalaması ile neredeyse aynı ortalamaya sahip olması ile kanıtlanabilmektedir. Serinin şiir türünü en fazla barındıran kitabı C2 Ders Kitabı olmuştur. Soru sayısının ise diğer kitaplara oranla düşük kaldığı görülmektedir. Bu durum metinlerin zorluk seviyesi ve uzunluğunun artması ile açıklanabilmektedir.



Şekil 22. *Yedi iklim C2 ders kitabı* metin altı soruların YBT'ye göre dağılımı

Şekil 22'ye göre, *Yedi İklim C2 Ders Kitabı*'nda bulunan metin altı soruların %35.70'i hatırlama, %17.97'si anlama, %9.62'si uygulama, %20'si analiz, %15.95'i değerlendirme ve %0,76'sı yaratma düzeyine aittir. Elde edilen bulguların ışığında, yaratma düzeyi hariç diğer basamak sorularında serinin diğer kitaplarına oranla nispeten dengeli bir dağılım görülmektedir. Ancak C2 seviyesine ait bir ders kitabında beklenen, soruların üst düzey bilişsel basamaklarda ağırlık göstermesidir. Özellikle yaratma basamağının serinin tüm kitaplarda çok düşük bir yüzdeye sahip olması, yaratma türünden soruların kitabın harici bölümlerde yazma ya da konuşma sorusu olarak öğrenciye sunulması ile ilgisi olduğu düşünülmektedir. Fakat metinlerin giderek zorlaşmasına bağlı olarak hem soru sayısının düşmesi hem de üst düzey bilişsel basamak sorularına daha az yer verilmesi metnin anlaşılmasını daha da zorlaştırabilecek bir etken olarak görülmektedir.

Bölüm IV: Tartışma, sonuç ve öneriler

Tartışma ve sonuç

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem cümlesinden ve alt problemlerinden elde edilen sonuçlar alanyazında yapılan çalışmalar ele alınarak tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine ait tartışma ve sonuç. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki soruların seviyeye uygun bilişsel basamağı örneklendirip örneklendirmediğine ilişkin elde edilen bulgulara göre İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 Ders Kitabı'nda bulunan 388 sorudan hatırlama düzeyine ait 259, anlama düzeyine ait 37, uygulama düzeyine ait 28, yaratma düzeyine ait 1 soru bulunmaktadır. Analiz düzeyini örneklendiren soru ile ise karşılaşılmamıştır. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A2 Ders Kitabı'ndaki 394 sorunun 310 tanesi hatırlama, 50 tanesi anlama, 14 tanesi uygulama, 18 tanesi analiz ve 2 tanesi değerlendirme düzeyine aittir. Yaratma düzeyine ait soru ise bulunmamaktadır. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1 Ders

Kitabı'na ait toplam 385 soru; 261 hatırlama, 40 anlama, 28 uygulama, 48 analiz ve 8 değerlendirme olacak şekilde dağılmıştır. İncelenen sorularda yaratma düzeyini örneklendiren soruya rastlanmamıştır. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B2 Ders Kitabı'nda tespit edilen 356 sorudan 234'ünün hatırlama, 45'inin anlama, 25'inin uygulama, 41'inin analiz ve 11'inin değerlendirme sürecini örneklendirdiği görülmektedir. İncelenen metinlerde yaratma düzeyine ait soru türü bulunmamaktadır. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe C1/+ Ders Kitabı'nda bulunan 705 sorunun 325'i hatırlama, 135'i anlama, 54'ü uygulama, 135'i analiz, 51'i değerlendirme ve 5'i yaratma düzeyine aittir. Setin tüm kitaplarına genel olarak bakıldığında alt düzey bilişsel basamak olan hatırlama düzeyine ait soruların en fazla yüzdeye sahip olduğu görülmektedir. A1 kitabında hatırlama düzeyi soru yüzdesi %66,75¸ A2'de %78,68, B1'de %67,79, B2'de %66,29 ve C1/+ kitabında %46,43 olarak belirlenmiştir. Buna karşılık üst düzey bilişsel basamak olan yaratma basamağı tüm kitaplarda en az yüzdeye sahiptir. Setin A1 kitabında yaratma düzeyi soru yüzdesi %0,26, A2 kitabında %0, B1 kitabında %0, B2 kitabında %0 ve C1/+ kitabında da %0 olarak belirlenmiştir. Hatırlama düzeyine ait soruların giderek azalması ve yaratma düzeyini örneklendiren soruların yüzdesinde de giderek bir artış gözlenmesi beklenirken sonuçlar tam aksini göstermektedir

Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Öğretim Seti'nde tema başında belirlenen okuma ve dinleme metinleri ile bu metinlere bağlı devam niteliğindeki metinler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre A1 ders kitabında bulunan 318 sorudan 285'i hatırlama, 14'ü anlama, 11'i uygulama, 6'sı analiz ve 2'si değerlendirme basamağına ait olup yaratma basamağı ile ilgili soru bulunmamaktadır. Setin A2 ders kitabına bakıldığında okuma ve dinleme metinlerinin altında bulunan metin altı soruların toplamı 403'tür. Bu sorulardan 204'ü hatırlama, 88'i anlama, 11'i uygulama, 91'i analiz, 8'i değerlendirme ve 1 tanesi yaratma basamağına aittir. B1 ders kitabında bulunan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizinden elde edilen bulgulara göre toplamda 336 sorudan 179'u hatırlama, 47'si anlama, 4'ü uygulama, 100'ü analiz ve 6'sı değerlendirme basamağındadır. İncelenen metinlerde yaratma basamağını örneklendiren soruya ise rastlanılmamıştır. B2 ders kitabında bulunan 547 sorunun 168'i hatırlama, 62'si anlama, 23'ü uygulama, 223'ü analiz, 70'i değerlendirme ve 1'i yaratma basamağını örneklendirmektedir. Setin ileri seviye öğretim kitaplarının ilki olan C1 ders kitabında 661 metin altı sorusu tespit edilmiştir. Yapılan analize göre bu sorulardan hatırlama düzeyine ait 284, anlama düzeyine ait 122, uygulama düzeyine ait 24, analiz düzeyine ait 187, değerlendirme düzeyine ait 42 ve yaratma düzeyine ait 2 soru bulunmaktadır. Setin son kitabı olan C2 ders kitabı metin altı soru incelemesine göre kitapta yer alan toplam 395 sorunun 141'i hatırlama, 71'i anlama, 38'i uygulama, 79'u analiz, 63'ü değerlendirme ve 3'ü yaratma basamağına aittir. İncelenen öğretim setine bakıldığında, hatırlama düzeyine ait soruların ağırlıkta olduğu görülmektedir. A1 ders kitabında hatırlama düzeyine ait soru yüzdesi %88.66, A2'de %50.62, B1'de %53.27, B2'de %30.71, C1'de %42.97 ve C2'de %35.70'dir. Seviye göz önünde bulundurulduğunda hatırlama düzeyine ait soru yüzdesinin öğrenme düzeyinin artışına bağlı olarak azalması beklenmektedir. Halbuki yapılan incelemede hatırlama düzeyi soru yüzdesinde anlamlı ve düzenli bir düşüş görülmemektedir. Yaratma düzeyi soru yüzdelerine bakıldığında A1 ders kitabında %0, A2'de %0.25, B1'de %0, B2'de %0.18, C1'de %0.30 ve C2'de 0.26'lık yüzdeye sahip olduğu belirlenmiştir. Beklenenin aksine öğrenme artışına bağlı olarak üst düzey bilişsel beceri sorularından olan yaratma basamağı soru yüzdesinde bir artış olmamış hatta düşüşler gözlenmiştir.

Barın ve Güzel (2013)'e göre, yabancılara Türkçe öğretiminde ilk düzeyden itibaren öğrenciler sözlü ve yazılı ifadeleri kullanmaya yöneltilmelidir. Ancak bu çalışmada yapılan inceleme sonucunda, her iki öğretim setinde de yer alan ders kitaplarındaki metin altı sorularının ağırlıklı olarak hatırlama basamağında yer aldığı görülmüştür. Hatırlama düzeyine yönelik soru sormaya yatkınlık, soru sorma

teknikleri açısından birtakım sıkıntılara yol açmaktadır. Bu tür sorular "doğru" yanıt alma güvenliği sunsa da eleştirel düşünme için bir güvence vermezler (Oktay, 2015). Soruların düzeyi üst düzey düşünme seviyesini etkilemektedir. Olgulara dayalı bir soru, öğrencileri hatırlamaya ve ezber yapmaya yönlendirirken üst düzey düşünme gerektiren bir soru, öğrencileri edinmiş oldukları bilgileri kullanmaya ve bu bilgiler üzerine düşünmeye yönlendirir (Doğanay ve Ünal, 2006 akt. Aslan, 2011, s. 239). Ancak elde edilen bulgular incelenen ders kitaplarında üst düzey bilişsel becerileri harekete geçirecek soru sorma eğilimi olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ve Yedi İklim Türkçe öğretim setlerinde bulunan ders kitaplarındaki metin altı sorular seviyeye uygun bilişsel basamağı örneklendirmekten uzaktır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ait tartışma ve sonuç. İncelenen İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ve Yedi İklim Türkçe öğretim setlerinde bulunan ders kitaplarındaki metin türlerine bakıldığında İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 Ders Kitabı metin türü dağılımına göre anlatı metin türünü örneklendiren 26, bilgilendirici metin türünü örneklendiren 9 metin ile karşılaşılmaktadır. Şiir türüne ait metin ise bulunmamaktadır. A2 ders kitabında bulunan toplam 36 metinden 23'ü anlatı, 13'ü bilgilendirici metin türündeyken şiir türüne ait metin bulunmamaktadır. B1 ders kitabına bakıldığında 14 anlatı, 22 bilgilendirici metin bulunmaktadır. Şiir türünü örneklendiren metne ise rastlanılamamıştır. B2 ders kitabından elde edilen bulgulara göre kitap içerisinde yer alan 36 metinden 11'i anlatı, 24'ü bilgilendirici metin türündedir. Önceki ders kitaplarından farklı olarak B2 ders kitabında 1 şiir metni bulunmaktadır. Setin son kitabı olan C1/+ ders kitabında bulunan 72 metinden 24'ü anlatı, 47'si bilgilendirici metin türündedir. Ayrıca şiir türünde yalnız 1 metin bulunmaktadır. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti'ne genel olarak bakıldığında seviye ilerledikçe anlatı metin türünde bir düşüş buna karşın bilgilendirici metin türünde ise bir artış gözlenmektedir. Şiir türüne ilk kez B2 ders kitabında rastlanmış olması ve hem B2 hem de C1/+ ders kitaplarında yalnızca bir örneğinin bulunması bir eksiklik olarak görülmektedir. Özellikle yabancı dil öğretiminde roman, hikâye, masal gibi metinlere kıyasla şiir türüne daha az yer verilmektedir. Oysa şiir, her yaşta ve her dil seviyesinde yer alan öğrencinin ilgisini çekebilecek bir etki barındırmaktadır (Polat ve Dilidüzgün, 2015, s. 820). Set içerisinde yer alan metinlerin dağılımında da bir düzensizlik gözlenmektedir. Metin türleri sayıca karşılaştırıldığında bir tür ile diğer tür arasında oldukça fazla fark olduğu görülmüştür. "Türkçe ders kitapları için metin seçilirken tür çeşitliliğinin yanı sıra türe ilişkin metin sayısına dikkat edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin çeşitli eserleri okumasının yararları herkesçe bilinmektedir. Herhangi bir türden metnin özelliklerinin anlaşılabilmesi için öğrencilerin, o türdeki metinleri çokça okuması gerekmektedir" (Özbay ve Çeçen, 2012, s. 75).

Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Öğretim Seti'ne bakıldığında A1 ders kitabında bulunan toplam 48 metinden anlatı metin türünde 38, bilgilendirici metin türünde 8 ve şiir türünde 2 metin bulunmaktadır. A2 ders kitabında anlatı metin türünde 32, bilgilendirici metin türünde 16 metin bulunurken şiir türünü örneklendiren metne rastlanmamıştır. Orta seviye Türkçe kitaplarından olan B1 ders kitabında 19 anlatı metni, 28 bilgilendirici metin yer almaktadır. Kitapta şiir türünde metin bulunmamaktadır. B2 ders kitabı metin türü incelemesine göre kitap içerisinde yer alan okuma ve dinleme metinlerinden 12'si anlatı, 36'sı bilgilendirici metin türünde bulunmaktadır. İncelenen metinlerde ise şiir türünün örneği ile karşılaşılmamıştır. İleri seviye kitapları olan C1 ve C2 kitaplarına bakıldığında C1 ders kitabında 4 anlatı, 43 bilgilendirici ve 1 şiir türü; C2 ders kitabında ise 7 anlatı, 36 bilgilendirici ve 5 şiir türünde metin bulunmaktadır. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe seti ile karşılaştırmalı olarak bakıldığında Yedi İklim Türkçe setinde de seviye ilerledikçe anlatı türündeki metinlerin sayısında düşüş ve bilgilendirici metinlerin sayısında artış gözlenmektedir. Her bir kitapta metin türleri arasında sayıca yüksek bir fark olduğu bu set için de söylenebilmektedir. Şiir türüne yeteri kadar yer verilmemesi ise kitapta bulunan

metinlerden yalnızca tema başında belirtilen metinlerin incelemeye alınması ve her bir temada bulunan harici metinlerin işe koşulmaması ile açıklanabilmektedir.

Öneriler

Yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılan öğretim setlerinde bulunan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomosine göre hiyerarşik ve seviyeye uygun şekilde yer almadığı görülmüştür. Sorular hazırlanırken seviye göz önünde bulundurularak bilişsel basamaklara uygun sorular hazırlanmasına dikkat edilebilir.

Her bir metin için hazırlanan sorularda bilişsel basamakların hiyerarşik şekilde sıralanmadığı ve çeşitlilik göstermediği, çoğunlukla tek bir bilişsel basamağa hizmet eden sorulara yer verildiği görülmüştür. Oysa tek bir metne ait sorular hazırlanırken kolaydan zora ilkesi gözetilerek bilişsel basamaklara hiyerarşik şekilde yer verilebilir.

İncelenen setlerin ders kitaplarında özellikle üst düzey bilişsel basamak soruların azlığı dikkat çekmektedir. Halbuki üst düzey bilişsel basamak olan analiz, değerlendirme ve yaratma becerileri öğrencilerin dili öğrenme ve etkin kullanma sürecine alt düzey basamak becerilerine göre daha fazla hizmet etmektedir. Bu bağlamda alt seviye öğretim kitaplarından itibaren üst düzey bilişsel basamak sorularına daha fazla yer verilmelidir.

Metin türleri incelemesine bakıldığında türsel çeşitliğin olmadığı ve özellikle anlatı metinleri ile bilgilendirici metinler arasında her kitapta sayıca ciddi farklar olduğu görülmüştür. Yabancılara Türkçe öğretimi kitapları hazırlanırken türlerin dengeli dağılmasına dikkat edilmeli, türünün en güzel örnekleri sunulmalıdır.

Kaynakça

Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK.

Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(2), 749-772.

Arı, A. (2013). Bilişsel Alan Sınıflamasında Yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer Taksonomileri ve Uluslararası Alanda Tanınma Durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*.

Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *36 (160)*, 236- 249.

Barın, E. ve Güzel, A. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ .

Bekdemir, M. ve Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 185-196.

Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies, 5*(4), 221-235.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi ilkeler, yöntemler, teknikler* (3. Basım). Ankara: Usem.

Durukan, E. ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6(3),* ss. 1619-1629.

Erol, H. F. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Okunabilirlik. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 50*, 29-38.

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

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

Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı.

Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, *137*, 30-46.

Gün, M., Akkaya A. ve Kara, Ö.M. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 9*(6), 1-16.

Günay, V. D. (2007). *Metin bilgisi.* İstanbul: Multilingual.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi. 1*(1), 1-12.

Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* Ankara: Nobel.

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi (2018). İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları (A1, A2, B1, B2, C1, C1+). İstanbul.

İşcan, A. (2012). *Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi*. Ankara: Pegem Akademi.

Korkmaz, F. ve Ünsal S. (2016). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre bir sınav analizi. *Turkish Journal of Education*, *5*(3).

Kuzu. T. S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, *37*(1), 58-76.

Küçükahmet, L. (2003). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel.

Oktay, M. R. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının bloom taksonomisindeki bilişsel düzeyler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. A. Kıran, E. Korkut, S. Ağıldere (Ed.), *Günümüz Dilbilim Çalışmaları* (ss. 121-132). İstanbul: Multilingual.

Özbay, M. (2002). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi. *Türk Dili Dergisi, 602*, 112-120.

Özbay, M. ve Çeçen, M. A. (2012). Türkçe Ders Kitaplarında (6-8. Sınıflar) Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1*(1), 67-76

Polat, Ö.S. ve Dilidüzgün Ş. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şiir etkinliklerinin kültürel işlevi. *Turkish Studies, 10*(7), 815-834.

Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.

Toprak, F. (2011). Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki okuma parçaları ve diyalogları üzerine bir değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 29*, 11-24.

Yaşar, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. A.Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (ss.619-653). Ankara: Pegem Akademi

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yunus Emre Enstitüsü (2019). Yedi iklim Türkçe öğretim Seti (A1, A2, B1, B2, C1, C2). https://www.yee.org.tr/tr/yayinlar/dersmateryalleri/yedi-iklim-turkce Erişim Tarihi: 20.06.2018

E-ticarette Türkçenin özensiz kullanımı: A101 örneği

Ahmet KAYASANDIK[1]

APA: Kayasandık, A. (2020). E-ticarette Türkçenin özensiz kullanımı: A101 örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 162-176. DOI: 10.29000/rumelide.752230.

Öz

Dilin asıl işlevini doğru bir şekilde yerine getirebilmesi, onu kurallarına uygun biçimde kullanmaya bağlıdır. Son zamanlarda sezgiye dayalı anlaşmayla yetiniliyor. Konuya gereken duyarlılık gösterilmiyor. Bunun gibi çeşitli sebeplerle dil yanlışlarına yenileri ekleniyor. Bunlar da özellikle internet, televizyon, radyo, gazete, dergi, afiş, broşür, sosyal medya uygulamaları gibi araçlarla çok hızlı bir şekilde yayılıyor ve gittikçe kanıksanmaya başlıyor. İnternetten alışverişin yaygınlaşmaya başladığı günümüzde bu amaçla tasarlanan e-ticaret sitelerine de büyük sorumluluk düşüyor. Ağ sayfalarındaki dil yanlışları ve dilin özensiz kullanımı hem bu web sitelerini örnek alarak tasarlanan yenilerini hem de kullanıcıları olumsuz etkilemekte, yanlışların yayılmasına sebep olmaktadır. Dil yanlışlarının çoğunlukla çeşitli tasarımlarla ve kompozisyonlarla ürün ambalajlarına serpiştirilen bilgilerin ağ sayfasına aktarılmasında yapıldığı görüldü. Tamlama kurallarına, sıfatların sırasına, yazım ve noktalama gibi hususlara dikkat edilmediği tespit edildi. Dil yanlışlarının önemli bir kısmı, sıfat tamlamalarındaki tamlayanların yanlış sıralanmasından ve isim tamlamalarındaki iyelik ekinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. a101.com.tr ağ sayfasıyla sınırlı bu çalışmada tespit edilen olumsuzluklar; tamlama yanlışları, anlatım bozuklukları, yazım, noktalama ve kısaltma yanlışlıkları alt başlıklarıyla gruplandı ve düzeltme önerileri verildi. Sabit bilgilendirmeler ve kategori başlıkları bir uzmandan yardım alınarak bir defada kalıcı olarak düzeltilebilir. Ürün bilgileri, doğru yazımla ve doğru sırayla veri tabanına girilebilir. Üreticiler, ürün görsellerini ve ürüne ait bilgileri kendi ağ sayfalarından çekilebilecek uygulamalar geliştirebilirler.

Anahtar kelimeler: Market Türkçesi, tamlama yanlışları, anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama yanlışları

Improper use of Turkish in e-commerce: A101 example

Abstract

The language fulfills its original function when used properly. Recently, intuitive communication has been more widely used. It is seen that essential sensitivity is not shown to the subject. Language mistakes are gradually increasing for various reasons. These are spreading very fast, especially with tools such as internet, television, radio, newspaper, magazine, poster, brochure, and social media applications and are becoming more and more normal. Today, when online shopping has started to become widespread, e-commerce sites designed for this purpose have a great responsibility. Language mistakes and sloppy use of the web pages affect both new users and users designed by using these websites as an example, and spread the mistakes. It is seen that language mistakes are mostly made in transferring the information interspersed with product designs and compositions to the web page. It was determined that attention was not paid to completion rules, order of adjectives, spelling

1 Öğr. Gör. Dr., Abdullah Gül Üniversitesi, Rektörlük Türk Dili Bölümü (Kayseri, Türkiye), kayasandik@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8633-034X [Makale kayıt tarihi: 15.05.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752230]

and punctuation. An important part of language mistakes arises from the misplacement of the phrases in adjective clauses and lack of possessive suffix in noun clauses. The completion errors, expression disorders, spelling, punctuation and abbreviation errors identified in this study limited to the a101.com.tr web page were grouped and correction suggestions were given. Fixed notices and category titles can be permanently corrected at once with the help of a specialist. Product information can be entered into the database with the correct spelling and in the correct order. Manufacturers can develop applications that can pull product images and product information from their web pages.

Keywords: Market Turkish, phrase mistakes, expression disorders, spelling and punctuation mistakes

Giriş

"İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabiî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessese" (Ergin, 1982: 4) olan dilin en önemli özelliği doğal bir anlaşma aracı olmasıdır. Dilin anlaşma işlevini doğru bir şekilde yerine getirmesi kendi kuralları çerçevesinde gerçekleşir.

Tarihî süreçte çok sayıda milletle ve kültürle alışverişte bulunan, ayrıca çok geniş bir coğrafyada uzun süredir varlığını devam ettiren Türklerin konuştuğu bu büyük dilde yabancı dil unsurlarının bulunması doğaldır. Ancak

> "Batı kaynaklı yabancı dil unsurlarının Türk dilinde yerli yersiz, gerekli gereksiz kullanılması, tıpkı geçmişte doğu kaynaklı pek çok dil unsur ile birlikte onların kültür unsurlarını da dolaylı veya doğrudan getirerek Türk kültürüne katması, yamaması ve nihayet açıkça denilmelidir ki, kimi kez de belirli alanlarda onu bozmaya, olumsuz biçimde değiştirmeye, yozlaştırmaya götürmesi durumu, yarın için, bir daha ve bu kez de batı kaynaklı dil unsurları aracılığıyla olacaktır. Çünkü, Türkçede kirlenmeye yol açan batı kaynaklı dil unsurları, bazı kimselerce her geçen gün biraz daha keyfî şekilde, bilinçsizce, bilgisizce, onulmaz bir taklitçilik dürtüsü ve tedavisi mümkün olmayan bir kendine güvensizliğin doğurduğu yaptırımla veya daha başka sebepler sonucunda gittikçe artan oranda kullanılmaktadır" (Ersoylu, 2009:14).

Ders kitaplarında, televizyonlarda, gazetelerde, dergilerde, broşürlerde, internet sayfalarında, afişlerde ve özellikle diğer iletişim araçlarında dile gereken özen gösterilmediği sürece bu yanlışlar ve olumsuzluklar hızla yayılmakta ve gittikçe kanıksanmaktadır. İnternetten alışverişin yaygınlaşmaya başladığı günümüzde bu amaçla tasarlanan e-ticaret sitelerine de büyük sorumluluk düşüyor.

Bugün Türkçenin güncel ve önemli sorunlarından biri de "sezgiye dayalı anlaşma"yla yetinilip dile gereken özenin gösterilmemesidir. Muhatabın ne demek istediği sezgi yoluyla anlaşıldığından onun meramını anlatmak için seçtiği kelimelere, ifadenin dilin kurallarına uygun olup olmadığına bakılmıyor. Her türlü kitle iletişim aracıyla bu nitelikteki yanlışların hızla yayılması, tekrarında beis görülmemesi, Türkçenin geleceği adına kaygı verici boyutlara ulaşmıştır.

Pazarlamada yapılan Türkçe yanlışlarıyla ilgili olarak Görgülü (2008), aslında kurumsallaşmış büyük ölçekli ajansların veya 'butik' denilen tarzda işler yapan küçük ölçekli reklam ajanslarının hem grafik, hem de Türkçe konusunda titiz oldukları; esas sorunun asıl işi reklam yaratıcılığı olmadığı hâlde bu alana el atan 'üretici' şirketlerde ortaya çıktığı tespitini yapar. Matbaalarda yazılan metinlerin, dijital baskı merkezlerinde yapılan grafik tasarımların veya prodüksiyon şirketlerinde senaryosu yazılan reklam filmlerinin içerdikleri Türkçe yanlışlarıyla hem toplumsal değerlere hem de reklam verenin

marka değerine ciddi zararlar verebileceği kanaatindedir. Görgülü (2008), bu olumsuzlukların ortaya çıkmasında Türkçe yanlışları konusunda 'ısrarlı' ve 'her şeyi çok iyi bilen' müşterilerin payı olduğunu da vurgular.

Hangi gerekçelerden/sebeplerden kaynaklanırsa kaynaklansın mevcut hâliyle bile ortada Türkçe bakımından ciddi bir sorun olduğu muhakkaktır. Sezgiye dayalı anlaşma yolu tercih edildiği ve konuya gereken duyarlılık gösterilmediği sürece yakın gelecekte bu çalışmada örneklenen dil yanlışlarına yenilerinin eklenmesi sürpriz olmayacaktır.

Bu çalışmada 9.000 mağazasıyla Türkiye'nin 81 ilinde ve her ilçesinde faaliyet gösteren ve A101 markasıyla bilinen Yeni Mağazacılık AŞ'nin a101.com.tr ağ sayfasındaki özensiz kullanımlar, dil yanlışları ve anlatım bozuklukları tespit edilmiştir. Veriler, adı geçen sayfadan 5-10 Mart 2020 tarihleri arasında derlenmiştir. Kelimeler arasında ve noktalama işaretinden sonra boşluk bırakılmadan yazılan örnekler, ağ sayfasındaki bu yanlışlığa da dikkat çekmek amacıyla özgün hâliyle korunmuştur:

1. Tamlama yanlışları

Ağ sayfasındaki dil yanlışlarının önemli bir kısmı, sıfat tamlamalarındaki tamlayanların yanlış sıralanmasından ve isim tamlamalarındaki iyelik ekinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu yanlışlıkların çeşitli sebepleri şöyle sıralanabilir:

Öncelikle ağ sayfası ticari amaçlara en iyi şekilde hizmet edecek şekilde tasarlandığı için arama motorlarında daha fazla ürün ve seçenek sıralanabilsin diye algoritmalar tamlamalara göre değil kelimelere göre oluşturulmuştur. İyelik eki eksikliğinden kaynaklanan yanlışların bir kısmı, bu durumla izah edilebilir. Bazı ürünlerin ambalajlarındaki tamlama yanlışlarının ağ sayfasına aynen aktarılması, diğer bir sebeptir. Bazı örneklerde ise özensizlik sebebiyle ürün ambalajındaki doğru ifadelerin sayfaya eksik veya yanlış aktarılması söz konusudur.

Ürünün markası, serisi, niteliği, içeriği, bedeni, rengi, ebadı, ölçüsü gibi bilgiler, değişik tasarımlarla/kompozisyonlarla ürün ambalajında yer almaktadır. Bu bilgiler, ağ sayfasına aktarılırken tamlayanların sırası çoğu zaman gözetilmediği ve sıralananlar arasına ayırıcı noktalama işareti konmadığı için çok ciddi yanlışlar ortaya çıkmaktadır. Yanlış olsa bile, aynı nitelikteki ürünlerin yazılışları arasındaki tutarsızlıklar, özensizliğin sonucu olarak değerlendirilebilir.

1.1. İsim tamlaması yanlışlıkları

Temelde iyelik eki eksikliğinden kaynaklanan isim tamlaması yanlışlıkları, ağ sayfasında değişik şekillerde tespit edilmiştir:

a) İyelik eki eksikliğinden kaynaklanan yanlışlar: Bir kelime grubunun isim tamlaması olabilmesi için tamlanan isme, iyelik eki mutlaka getirilmelidir. Aşağıda sıralanan örneklerin eksiz isim tamlaması olarak izahı doğru olmayacaktır. Çünkü "Pratik olarak eksiz ad tamlaması ile sıfat tamlaması şu şekilde ayırt edilebilir: Tamlamanın sıfat tamlaması olabilmesi için tamlayanın tamlananı benzerlik, nitelik yönünden belirtmesi; ad tamlaması olması için de tamlayanın tamlananı ilgi ve sahiplik yönünden belirtmesi gerekmektedir" (Tokyürek, Pekacar, 2014: 33).

Köşeli parantez içindeki iyelik ekinin yazılmadığı şu isim tamlamaları bunun örneklerindendir: *Ev Dekorasyon[u], Yapı Market[i], Ağız Bakım[ı], Cilt Bakım[ı], Saç Bakım[ı], ® Mutfak Sprey[i], ®*

Adres
Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com
Adress
Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com

Seylan Çay[ı], ® (vdm.) Çam Fıstık[(ğ)ı], ® Spor Ayakkabı[sı], Bilişim Sistemler[i], ® Oto Ön Cam Güneşlik[(ğ)i], ® Kadın Parfüm[ü], ® Erkek Atlet[i], Erkek Çocuk Atlet[i], Kız Çocuk Atlet[i], Erkek Atkı[sı], ® Erkek Ayakkabı[sı], ® Kadın Ayakkabı[sı], ® Kadın Terlik[(ğ)i], ® Çocuk Terlik[(ğ)i], ® Kadın Tayt[ı], ® Karnıyarık Tencere[si], Baskılı Erkek Bere[si], ® (vdm.) Kadın Saat[i], ® (vdm.) Erkek Saat[i], ® Erkek Cüzdan[ı], ® Kadın Deodorant[ı], ® Besleyici Kür Şampuan[ı], Kadın Eldiven[i], Erkek Eldiven[i], Çocuk Yağmurluk[(ğ)u], ® Sızma Zeytinyağ[ı], ® Acılı Mısır Cips[i], ® Demlik Poşet[i], ® Cep Telefon[u] Uyumlu Lens, Hobi Raket Set[i], Ahşap Kepçe Kaşık Set[i], Çocuk Puf Yelek [puf çocuk yeleği], hamile giyim[i],cep telefon[u], bebek telsizler[i].

b) Ürün ambalajında doğru yazıldığı hâlde ağ sayfasına yanlış aktarılanlar: Sıralanan örneklerde yay ayraç içindekiler ürün ambalajındaki doğru ifadeyi göstermektedir: *(® Antep Fıstığı) ® Antep Fıstık, (Andersen Masalları) Andersen Masallar.*

c) Ürün ambalajında doğru yazıldığı hâlde ağ sayfasına aktarılırken tamlayanla tamlananın yer değiştirilmesiyle Türkçedeki herhangi bir kelime grubuna dâhil edilemeyecek şekle dönüştürülenler: (Diğer markalarda ve çeşitlerde aynı yanlışın bulunduğu örneklerin hepsi yazılmamıştır) *(® Salatalık Turşusu) ® Turşu Salatalık, (® Domates Salçası) ® Salça Domates, (® Karabuğdaylı Glutensiz Un) ® Glutensiz Karabuğday Un, (® Buğday Unu) ® Un Buğday, (® Banyo Sabunu) ® Sabun Banyo, (® Kavala Kurabiyesi) ® Kurabiye Kavala, (® Elma Sirkesi) ® Sirke Elma Analı, (® Acı Biber Salçası) ® Salça Biber Acı, (® Oda Kokusu BAHAR TAZELİĞİ) Oda Kumaş Spr.bahar Tazeliği 400 Ml ®, (® Organic Rize Çayı) ® Çay Organik Rize, (® Tiryaki Çayı) ® Çay Tiryaki, (® Kamelya Çayı) ® Çay Kamelya, (® Rize Turist Çayı) ® Çay Rize Turist, (® Rize Çayı) ® Çay Rize Hediyelik, (® Kremalı Tavuk Çorbası) ® Çorba Kremalı Tavuk, (® Domates Çorbası) ® Çorba Domates, (® Yayla Çorbası) ® Çorba Yayla, (® Ezogelin Çorbası) ® Çorba Ezogelin, (® Ton Balığı Konservesi) ® Konserve Balık Ton.*

Ürün ambalajındaki İngilizce ve Türkçe ibareler, şu örneklerde ağ sayfasında farklı yorumlanabilecek şekilde yazılmıştır: *(® organic Hemşin Tea) ® Çay Organik Hemşin, (® Adult Dog Food Kuzu Etli) ® Kuzulu Yetişkin Köpek Mama 15 Kg, (® Adult Cat Food Tavuk Etli) ® Tavuklu Yetişkin Kedi Mama 15 Kg*

ç) Ürün bilgilerinin yanlış sırayla ağ sayfasına aktarılmasından kaynaklananlar: Bu gruptaki yanlışların çoğu, ürün ambalajındaki ibarelerin yanlış sıralamayla, aralarına ayırıcı herhangi bir noktalama işareti konmadan ağ sayfasına aktarılmasından kaynaklanmaktadır. Ürün ambalajlarında daha belirgin ve farklı tasarımlarla veya fontlarla marka adı (®), ürün (salça) ve çeşidi (domates) gibi bilgiler bulunmaktadır. Bu bilgiler tamlama kuralları ve noktalama işaretleri dikkate alınmadan ağ sayfasına aktarıldığında dil yanlışları ortaya çıkmaktadır: *® Sirke Üzüm [® üzüm sirkesi], ® Sirke Elma [® elma sirkesi], ® Salça Domates [® domates salçası], ® Turşu Salatalık [® salatalık turşusu], ® Pirinç Osmancık [® Osmancık pirinci], Reçel Vişne 380 G ® [® vişne reçeli, 380 g], Reçel Böğürtlen 380 G ® [® böğürtlen reçeli, 380 g], ® Zeytinyağı Sızma [® sızma zeytinyağı].*

d) Hem sıralama yanlışı hem iyelik eki eksikliği bulunanlar: *Erkek %100 Deri Kemer [% 100 deri erkek kemeri], ® Kedi Mama & Su Kabı 250x2 Ml - Yeşil [® yeşil kedi maması ve su kabı, 250x2 ml], ® For Men Intense Edt 75 ml + Deodorant Stick 75 gr Erkek [® for men intense EDT, 75 ml ve stick erkek deodorantı, 75 g], ® Güneşlikli Bebek Şişme Havuz [® güneşlikli, şişirme bebek havuzu], ® Deodorant Kadın [® kadın deodorantı] ® Erkek Kısa Kol Pijama [® kısa kollu erkek pijaması], ® Erkek Boxer [® boksör tipi erkek külotu], ® Kadın Modal Atlet [® modal kadın atleti], ® Kadın Jakarlı Atlet, [®*

jakarlı kadın atleti], ® Meyve Bıçak Seti 6'lı [® altılı meyve bıçağı seti], ® Krep Tava 22 Cm - Siyah [® siyah krep tavası, 22 cm], Kadın Bere - Bej Rengi [bej rengi kadın beresi], ® Teflon Sos Tava 16 Cm - Gri [® gri, teflon sos tavası, 16 cm], ® Cips Mısır, [® mısır cipsi], ® Cips Patates Tırtıklı [® tırtıklı patates cipsi], Cips Mısır Acılı 116 G ® [® acılı mısır cipsi, 116 g], Cips Patates 3x36g Ketçaplı ® [® ketçaplı patates cipsi, 3x36 g], Cips Mısır Baharatlı 116 G ® [® baharatlı mısır cipsi, 116 g], ® Çay Demlik Poşet Karadeniz [® Karadeniz çayı, demlik poşeti], ® Bardak Poşet Çay [® çay, bardak poşeti], ® Salça Domates Cam [® domates salçası, cam kavanoz], ® Salça Domates Teneke, [® domates salçası, teneke kutu], ® Turşu Kornişon Az Tuzlu [® az tuzlu kornişon turşusu], ® Turşu Salatalık Alman Tipi [® Alman tipi salatalık turşusu], ® Salça Biber Tatlı [® tatlı biber salçası], Lisanslı Çocuk Uzun Ko, Kırmızı [lisanslı, uzun kollu, kırmızı, çocuk pijaması], Erkek Uzun Kollu Pijama [uzun kollu erkek pijaması], Erkek Askılı Çanta - Siyah [siyah, askılı erkek çantası], ® Erkek Eşofman Üst [® erkek eşofmanı üstü], ® Kadın Çorap Motifli [® motifli kadın çorabı], Bayan Simli Spor Ayakkabı [simli, bayan spor ayakkkabısı], ® Kadın Fleur Du Soir Parfüm [® Fleur Du Soir kadın parfümü, ® Deodorant Erkek Dark Temptation [® Dark Temptation erkek deodorantı], ® Deodorant Pudrasız Kadın [® pudrasız kadın deodorantı], ® Oda Spreyi Otomatik Yedek [® otomatik oda spreyi yedeği].

Motorlu Taşıt Ürünleri, Tıraş Ürünleri, Güneş Ürünleri gibi örneklerde ise yapı bakımından yanlışlık olmasa bile tamlanan kelimenin anlamında aykırılık söz konusudur.

1.2. Sıfat tamlaması yanlışlıkları

Bir kelimenin yalnız başına sıfat görevinde bulunması mümkün olmadığından aslında sıfat terimiyle kastedilen, sıfat tamlamasıdır. Sıfat tamlaması oluşturulurken tamlayan görevindeki unsur çekim eki almaz. "Bir sıfat tamlamasında, adı niteleyen aynı türde birden fazla sıfat ögesi bulunabilir. Tamlayan veya tamlanan, bir söz veya söz öbeği olabilir. Bu tür tamlamalarda vurgulanmak istenen öge, ada en yakın olan sıfattır" (Karaağaç, 2016: 495). Bir varlığın sadece bir niteliği olmadığından bir isim birden fazla sıfat tarafından nitelenebilir veya belirtilebilir. Bu durumda niteleme ve belirtme sıfatlarının dile uygun biçimde sıralanması gerekmektedir. İsim tamlamalarında olduğu gibi sıfat tamlaması yanlışlarını da iki grupta değerlendirmek uygun olacaktır:

a) Ürün kapağında/ambalajında doğru yazıldığı hâlde ağ sayfasında kelimelerin sırası değiştirilmek, eksik/fazla yazılmak suretiyle yanlış yazılanlar: Aşağıdaki örneklerde önce ürün ambalajında/kapağında doğru yazılanlar yay ayraç içinde verilmiş sonra ağ sayfasındaki şekli gösterilmiştir:

(® Sütlü Çikolata Kaplamalı Kraker) ® Kraker Sütlü Çik., (® Balık Kraker) ® Kraker Balık, (® Bebe Sütlü Bisküvi) ® Bebe Bisküvisi, (® Karamel Waffle) ® Gofret Karamelli Waffle, (® Çubuk Kraker) ® Kraker Çubuk, (® Çubuk Kraker, Peynirli) ® Kraker Çubuk Peynirli, (® Çikolatalı Gofret) ® Gofret Çikolatalı, (® Peynirli Kraker) ® Kraker Peynirli, (® Pötibör Bisküvi) ® Bisküvi Petibör, (® Pop kek) ® Kek Popkek, (® susamlı çubuk) ® Kraker Çubuk Susamlı, (® Susamlı Çubuk Kraker) ® Kraker Susamlı Çubuk, (® Gala Çikolata Kaplamalı Orman Meyveli Kek) ® Orman Meyveli Kek Gala, (® Finger Bisküvi) ® Bisküvi Finger, (® 9 Kat Tat) 9 Kat ® Gofret Fındık Kremalı, (® Tüm Yüzeyler Çiçek Ferahlığı) ® Tüm Yüzeyler Temizleyici Çiçek Ferahlığı, (® Desenli Temizlik Bezi) ® Temizlik Bezi Desenli, (® Microfiber Temizlik Bezi) ® Temizlik Bezi Microfiber, (® Makine Temizleyici Tablet) ® Bulaşık Makinası Tablet Temizleyici, (® Monarch Gold) ® Monarch Kahve Gold Kavanoz, (® Burcum Yeşil Çay) ® Çay Yeşil Burcum, (® Nane Limonlu Yeşil Çay) ® Yeşil Çay Nane Limonlu, (® Kırmızı Mercimek) ® Mercimek Kırmızı, (® Sebzeli Çeşni) ® Çeşni Sebzeli, (Portakal Aromalı Gazlı

İçecek) ® Gazlı İçecek Gazoz Portakal, (® Muzlu) ® Bisküvi Muzlu Kaplı Marshmallow, (® Fındıklı Kakaolu) ® Kek Kakao Fındık, (® Sütlü Mahlepli Kurabiye) ® Kurabiye Sütlü Mahlepli, (® Kremalı Sandviç Bisküvi) ® Bisküvi Kremalı, (® Rengarenk Paspas) ® Paspas Rengarenk, (® 2 Bıçaklı Tıraş Bıçağı) ® Tıraş Bıçağı Çift Bıçak 10'lu, (® 3 Bıçaklı Tıraş Bıçağı) ® Tıraş Bıçağı Üç Bıçak 4'lü, (® Közlenmiş Biber) ® Köz Biber, (® Közlenmiş Patlıcan) ® Köz Patlıcan, (® Beyaz Fındıklı Çikolata) ® Çikolata Fındıklı Beyaz, (® günlük ped) ® Hijyenik Ped Günlük Normal 40'lı.

b) Ürün bilgilerinin sıra gözetilmeden ağ sayfasına aktarılmasından kaynaklananlar: Bir isim birden fazla sıfat tarafından nitelendiğine/belirtildiğinde bunların hangi sırada olması gerektiğine dair yapılan araştırmalarda bazı ortak kabuller olsa bile sıralama sınırlılıklarının değişmez bir sırada verilmesinin zorluğu ifade edilmektedir. Özezen (2006) bu konuya dair çalışmasında Türkiye Türkçesi genel yazı dilinde niteleyenlerin ve belirtenlerin içerikleri bakımından belli bir sıraya göre dizildikleri yönünde kesin bir yargıya varamadığını ifade eder. Türkçede sınıflayıcı sıfatların betimleyici sıfatlardan sonra gelmesi ilkesinin geçerli olduğunu ifade eden Akşehirli (2015), Scott'ın önerdiği şu sıfat dizilim modelini alıntılar: *"sıra sayı > asıl sayı > özne yorumu > kanıtsal > boyut > uzunluk > ağırlık > hız > derinlik > genişlik > ısı > ıslaklık/kuruluk > yaş > biçim > renk > milliyet /köken > malzeme"* Özünlü (1978) de Türkçe için "Yaş > ölçü > biçim > nitelik > renk > yer > ad, Eski büyük uzun çirkin yeşil alt geçit" şeklinde bir dizilimden söz eder.

Yukarıda açıklandığı üzere değişik tasarımlarla/kompozisyonlarla ürün ambalajında/kapağında bulunan ürün bilgileri ağ sayfasına aktarılırken sıfatların sırası gözetilmeyince ve sıralananlar arasına ayırıcı noktalama işareti konmayınca büyük ve önemli yanlışlar ortaya çıkmaktadır. Ürünün uzunluğu, ağırlığı, litresi, bedeni, adedi ve rengi gibi nicelik veya nitelik bildiren ifadeler, doğru sıralanmak kaydıyla (nicelik bildirenler yay ayraç içinde yazılmak) veya bunlar virgül ya da kısa çizgi işaretiyle ayrılmak suretiyle bu türdeki yanlışların çoğu düzeltilebilir. İsim tamlamasından sonra yazılan sıfatlar da tamlamanın önüne alınmalıdır.

® Bisküvi Çikolata Kremalı, ® Sert Şeker Nane Aromalı, ® Kek Meyveli, ® Draje Çikolata Kaplı Fındıklı, ® Draje Çikolata Kaplı Üzümlü, ® Gofret Çikolatalı, ® Patates Cipsi Sade 150 G, ® Çikolata Fındıklı 250 G, ® Zencefil Sert Şeker Bitk. 5 G, ® Çikolata Sütlü, ® Draje Çeşitleri Karışık, ® Çikolata Sütlü Krema Dolgulu, ® Gofret Kakaolu, ® Gofret Çilekli, ® Gofret Çikolatalı Fındıklı, 9 Kat ® Gofret Çilek Kremalı, ® Sakız Şekersiz Bublefresh, ® Çikolata Uzun Sütlü, ® Renkli Toz Deterjan, ® Peçete Desenli, ® Yüzey Temizleyici Silikonlu, ® Toz Deterjan 8 Kg - Renkli, ® Türkiye Serisi Amasya Elması Bulaşık Deterjanı 1350 Gr, ® Türkiye Serisi Adana Portakalı Bulaşık Deterjanı 1350 ml, ® Toz Deterjan Beyaz 7000 Gr, ® Renkli Toz Deterjan 7 Kg, ® Toz Deterjan Beyaz 4 Kg, ® Toz Deterjan Renkli 4 Kg, (vdm.) ® Bulaşık Deterjanı Sıvı, ® Yumuşatıcı Konsantre Gül, ® Mutfak Yağ Çözücü Sprey Limon, ® Renkli Sıvı Deterjan, ® Yumuşatıcı Konsantre Hanımeli, ® Oda Spreyi Otomatik Spring Fresh, ® Gül Yumuşatıcı, ® Loft Genel Temizlik Sıvı, ® Yumuşatıcı Konsantre Taze Gül, ® Gül Yumuşatıcı Kon Karma, ® Renkli Toz Deterjan, ® Temizlik Seti 3'lü, ® Damlalık Katlamasız, ® Sütlü Osmanlı Dibek Kahvesi, ® Hazır Tek İçimlik Türk Kahvesi, ® Enerji İçeceği Şekersiz, ® Şalgam Suyu Acılı (vdm.), ® Türk Kahvesi Damla Sakızlı Teneke, ® Dibek Türk Kahvesi Teneke, ® Pronot Büsküvi Glutensiz, ® Ketçap Tatlı, ® Mayonez Kova, ® Soya Sosu Cam, ® Kuru Çekirdeksiz Erik, ® Turşu Karışık, ® Mercimek Yeşil, ® Şeker Küp (vdm.), ® Şeker Toz (vdm.), ® Şeker Esmer Küp, ® Pirinç Baldo, ® Nohut Koçbaşı, ® Bulgur Pilavlık, ® Bulgur Köftelik, ® Bulgur Esmer Köftelik, ® Puding Kakaolu, ® Maya Kuru, Puding Çikolata Parçalı 111g ®, ® Pilavlık Pirinç Yerli, Toz Tatlı Tavukgöğsü 150g ®,® Pirinç Kırık, ® Süt Yağlı (vdm.), ® Süt Yarım Yağlı (vdm.), ® Süt Kakaolu, ® Süt Çilekli, ® Mısır Gevreği Çikolatalı, ® Süt Muzlu (vdm.), ® Yeşil Zeytin Çizik, ® Yeşil Zeytin Biberli, ® Yeşil

Zeytin Kırma, ® Yazlık Helva Bademli, ® Buğday ve Pirinç Gevreği Karışık Meyveli, ® Ekstra Güçlü Lavanta Büzgülü Orta Boy Torba, Helva Sade 175 G ®, Helva Kakaolu 175 G ®, ® Gaming Klavye Kablolu, ® Karaoke Mikrofon - Sarı, ® Karaoke Mikrofon - Pembe, ® Karaoke Mikrofon - Siyah, ® Elastik Tripod - Siyah, ® Saç Kesme Makinesi - Kırmızı), ® Yağ Ölçerli Baskül - Siyah, ® Su Isıtıcı - Mor, ® 64 GB Cep Telefonu - Siyah (Diğer ürünlerin marka ve modellerinde de benzer kullanım), ® Selfie Çubuğu - Kırmızı, ® Bluetooth Hoparlör Suya Dayanıklı, ® Ultra Micro SDHC Kart 16 GB, ® 16 Gb Ultra Micro Sdhc Kart, ® Çay Kaşığı Desenli, ® Asılabilir Duşakabin Rafı 2 Katlı, ® Yuvarlak Saklama Kabı 3'lü, ® Mısır Kutusu Desenli Ve Lisanslı, Saklama Kabı Süzgeçli - Gri, ® Saklama Kabı 3 Lü Contasız Desenli Tekli, Kapaklı Kare Sığ Kase, ® Termal Uzun Alt İçlik, Saklama Kabı 4'lü - Dikdörtgen, Emaye Kek Kalıbı Siyah - Düz, ® Deniz Yatağı Dondurma, ® Can Simidi - Meyve Figürlü Ananas, Plastik Tabak 10'lu, Ahşap Tepsi Desenli, Ahşap Tepsi Desen 2'li, Teflon Turta Kabı Mor, ® Biftekli Ve Kümes Hayvanlı 2.6 kg Yetişkin Köpek Maması, ® Kedi Maması Biftek/havuç [® biftekli ve havuçlu kedi maması], ® Sığır Etli Yetişkin Kuru Kedi Maması, Oto Deri Boyun Yastığı 2'li, ® Şampuan Isırgan Otlu 750 Ml, Hijyenik Ped Ultra Normal ®, ® Pudra Fırçası Mor, ® Saf Kömür Özlü Siyah Kağıt Yüz Maskesi, ® Tıraş Jeli 200 ml Nemlendirici, ® Şampuan Orkide Özlü, ® Hassas Serinlik Cilt Tıraş Jeli 200 ml, ® Sıvı Sabun Zeytinyağlı, ® Dudak 201 Kalemi, ® Sabun Zeytinyağlı, ® Tıraş Bıçağı Banyo 6'lı, ® Tıraş Bıçağı Yedek 2'li, Plastik Çocuk Klozet Kapağı, ® Porselen Düz Tabak 19 Cm, ® Mum Renkli 30'lu, Kupa Rafı 7 Bölmeli, Emaye Kek Kalıbı Bordo, ® Termal Uzun Kol[lu] Üst İçlik - Mat Siyah S-M, 120 Yaprak Sert Kapak Defter Çizgili 17x24, ® Desenli Matara Vida Kapak 750 Cc, Kaymaz Taban Saç[aklı] Yolluk Mavi 80x150 cm, Makyaj Organizeri Büyük Arttırılabilir Çekmece[li], ® Ketçap Acı[lı]

En Çok ~~Satanlar~~ [Satılanlar], ® [Fesleğenli] Kurutulmuş Domates ~~Ve Fesleğenli~~ 107 G, ® ~~Kadın Desenli Kaplı Sütyen~~ [® Kaplı, desenli sütyen], ® Diş Macunu ~~Anti-çürük [~~® çürümeyi önleyici diş macunu]

Kitaplara ait bilgiler, ağ sayfasına aktarılırken tutarlı bir sıra gözetilmediği gibi noktalama işaretlerinin kullanılmasında da birlik yoktur: (Aşağıdaki örneklerde yay ayraç içinde yazılanlar kitap görselindeki şeklidir.)

(İlk Bilgilerim Sebze Kartları) Sebze Bak Öğren Kartları - İlk Bilgilerim 0-3 Yaş, (İlk Bilgilerim Renk ve Şekil Kartları) - Renk ve Şekil Bak Öğren Kartları, Nutuk - Mustafa Kemal Atatürk, (Hedef 2020 KPSS Eğitim Bilimleri Hızlı Seri Hem Konu Hem Soru) Hedef 2020 - Eğitim Bilimleri - Hızlı Seri - Hem Konu Hem Soru Bankası, (Eda Bayrak İz Bırakanlar Hacı Bektaş Veli) Hacı Bektaş Veli - İz Bırakanlar, (Eda Bayrak İz Bırakanlar Akşemseddin) Akşemseddin - İz Bırakanlar, Dünya Klasikleri - Kamelyalı Kadın - Alexandre Dumas, Dünya Klasikleri Kumarbaz, Bebeğiniz Mışıl Mışıl Uyusun - Janet Krone Kennedy vb.

2. Anlatım bozuklukları

Ürünler hakkında bilgi verilen "beyaz eşya, bilgisayar, elektrikli ev aletleri" gibi kategori sayfalarıyla "sık sorulan sorular" sayfasındaki metinlerden anlatım bozukluğu tespit edilen ifadeler, düzeltme önerileriyle aşağıda sıralanmıştır:

Her bireyin, her ofisin ve her evin temel ihtiyaçlarından biri olan bilgisayarlar, günümüzde sürekli ~~kendini geliştiren~~ [geliştirilen] ve en çok seçeneği ~~sunan~~ [bulunan] elektronik aletler arasındadır.

Kalabalık ve ~~bol~~ [çok] misafirli ailelerde ~~bulaşık~~ tek tek ve elde [bulaşık] yıkamak oldukça zahmetli ve suyun aşırı tüketimi açısından oldukça ~~kötüdür~~ [masraflıdır.]

Diğer tüm beyaz eşyalarda [da] dikkat edilmesi ~~gerekli olduğu gibi~~ [gereken] enerji tasarrufu ~~konusu~~ son derece önemlidir.

~~Kişi sayısının fazla olduğu~~ kalabalık aileler[in] ~~için ise~~ çok kilogram kapasiteli büyük bir makineye ihtiyacı vardır. Çamaşırını kurutacak yeri olmayan kişiler ise kurutma makinesi de içerisinde olan çamaşır makinesi tercih edip ~~her~~ [hem] yerden tasarruf eder hem de iki ~~kişi~~ [işi] tek bir ürünle~~r~~ halletmiş olur.

Güzel yemeklerin piştiği, içinden iştah açan kokuların sızdığı fırınlar~~ın~~ mutfağımızın baş taçlarıdır.

Bilgisayar satın alırken bütçenizi belirledikten sonra ne tür donanıma ~~bağlı~~ [sahip] bir bilgisayar alacağınızı belirlemeniz gerekmektedir. [Bilgisayar alırken önce bütçenizi sonra donanım ihtiyacınızı belirleyiniz.]

...herhangi [bir] parçasına bir şey olması durumunda hemen o parçayı ~~yenileyebilir~~ [değiştirebilir] ve yeni gibi bir bilgisayara sahip olabilirsiniz.

İkinci ~~en~~ önemli donanım ise bellektir. ("En" olan bir tanedir.)

Evimizin, işyerimizin vazgeçilmez ~~elektronik aletlerinden olan~~ elektronik ev aletleri en önemli yardımcılarımız[dır.] ~~olarak yer alıyor~~.

Evimizin her köşesine[i] ~~dipten uca kadar~~ [köşe bucak] temizleyen süpürgeler[in] torbalı, torbasız, su filtreli ~~olarak öne çıkıyor~~ [çeşitleri vardır.]

~~Yemeğinizi hazırladıktan sonra pişirme aşamasında kullanacağınız~~ mini ve midi fırınlar ~~ile~~ lezzetli yemekleri pratik ve hızlı bir biçimde ~~hazırlamanıza~~ [pişirmenize] yardımcı olu~~yor~~.

Bütçe dostu ~~alternatifleri~~ [fiyatları] ile oldukça [fazla] seçeneği ~~içinde barındıran elektrikli ev aletleri~~ [bulunan bu] kategori~~sin~~den ~~sizde~~ [siz de] evinize uygun bir elektrikli ev aleti satın alabilirsiniz.

İstek[lerinize] ve ihtiyaçlarınıza ~~yönelik ürün geliştiren ve tasarlayan cep telefonu ve~~ göre tasarlanan cep telefonu aksesuar[larıyla] ~~markaları ile~~ telefonunuzu çizilme ve darbelere karşı koruyabildiğiniz gibi ~~aksesuarları ile~~ kişiselleştirebilir ve hayatınızı kolaylaştırabilirsiniz.

Sürekli değişen iş [hayatı] ve günlük hayat koşullarına ~~yönelik~~ [uygun] en güncel telefon modelleri arasından ihtiyacınıza ve bütçenize ~~yönelik~~ [uygun] cep telefonlarından [birini] ~~size uygun olanı~~ satın al~~arak kullan~~abilirsiniz.

...basit ve uygun bir model ~~sizler~~ [benim] için yeterli ~~olur mu ve~~ [mi,] bütçem ne kadar gibi soruların cevapları sizle~~re~~ uygun modeli ~~bulma da~~ [bulmada] yardımcı olacaktır.

Gelişen teknoloji ile ~~televizyonlarında~~ [televizyonların da] özellikleri giderek artıyor ve her ihtiyac~~a~~ ~~hizmet etmeye çalışıyor.~~ [ı karşılıyor.]

Günümüzde artık ~~televizyonlarında~~ [televizyonların da] birbirinden farklı ~~özelliği~~ [özellikleri] ve alternatifleri var. Curved TV, smart TV, LED TV, büyük ekran~~lar~~, küçük ekran~~lar~~, sensi TV, oled TV, 4K TV [gibi] seçenekler~~i önümüze çıkıyor.~~ [var.]

… markalarından bütçenize uygun olanı seçip~~, bütçenize göre markayı da belirledikten sonra~~ satın ~~alma işlemini gerçekleştirebilirsiniz~~. [alabilirsiniz.]

~~LED,~~ LED TV'ler diğer televizyonlar[a] ve LCD televizyonlara göre daha ince tasarıma sahiptirler. Ayrıca daha geç ısınma[ları] ve daha az enerji ~~harcıyor oluşları ile öne çıkıyorlar.~~ [harcamalarıyla tercih edilirler.] ~~Işıklandırma işlemi~~ Aydınlatma led ~~ışıklar ile~~ [lambalarla] yapıldığından görüntü kaliteleri de LCD televizyonlara göre oldukça iyidir.

LCD [TV'ler], Led TV'lerin aksine daha fazla enerji tüketme[kte] ve daha çabuk ısınmaktadır~~lar~~. ~~Işıklandırmaları~~ [aydınlatmaları] floresan ile yapıldığından ~~dolayı~~ görüntü kalitesi de LED TV'ler kadar iyi değildir.

Oled TV['lerin], ekranları oldukça ince olduğundan ~~dolayı bu özellik Oled TV'lerin~~ [bunlar] az enerji ~~tüketmesine~~ tüketir ve oldukça hafif[tir.] ~~olmasına neden olur~~.

Bebeğinizle geçirdiğiniz vakti daha emniyetli ~~hale~~ [hâle] getirecek ~~olan~~ bebek telsizler[ini], bebek güvenlik kameralarını da unutmamak gerekir. Bunların dışında ~~en önemli sırada yer alan~~ bebek arabaları, ana kucakları, ~~kendiliğinden elektrikli sallanan~~ [kendiliğinden sallanan elektrikli beşikleri], mama sandalyeleri~~ni unutmamak gerekir.~~ [unutulmamalıdır.]

~~Alternatif seçeneğinin~~ [Seçeneğin] fazla olması en uygun ürünü bulmanız[da] ~~için~~ çok yardımcı olacaktır.

Yüzlerce seçeneği uygun fiyata sunan bu ~~kategori de~~ [kategoride] çocuğunuzun ihtiyacına yönelik ~~olan~~ her ürünü bulabilirsiniz.

Kozmetik[ler] ~~ürünler~~ hem ~~kendinizi~~ [kendimizi] daha bakımlı hissetmek hem de daha çekici olmak için kullandığımız ürünlerdir. Bunlar [arasında] ilk sırada makyaj ürünleri, cilt bakım[ı] ürünleri, saç bakım[ı] ürünleri, parfümler ve deodorantlar~~dır.~~ [bulunur.]

Kozmetik ürünler [kategorisinde] ~~sıralamasında ilk sırada karşımıza çıkan makyaj ürünlerinde~~ yüz makyajı için fondöten, allık, pudra, kapatıcı, makyaj bazı, aydınlatıcı [;] göz makyajı için maskara, ~~eyeliner,~~ göz kalemi, göz farı, takma kirpikler [;] dudak makyajı için stik ruj, dudak parlatıcısı, dudak kalemleri, likit rujlar ~~kullanılır~~. [bulunur.] Makyaj aksesuarı ~~deyince de~~ [olarak kullanılan] ~~organizerlar,~~ [düzenleyiciler,] makyaj fırçaları, kirpik kıvırıcılar, aynalar, makyaj çantaları, makyaj aplikatörleri [de] bu kategoride yer alır.

…güzel ve bakımlı görünmek insanın hem kendini iyi hissetmesini sağlar hem de diğer insanlar[da] ~~açısından~~ iyi bir izlenim bırak~~ıl~~masına yardımcı olur.

"A101'E ÜYE OL" formu[nu] doldurarak kolayca üye olabilirsiniz.

Alıcının adreste bulunmaması durumunda, gelen kargoya ait bilgilerin ~~yer~~ bulunduğu ve kargosunu 3 gün içinde şubeden alabileceğini belirten "Adresten Teslim İhbar Notu'" bırakılır.

[Ücret iadesi] Ürün iade ya da iptal işlemi onaylandıktan sonra~~sında ücret iadesi,~~ alışveriş esnasında kullandığınız banka-kredi kartına yapılmaktadır.

... kampanya koşulları değiştirilebilir ya da kampanya ~~sonlandırılabilir.~~ [bitirilebilir.]

Ayrıca hediye çekinin son kullanım ~~süresini~~ [tarihini] kontrol ~~etmeniz~~ [etmelisiniz] ve çek kodunu doğru girdiğinizden emin olmalısınız.

"Kurumsal" ve "Sözleşmeler" sekmesinde bulunan mevzuat, alıntılanarak uyarlandığı için bunlardaki yanlışlıklar çalışmanın çerçevesi dışında tutulmuştur.

3. Yazım yanlışları

Ağ sayfasındaki yazım yanlışları şöyle sıralanabilir:

a) Büyük ve küçük harflerin imlasıyla ilgili yanlışlar: Ürün adları, bunların nitelikleri ve nicelikleri yazılırken "ve, için, ile" gibi edatlar dâhil neredeyse bütün kelimelerin ilk harfleri büyük harfle yazılmıştır. Bazı örneklerde ise tutarsızlıklar vardır: *Şakanın Da Bir Sınırı Var!, Kaktüsler De Çiçek Açar, Bunları Biliyor Musunuz? Ben Ne Giydiğimi Biliyor Muyum?, Pofi İle Tam Zamanında, Ayıcık Mavi İle İyi Geceler Masalları Seti; Veri Güvenliğiniz İçin Alınan Tedbirler ve Benimsenen Prensipler, Araplar İçin Türkçe Konuşma Kılavuzu, Çocuklar İçin Sudoku.*

Tamamı büyük harflerle yazılan ifadelerde geçen "ve, veya, ile, da, de, ki" bağlaçlarıyla soru eki büyük harflerle yazılması gerekirken küçük harflerle yazılmış: *...GİZLİLİK ve KİŞİSEL VERİLERİN KORUNMASI..., TANIM ve KISALTMALAR, ...KULLANIM AMACI ve VERİ İLGİLİSİNİN HAKLARI*.

Büyük harfle başlatılması gerekmediği hâlde büyük harfle yazılan kelimelere rastlandığı gibi normalde büyük harfle başlaması gereken kelimelerin küçük harflerle yazıldığı örnekler vardır: *Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında yapılan Aydınlatma Metni'ni okudum, onaylıyorum; Hediye Çeki/İndirim Kodu'nun kullanıldığı uyarısı alıyorum, ne yapmalıyım?, Kiralık Yeriniz mi var?, Boyama Kitabı/korsanlar Kralı, Guliver'İn Gezileri*

"ürün stoklarımızda tükenmiştir!, ürün gelince haber ver" gibi örneklerde ise cümle başında büyük harf kullanılmamış ve noktalama yanlışı da yapılmıştır.

Kişisel verilerin korunması hakkında bilgilendirme yapılan sayfadaki kanun maddelerinin ve büyük harflerin imlasında tutarsızlıklar vardır: *AMAÇ VE KAPSAM, TANIM ve KISALTMALAR, Veri Sorumlusu, Verilerin Korunmasından sorumlu temsilci, Kişisel verilerin işlenmesine ilişkin uyulacak ilkeler, Kişisel Verilerin Güncel Tutulması*

b) Birleşik kelimelerin imlasıyla ilgili yanlışlar: Ayrı yazılması gerektiği hâlde bitişik yazılanlardan şu örnekler seçilmiştir: *Kuruyemiş [Kuru yemiş], Anakucağı [Ana kucağı], ® Ayçekirdeği [® Ay çekirdeği], Çörekotu [Çörek otu], Çörekotlu [Çörek otlu], Antepfıstıklı [Antep fıstıklı], Dizaltı İnce Çorap [Diz altı ince çorap], Kullanat [Kullan at], haftaiçi saat 15:30 [hafta içi saat 15.30], Anasayfada... [Ana sayfada...], Yurtiçinde... [Yurt içinde...], yurtdışına [yurt dışına], Önlisans [ön lisans] işyerimizin [iş yerimizin]; ... ofislerimizin demir başı [ofislerimizin demirbaşı], ... masa üstü [masaüstü] bilgisayar* (Aynı cümlede bitişik yazılmış şekli de var.),

Aşağıdaki örneklerde bağlaç olduğu için ayrı yazılması gereken "da, de" bitişik, bulunma hâli eki "-DA" ayrı; bitişik yazılması gereken "ki" eki ise ayrı yazılmıştır:

Günümüzde artık televizyonlarında..., bulunan televizyonlarda kendi içinde..., ... sizde evinize uygun...; Yüzlerce seçeneği uygun fiyata sunan bu kategori de çocuğunuzun..., uygun modeli bulma da yardımcı; ...evlerimizde ki en büyük

c) Ürün/ambalaj üzerindeki markaların, ibarelerin, kısaltmaların ve diğer bilgilerin ağ sayfasına yanlış veya eksik yazımından kaynaklanan yanlışlar: *(ABC) Abc, (ALO) Alo, (MEB) Meb, (YKS - AYT) Yks -Ayt, (Çıt Kırıldım) Çıtkırıldım, (Dr. Oetker) Dr.oetker, (Adidas) Adıda, (® Pötibör) ® Petibör, (® Üzümlü Fındıklı) - ® Çikolata Üzüm-Fındık, (® Big Brownie) ® Big Brownie'li Tahıllı Bar, (® mentol) ® Menthol, (İlköğretim Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü) Atasözleri Ve Deyimler, (Yazım (İmla) Kılavuzu) Yazım ve İmla Klavuzu, (Afacanlar İş Başında, (Lisa Tablomu Çaldılar Küçük Leo DaVinci)) Lisa Tablomu Çaldı Küçük Leo DaVinci, (Haddini Bilmek!) Haddini Bil!, (İlk Bilgilerim Sayı Kartları) Sayı Bak Öğren Kartları - İlk Bilgilerim, (İlk Bilgilerim Meyve Kartları) Meyve Bak Öğren Kartları - İlk Bilgilerim 0-3 yaş, (İlk Bilgilerim Sebze Kartları) Sebze Bak Öğren Kartları - İlk Bilgilerim 0-3 yaş, (İlk Bilgilerim Harf Kartları) Harf Bak Öğren Kartları - İlk Bilgilerim, (İlk Bilgilerim Hayvan Kartları) İlk Bilgilerim - Hayvan Bak Öğren Kartları*

ç) Eksik/yanlış yazılanlar: *Gardrop Dü[z]enleyici, Böğ[ü]rtlenli, Sutlu [sütlü], ® Kağıt [Kâğıt] Helva, ® Kağıt [Kâğıt] Mendil, Yeni Nesil Amonyak[lı], ® Yedek Yuvarlık [Yuvarlak] Mop, Extra [Ekstra] Güçlü Çöp Torbası, Uzay Gemizi [Gemisi], Kaymaz Taban Saça[klı] Halı, Kadın Ayak[kabısı], Deniz Yatağ[ı], Omuz Askılı Çant[a], ® Elektrikli Bis[i]klet, ® Ahşap Stantlı [βtandlı] Sosluk, ® Bebek Maması Ekbesn Balirmk [Ek besin, sütlü, ballı, irmikli], Elektrikli Bis[i]klet, ® Parfüm 100ml & Deodoran[t], 5 Çekme[ce]li Organizer, ® Güneşlikli Bebek Şişme Havuz [® Güneşlikli Şişirme Bebek Havuzu], ® Far Fırçası R[e]nkli, Yks -Ayt Türk Dili Ve Edebiyatı Soru Ba[nkası], 9. Sınıf Türk Dili Ve Edebiyatı Soru Ban[kası], Kalemt[ı]raş Seti,*

Kampanyalar belirlenen süreler dahilinde [dâhilinde] yapılamaktadır [yapılmaktadır]. ...KİŞİSEL VERİLER[İ]N KORUNMASI... KDV dahil [dâhil], Bunu[n] yanı sıra..., ...hala da... [hâlâ da...], Bu yüzden piyasa[da] çok çeşitli bilgisayar...

d) Farklı imlalarla yazılanlar: Aynı ifadelerden değişik sayfalarda farklı imlalarla yazılanlardan seçilen örnekler şunlardır: ® *Bulaşık Makinası - ® Bulaşık Makinesi, Gardırop - Gardrop, Spray - Sprey, Email - E-mail, Eposta - E-posta, Saklama Kabı 3 Lü, 4 Lü Tornavida Seti, Tornavida 3 lü set, 3'lü Ankastre Set,*

& İşareti

Kelime olmadığı için İngilizce sözlük maddeleri arasında bulunmayan & işaretine genellikle sözlüklerin "işaretler ve semboller" kısmında yer verilir. Bağlama edatı olarak "ve, ile, beraber" işlevlerinde kullanılır. "İngilizcede, bu işaret, ikiden fazla unsuru birbirine bağlama sırasında, genellikle, unsurlar virgülle ayrılmakta veya boşluk bırakılarak son iki unsur arasına getirilmekte iken Türkçe ilânlarda kaç unsur belirtilmek isteniyorsa hepsinin de arasına birer adet & işareti getirilmesi daha yararlı, daha pekiştirici, bütünleştirici (kütleleştirici) sayılmaktadır" (Ersoylu, 1993b: 184). "Ve" ya da "ile" bağlacı yerine yahut kısa çizgi veya virgül işareti yerine rastgele, tutarsız biçimde Türkçede bulunmayan bu işaretin yazılması doğru değildir.

Giyim ve Aksesuar, Oto Bakım[ı] ve Aksesuar ifadelerinde "ve" bağlacı kullanılırken şu örneklerde bağlaç veya (kısa çizgi, virgül gibi) noktalama işaretleri yerine & işareti tercih edilmiştir: *Mağaza & Online, Ev & Yaşam, Anne & Bebek, Kozmetik & Kişisel Bakım, Kitap & Kırtasiye, cips & çerez, Süt Ürünleri & Kahvaltılık, Telefon & Aksesuar, Televizyon & Ses Sistemi, Spor & Hobi Ürünleri, Isıtma & Soğutma ürünleri, Çalışan & Müşteri; ® Banyo&Mutfak Krem Temizleyici, ® Mısır & Pirinç Patlağı, ® Salça Biber&Domates Karışık, ® Çiçek Balı Keven & Kekik, Ağ & Modem, Kablosuz Klavye & Mouse Set, ® Kulak & Burun Kıl Kesme Makinesi, Şarj Cihazı & Kablo, ® Kedi Mama & Su Kabı, ® Sıvı Sabun Yulaf & Buğday, Yüz Temizleme Sütü Kuru & Hassas Ciltler, Normal & Karma Ciltler için, ® Parfüm 50 ml & Deodorant, ® Parfüm 100ml & Deodoran, ® Frezya & Armut Sıvı Sabun 500 Ml, ® Bronze Far&Allık Paleti, ® Saç Kremi Onarıcı&koruyucu, ® Besleyici&Hacim Veren Maskara, Din & Mitoloji, Ana & İki Şehrin Hikayesi - Dionis Yayınları.* Bu arada büyük harflerin ve küçük harflerin imlasıyla ilgili hususlar gözetilmediği gibi çok sayıda tamlama ve sıralama yanlışı da yapılmıştır. Sanki tek kelimeymiş gibi aralarında boşluk bırakılmadan yazılanlar da dikkat çekmektedir. *Oto & Bahçe & Yapı, Deterjan & Temizlik & Kağıt, Un & Bakliyat & Baharat* örneklerinde ise üçer kelimelik bu gruplar arasına da ayırıcı noktalama işareti yerine & işareti konması da Türkün dil mantığıyla uyuşmaz.

+ (Artı) İşareti

Türkçede "ayrıca, ilaveten, buna ek olarak, dahası, üstelik, bundan başka, fazlası, bunun dışında; ve" gibi ifadelerin yerine "fazla, daha çok, daha" anlamındaki *plus* sözünün *artı* şeklinde çevrilerek sanki aritmetik işlem yapıyormuş gibi kullanılmasındaki sıklık ne yazık ki her geçen gün artmaktadır. "İngiliz dilinde 'bundan başka, üstelik, ayrıca' gibi karşılıklarla zarf olarak, ancak, 1950'den itibaren yazılan metinlerde görülmeye başlanan 'plus: artı' kelimesinin bir bağlama edatı işlevi 'and' (ve) ile kullanılması çok daha yeni olup (1968'den bu yana) genel olarak da konuşma dili İngilizcesindedir. Önemli, ciddi yazılarda 've' işlevi ile kullanılması ise olumsuz tepkileri çekmektedir" (Ersoylu, 1993a: 9). Bu işaretin matematikte toplama, elektrikte pozitif kutup için kullanıldığı hatırlanırsa karışıklığın önemi daha iyi anlaşılacaktır. Şu örneklerde "yanında, ile, ve, ek olarak, ilaveli" gibi kelimeler veya virgül işareti yerine + işareti konmuştur: *® Elektro Isıtıcı +10 Mat Tablet, ® Garnitür+Mayonez Seti 570/270 G, ® Mouse+Mouse Pad Hediye, Tıraş Makinesi + Tıraş Bıçağı, Sıkılaştırıcı Krem 50 + 50 ml, 5+2'li Kullan At Tıraş Bıçağı, ® Tıraş Makinesi + 3'Lü Tıraş Bıçağı Seti, ® Parfüm 50 ml+Deodorant, ® Parf 100ml+deo150 Ml, ® For Men Intense Edt 75 ml + Deodorant Stick 75 gr Erkek, ® Güç ve Hacim Veren Saç Serumu + Saç Maskesi, ® Renk Canlandırıcı Saç Serumu + Saç Maskesi, Diş Mac.kil Ext Beyaz 75 Ml+diş Fırçası, ® 3D Silgili + Min Versatil Set, Lisanslı 3 Silgi + Kalemtraş Set, Kalem Set (Kalem+Silgi+Kalemtraş). 365 Zeka Geliştirici Aktivite Seti 8 Kitap, + 4 yaş* örneğinde ise "4 yaş ve üzeri/4+" yerine "+4" yazılmıştır.

4. Noktalama yanlışları

Noktalama işaretlerinin kullanılmasıyla ilgili en önemli yanlışlık ve tutarsızlık, virgül işareti veya ayırma işareti (-) konması gereken yerlerde bu işaretlerin yazılmamasından ve hususlaki tutarsızlıklardan kaynaklanmaktadır. Ürünün nitelikleri gelişigüzel sıralanırken bunlar arasına ayırıcı bir işaret konmadığı gibi ürünün adedini, kodunu, ağırlığını, hacmini gösteren sayıların da bir işaretle ayrılmaması dikkat çekicidir. Atasoy (2018: 332), ikilemelerle karışması istenmeyen ikili öbekler arasına kısa çizgi işareti konularak bunlar arasında ilgi kurulduğunu belirtir. Yazım Kılavuzu'nda, peş peşe sıralanan sıfatları/kelimeleri ayırmak için kısa çizginin de kullanılabileceğine dair bilgi yoktur:

® Sultani Bisküvi Üzümlü Kepekli, ® Big Brownie'li Tahıllı Bar, ® Üzümlü Fındıklı - ® Çikolata Üzüm-Fındık, ® Fırın Ocak Temizleyici, ® Mutfak-Banyo Krem Temizleyici - Limon Aromalı, ® %100 Meyve Suyu Elma-Kayısı 1 L, ® Lisanslı Kalem Silgi Kalemt[ı]raş, ® Lisanslı Tüylü Kalem, Silgi, Kalemt[ı]raş Seti, ® Garnitür+Mayonez Seti 570/270 G, ® Desenli-Çizgili Erkek Boxer - Siyah M, ® Saç Boyası Koyu Kahve 3-0, A4 120 Yaprak 3+1 Seperatörlü Kapak Defter vd.

Yazar, kitap ve yayınevi adlarını ayırmak için bunların arasına bazılarında kısa çizgi, bazılarında eğik çizgi konmuş bazılarında ise herhangi bir noktalama işareti konmamıştır. Üstelik yazar, eser ve yayınevi adlarının sıralanmasında da birlik yoktur: *Meltem Soyugüzel Kişisel Gelişim Seti - 3 Kitap, Aforizmalar - Franz Kafka - Olimpos Yayınları, Hayat Güzel De 'De"leri Var İşte - Cihad Kök, Bay Sıska Bacak - Çocuk Klasikleri - Ciltli, Bay Sıska Bacak - Resimli Dünya Klasikleri, Siyah İnci - Çocuk Klasikleri - Ciltli, Büyük Umutlar - Çocuk Klasikleri - Ciltli, Gulliver'in Gezileri - Çocuk Klasikleri - Ciltli, Orman Kitabı - Çocuk Klasikleri - Ciltli, Robin Hood - Çocuk Klasikleri - Ciltli, Robinson Crusoe / Dünya Çocuk Klasikleri, Tuti - Sihirli Kelimeler, Tuti - Saklanan Hayaller, 5 Süper Set; Sayılar - Renkler - Şekiller - İlişki Kurma - Zıt Kavramlar* vd.

Kitabın kapağındaki (İngilizce-Türkçe Türkçe-İngilizce Sözlük) adı ağ sayfasına yazılırken *İngilizce Türkçe Sözlük* şeklinde hem eksik yazılmış hem de dil adları arasına konması gereken kısa çizgi işareti yazılmamıştır.

Atasoy (2018: 332), kısa çizgi işaretinden önce ve sonra boşluk bırakılmasının doğru olmadığını da belirtir.

Sıralama gösteren sayılardan veya harflerden sonra genellikle nokta ya da yay ayracın kapama şekli yerine iki noktalama işaretinin kullanılması yanlıştır: *1-), 2-), 3-); a-), b-)* gibi.

"Siparişimi iptal - iade ettim." örneğinde eğik çizgi yerine kısa çizgi işareti yanlış kullanılmıştır.

Sayıların kesirli kısımlarını ayırmak için virgül yerine nokta konması da yanlıştır: *2.5 KG, 2.6 kg* vd.

Aynı pakette birden fazla ürün bulunması durumunda bunun *3x36 g*, örneğindeki gibi gösterilmesi yaygınlık kazanmışken araya çarp işareti yerine * işareti konması da uygun değildir: *5*20 G.*

Diğer noktalama yanlışları*: haftaiçi saat 15:30 [hafta içi saat 15.30]; T.C [T.C.]; 2015-2016-2017-2018 yıllarında [2015-2018 yılları arasında]; YENİ MAĞAZACILIK A.Ş. ("A101")'ye ... [YENİ MAĞAZACILIK AŞ "A101"e ...]*

5. Kısaltma yanlışları ve tutarsızlıkları

Ağ sayfasında ürün adları gelişigüzel kısaltıldığı gibi bu kısaltmalar arasında da birlik yoktur. Özellikle kilogram, gram, litre, mililitre (kg, g, l, ml) gibi sık kullanılan kısaltmaların tutarsızlığı dikkat çekmektedir: *2.5 KG, 2.6 kg; 116 G, 107 G, 5*20 G, 3x36g; 20 Lt, 1 L; 1500 Ml, 250x2 Ml, 1350 ml, 650 ml; 750 Cc, 600cc.*

Ürün üzerinde doğru yazılmış kısaltmaların ağ sayfasında farklı bir imlayla yazıldığı tutarsız örnekler de vardır: *(® 32 GB USB Bellek), ® 16 Gb Usb Bellek; Eau De Parfume (EDP) Edp, Eau De Toilette (EDT),*

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

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

® Edt Parfüm; Kpss, (® TYT AYT) - Tyt-ayt, Meb; Led TV, LED TV, Smart Tv, Smart LED TV, oled, OLED.

Şu örneklerdeki kısaltmalarda ise herhangi bir ölçüt gözetilmediği gibi sıralamaya da dikkat edilmemiştir: *® Cips Patates Yoğurt Mevs. Yeş., ® Zencefil Sert Şeker Bitk. 5 G, ® Çik. baton Karamelli, ® Çik.yer Fıstıklı, ® Bisküvi Mars.hindistan Cevizli, ® Kraker Çubuk Bah., (® KOLA) - ® Jelly Kola Yum.şeker, (® AYICIK) - ® Jelly Yum.şeker 28G/30 Ayıcık, Kek Marsm. Kakaolu 8x23 G ®, (® Küp Gofret) - Gofret Küp Çilek Kre. 250 G ®, Sakız Şek 3*7 G, ® Çilek, Sert Şeker Bitk.,® Burger Kre. Bisküvi, Çikolata Böğürtlen Aro.dol 5*25 G ®, ® Draje Çik. Kaplı A.fıstıklı, ® Cho-co Corn Bar Çikolata Hin. Cevizli, ® Bar Çik.hin.cev.marshmallowlu, Oda Kumaş Spr.bahar Tazeliği 400 Ml ®, ® Bulaşık Mak. Kapsülü, ® Yumuşatıcı Konsantre Yab.orkide&yasemin, ® Gül Yumuşatıcı Kon Karma, ® Premium Tnk Türk Kahvesi, Nar Aromalı Antep Fıs.sucuk, Toz Tatlı Sakızlı Muhallebi 150g Dr.oet., ® Hayv. Kost.kahve. Bebek [Hayvan Kostümlü Kahverengi Bebek], ® Tıraş Bıçağı Mak+ 2 Yedek, ® Hij. Ped, ® Parfüm Kadın 50ml+150ml Deo, ® Parf 100ml+deo150 Ml, ® Saç Kremi Saç Dökülm. Karşı, (® Kil ile Extra Beyazlık) - Diş Mac.kil Ext Beyaz 75 Ml+diş Fırçası, Gün Krem Derm Exp. Age Perfec 50 Ml ®*

Ürün adlarının ve üründeki ifadelerin ağ sayfasına rastgele yazıldığı örnekler de oldukça fazladır: *(Kolaydan Zora Soru Bankası Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi TYT AYT 3256 Soru)- Tyt-ayt Din Kül.ve Ahl.bil Kol.zor Sor, (Dünya Çocuk Klasikleri Billur Köşk Masalları) - Dünya Çoc Klasik Billur Köşk Masalları, (Dünya Çocuk Klasikleri Binbir Gece Masalları) - Dünya Çoc Klasik Binbir Gece Masalları, Kişisel Geliş. Sıra Dışı Düşüncenin Gücü, Kiş. Geliş. Başarıya Götüren Anne-baba, Tyt-ayt Din Kül.ve Ahlak Bil.konu Anl, Tyt-ayt Din Kül.ve Ahlak Bil.çağ.soru Ba; (® Yoğurt ve Mevsim Yeşillikli) - ® Patates Yoğurt Mevs. Yeş. 107 G.*

Sonuç

Türkçenin güncel ve önemli sorunlarından biri de sezgiye dayalı anlaşmayla yetinme anlayışıdır. Bunun doğal bir neticesi olarak dile gereken özen gösterilmeyince her geçen gün dil yanlışlarına yenileri ekleniyor. Bunlar da her türlü kitle iletişim aracıyla hızla yayılıyor. Bu durum, Türkçenin geleceği adına bizi kaygılandırmaktadır.

Ürün çeşitliliği, daha uygun fiyat, kolaylık, zamandan tasarruf, teknolojik imkânlar gibi çeşitli etkenlerle internetten alışveriş yapanların sayısı gittikçe artmaktadır. Dolayısıyla e-ticaret amacıyla tasarlanan ağ sayfalarındaki dil yanlışları ve dilin özensiz kullanımı hem bu web sitelerini örnek alarak tasarlanan yenilerini hem de kullanıcıları olumsuz etkilemekte, yanlışların yayılmasına sebep olmaktadır.

A101 örneğiyle sınırlı bu çalışmada tespit edilen olumsuzlukların çoğu tamlama yanlışları, yazım ve noktalama yanlışlıkları, anlatım bozuklukları ve tutarsızlıklardan kaynaklanmaktadır: Ağ sayfasında arama yapıldığında daha fazla sonuç ve ürün görüntülenebilsin diye tamlama değil de kelime esas alınarak oluşturulan algoritmalar, bazı örneklerde tamlama yanlışlarına sebep olmaktadır. İsim tamlamalarındaki en önemli yanlış, iyelik eki eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Sıfat tamlamalarındaki yanlışlıkların çoğu, tamlanan isme ait niteleyenlerin ve belirtilenlerin yanlış sıralanmasıyla bağlantılıdır. Değişik tasarımlarla/kompozisyonlarla ürün ambalajında yer alan (ürünün markası, serisi, niteliği, içeriği, bedeni, rengi, ebadı, ölçüsü gibi) bilgiler, sıra gözetilmeden ve sıralananlar arasına ayırıcı noktalama işareti konmadan (hatta birbirleriyle tutarsız biçimde) ağ sayfasına aktarılmıştır.

Çok sayıda kişiye/müşteriye hitap eden bunun gibi ağ sayfalarında iletişimin en önemli unsuru olan dile gereken özen gösterilmelidir. Ağ sayfalarını yukarıda bahsedilen yanlışlıklardan arındırmak çok da zor olmasa gerektir. Sabit bilgilendirmeler ve kategori başlıkları bir uzmandan yardım alınarak bir defada kalıcı olarak düzeltilebilir. Ürün bilgileri, doğru yazımla ve doğru sırayla veri tabanına girilebilir. Hatta üreticiler, ürün görsellerini ve ürüne ait bilgileri kendi ağ sayfalarından çekilebilecek uygulamalar geliştirebilirler.

Kısaltmalar

® : Tescilli marka işareti, marka adı yerine kullanılmıştır.

vb. : Ve benzerleri

vdm. :Ve diğer markalar

TDK : Türk Dil Kurumu

Kaynakça

Akşehirli, S. (2015). Türkçede Sıfat Dizilim Sınırlılıkları. *29 Ulusal Dilbilim Kurultayı,* Kocaeli, 21-22 Mayıs 2015.

Atasoy, F. O. (2018). Türkçede Noktalama Sorunlar - Çözümler - Teklifler. Ankara: TDK: 1274.

Ergin, M. (1982). Türk Dil Bilgisi, İstanbul: Boğaziçi.

Ersoylu, H. (1993a). Çağdaş Türkiye Türkçesinin Problemleri: 1 + (Artı), *Türk Dili,* S 493, Ankara, s. 7-10.

Ersoylu, H. (1993b). Çağdaş Türkiye Türkçesinin Problemleri: 3 & (And Sign), *Türk Dili,* S 500, Ankara, s. 181-186.

Ersoylu, H. (2009). Türkiye Türkçesinin Çağdaş Sorunları Üzerine İncelemeler. İstanbul: Ötüken.

Karaağaç, G. (2016). Türkçenin Dil Bilgisi, Ankara: Akçağ.

Görgülü, G. (2008). Pazarlamada Türkçe Yanlışları. Erişim adresi (6 Mart 2020) https://www.dunya.com/kose-yazisi/pazarlamada-turkce-yanlislari/1773

Özezen, M. Y. (2006). Türkiye Türkçesinde Sıfat İşlevli Birimler: Dizilim, Nitelik, Nicelik, Birliktelik. *Journal of Turkish Studies (Türklük Bilimi Araştırmaları)- Festschrift of Orhan Okay II (Orhan Okay Armağanı II)* vol 30, 2006, s. 381-405.

Özünlü, Ü. (1978). Türkçede Sıfatların Niteleme Öbeği İçindeki Sıraları. *Genel Dilbilim,* Şubat, 1978, s.43-47.

TDK (2018). Yazım Kılavuzu. TDK.

Tokyürek, H., Pekacar, Ç. (2014) Eski Türkçeden Günümüze Eksiz Ad Tamlaması Meselesi. *Dil Araştırmaları,* S 15, Güz, s. 9-38.

Çocuk edebiyatında antiotoriter anlatım: Aytül Akal'ın "Güzel Kitaplarım" öyküsü

Hatice FIRAT[1]

APA: Fırat, H. (2020). Çocuk edebiyatında antiotoriter anlatım: Aytül Akal'ın "Güzel Kitaplarım" öyküsü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 177-191. DOI: 10.29000/rumelide.752243.

Öz

Çocuk edebiyatı metinlerinde aranan temel özelliklerden biri olan "a*ntiotoriter anlatım"* kavramı, kitabın anlatımına egemen olan yaklaşımı, olayların farklı bakış açılarıyla sorgulanmasına izin veren anlatım biçimini ifade eder. Çalışmada, çocuk edebiyatının temel ilkelerinden olan antiotoriter anlatım özelliği temel ölçüt olarak alınmış, metinden verilen örneklerle bu özelliği ortaya koymak amaçlanmıştır. Çocuk edebiyatı metinlerinde antiotoriter anlatım özelliğine dayanan çalışmaların sınırlı olması sebebiyle çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). Çalışmada, Türk çocuk edebiyatının önemli yazarlarından olan Aytül Akal'ın "Güzel Kitaplarım" adlı öyküsü, doküman olarak incelenmiş; veriler betimsel analizle elde edilmiştir. Metnin özelliğini yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilerek elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Çalışmada, incelenen eserin görselinde ve içeriğinde "otoriter" tavra sahip kahramanların ve otoriteyi/baskıcı tutumu örnekleyen olayların yer aldığı buna karşın yazarın anlatımında "otoriter" bir tavrın olmadığı belirlenmiştir. Yazarın eserde, çocukları olumlu tutum ve davranış değişikliğine yönlendirebilecek, onlara değer kazandırabilecek, yaşantılarında karşılaşabilecekleri birtakım durumlar için ön yargılarını kırabilecek olay ve durumlara yer verdiği görülmüştür. Yazarın "antiotoriter anlatım" özelliğine uygun olarak okura açıkça mesaj vermediği, yönlendirmede bulunmadığı, okuru farklı örnekler ve kişilerle karşılaştırarak onların konu üzerinde düşünmelerini sağlayabilecek bir anlatım gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Yazar, didaktik bir anlatım yerine, okuru düşündürmeyi, doğruya yanlışa kendilerinin karar vermesini sağlayan bir anlayışla hareket etmiştir. Tüm bu verilere bağlı olarak çalışmada, metnin otoriter bir anlayışla yazılmadığı, yazarın antiotoriter yaklaşımı benimsediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu durum; otoriter üslup kullanmadan da okuru bazı konularda düşündürmenin, değer, tutum ve davranış kazandırmanın (yani çocuk kitaplarında eğitselliğin) mümkün olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Antiotoriter anlatım, çocuk edebiyatı, Aytül Akal

Antiauthoritative expression in children's literature: Aytül Akal's "Güzel Kitaplarım (My Beautiful Books)" story

Abstract

The concept of "antiotoritarian expression", which is one of the basic features sought in the texts of children's literature, expresses the approach that dominates the narration of the book and the form of expression that allows events to be questioned from different perspectives. In the study, the feature

1 Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Muğla, Türkiye), haticefirat@mu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8300-5189 [Makale kayıt tarihi: 30.04.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752243]

of authoritative expression, which is one of the basic principles of children's literature, was taken as the basic criterion and it was aimed to reveal this feature with the examples given from the text. It is thought that the study will contribute to the field due to the limited number of studies based on antiotoric expression in children's literature texts. In the research, document review, one of the qualitative research methods, was used. This method involves the analysis of written materials that contain information about the phenomenon or facts intended to be investigated. In the study, Aytül Akal, who is one of the important writers of the field of children's literature, was named as "My Beautiful Books" data were obtained by descriptive analysis. Findings obtained by including direct quotations were interpreted to reflect the characteristics of the text. In the study, however, it was determined that there were no "authoritative" attitudes in the narrative of the author. It is seen in the work that there are events and situations that can lead children to a positive attitude and behavior change, add value to them, and break their prejudices for a number of situations they may encounter in their lives. It has been determined that the author did not expressly convey messages to the reader in accordance with the "authoritative expression" feature, did not provide guidance, and made a narrative that could enable the reader to think about the subject by comparing them with different examples and individuals. The writer acted with an understanding that allowed the reader to make a decision, to make the decision wrong, instead of a narrative expression. Based on all these data, it was concluded that the text was not written with an authoritative approach, and that the author adopted an anti-authoritative approach. Also this situation; reveals the conclusion that it is possible to make the reader think about some issues, to gain value, attitude and behavior (i.e. educational in children's books) without using authoritative style.

Keywords: Antiauthoritative expression, children's literature, Aytül Akal

1. Giriş

Çocuk edebiyatı metinlerinde aranan temel özelliklerden biri olan "a*ntiotoriter anlatım*", kitabın anlatımına egemen olan yaklaşımı, olayların farklı bakış açılarıyla sorgulanmasına izin veren anlatım biçimini ifade eden bir kavramdır (Dilidüzgün, 2013: 46). Buna bağlı olarak antiotoriter anlatım, yazarın üslubuyla ilgili bir terimdir ve yazar ile okur arasında iletişimi sağlayan metinde, yazarın okurunu "itaate, kabul etmeye" zorlayan otoriter bir tavra değil demokratik bir yaklaşıma sahip olduğunu anlatır.

Çocukların okumayı sevmesi, alışkanlığa dönüştürmesi ve okuma kültürü edinebilmesi için; öncelikle okuduğu kitap üzerinde düşünebilmesi, konuyu kendi duygu ve düşünce dünyası çevresinde değerlendirebilmesi ve kendi değer yargıları etrafında bir sonuca, kendi doğrularına varabilmesi gereklidir: "*Çocuk bularak (keşfederek), girişimciliğini kullanarak doğruya ulaşmaktan hoşlanır. Çocuk kitabı yazarı, çocuk gerçekliğini de göz önünde bulunduran bir anlayışla çocuğu, anlamın oluşmasına ortak edebilmelidir."* (Sever, 2015: 38).

Antiotoriter anlatım özelliği taşıyan metinler, yazar ile okur arasında duygu düşünce aktarımının oluşmasına izin verir, okurun metni sorgulamasına, eleştirel bir okuma gerçekleştirmesine, eleştirel düşünmesine zemin hazırlar, okuru zihinsel olarak aktif tutar. Yazar doğrudan bilgi veren bir öğretici değil; yardımcı, yol göstericidir.

Nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinde eleştirel ve özgür düşünme ortamı sağlanmadan; düşünce üreten, tartışan, düşüncesini savunabilen, duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili şekilde ifade edebilen, aktif

okurlar yetişmesi mümkün değildir. Bu bakımdan antiotoriter anlatım niteliği, çocuk edebiyatı eserlerinde aranan temel bir özelliktir: "*Çocuk edebiyatı, anlamadan, sorgulamadan karar veren insanlar yerine; düşünerek, duyumsayarak karar verebilecek duyarlı insanların yetiştirilmesine dönük bir çabanın ürünü olarak adlandırılabilir*. (Sever, 2003: 16).

> …türü ne olursa olsun, duyma ve düşünme sorumluluğunu okura bırakan; öğrencinin yorumlamasına, kestirimde bulunmasına, değerlendirme ve yorumlar yapmasına ve yaşamla ilişki kurmasına, metindeki olaylar üzerinde kendi kararlarını verebilmesine olanak sağlayacak metinlerin seçilmesi çok önemlidir. (Aslan, 2017: 209).

Toplumsal yaşam içerisinde evde anne-babasının, okulda öğretmeninin, yakın çevrede arkadaşlarının baskısı altında kalabilen çocuklar; edebiyat ortamında da yazarın baskısı altında kalabilmektedir. Yazar metninde okur üzerinde baskı kurmuşsa (kendi doğru ya da yanlışlarını mesaj olarak veriyor ve bunu kabul ettirmeye çalışıyorsa) otoriter bir yaklaşımı benimsemiş demektir.

> Yazarın kendi görüşünü ve eleştirisini okuruna zorla benimsetecek derecede olayları tek yanlı sunması, anlatımında duygusal ve retorik efektler kullanarak kitabın vardığı sondan başka olasılığa yer vermemek, otoriter anlatımın göstergelerindendir. (Dilidüzgün, 1996: 80).

Fatih Erdoğan (2019: 99) çocuk edebiyatı ürünlerinde mesajın; bir uyarı, bir öğüt, bir önerme, bir yönlendirme olabileceğini belirtir. Ayrıca çocuk kitaplarında mesaj konusunu açıklarken "*çocuklara yönelik kitaplarda bu daha çok anne babanın 'şimdi çocuğum bu kitabı okuyunca ne öğrenecek?' sorusunun cevabıdır. 'Anafikir' ile aynı ailedendir ancak daha çok bir slogan cümlesi beklentisi akla getirir*." diyerek mesaja dayanan, yazarı otoriter anlatımı benimsemiş metinlerin özelliklerini vurgular. Çocuklar için yazılan eserlerde yazarların otoriter anlatıma sahip olması, okurları okuma eyleminden ve kitaplardan soğutabilecek bir özelliktir.

> "Çocuk yazınında eğitsellikten uzak durmakta yarar var. … Çocuk kendisine öğüt verildiğini anladığında, kitaptan kaçıyor. … Çocuğun kendini kitabı okumaya kaptırdığı bir anda, ona öğüt vermek başına balyoz gibi inebilir." (Canlı, Doğan Güldenoğlu, İnce Samur, 2016: 101).

Yıldız, Ketenoğlu Kayabaşı, Ayaz ve Aklar (2017; 517)'ın çocukların kitap sevmeme nedenlerini araştırdıkları çalışmada, çocukların kitap okumayı sevebilmeleri için sundukları öneriler aralarında "kendi istedikleri kitapları okumak ve üzerlerinde baskı olmaması" talebi dikkat çekicidir. Buradan aile ya da öğretmenin baskısının çocukları kitaptan uzaklaştırdığı sonucu çıkmaktadır. Aynı şekilde çocuk kitaplarında yazarın bir ebeveyn (anne-baba) ya da öğretmen gibi davranması, nasihatçi tutumu benimsemesi de çocuklar üzerinde baskı oluşturmakta, çocuğu kitaptan uzaklaştırmaktadır. Bu anlamda yukarıda bahsi geçen araştırmada çocukların verdiği cevaplar; baskıdan, otoriteden hoşlanmadıklarını ve bunun onları okuma eyleminden uzaklaştırdığını göstermesi bakımından önemlidir. Bu durum çocuk edebiyatı ürünlerinde otoriter anlatımdan uzak durulması gerektiği fikrini desteklemektedir.

Lukens, Smith ve Miller Coffel'a göre, edebiyatın doğrudan insanları doğru davranışlara sevk etmek, rehberlik etmek gibi bir işlevi söz konusu değildir. Bu işlevin yani didaktik yaklaşımın/öğüt vermenin ders kitaplarından beklendiğini belirterek çocuk kitaplarında öğretme ve ahlaki ders verme eğiliminden uzak durulması gerektiğini vurgularlar:

> "Çoğu zaman çocuklara ne yapmaları veya yapmamaları gerektiğini söyleyerek onlara yardımcı olmayı diler, bunu sık sık sloganı andıran öz ifadelerle veya kısa nutuklar halinde yaparız. Kendi geçmiş deneyimlerimizi temel alarak, onlara aslında anı anlatma kisvesi altında talimat veren öyküler anlatırız. Kimi zaman da daha karmaşık öyküleri tek bir mesaja, genellikle onların duymasını istediğimiz bir mesaja indirgeriz. Çocuklar, tıpkı yetişkinler gibi düşünmek için fırsat verilmesini arzu

> ederler. Eserde bulunacak kuvvetli bir mesaj varsa bile ton, öğretmeye veya ahlak dersi vermeye aşırı meyilli olmaktan kaçmalıdır." (2018: 2, 233, 250)

Sever (2003: 132) de edebi nitelik taşıyan metinlerin asıl amacının çocukların sezme, duyma, düşünme yetilerini geliştirmek, onlara insana özgü duyarlık kazandırmak olduğunu, bilgi verme amacının ise öğretici metinlere ait olduğunu belirtir. Erdoğan (2019: 100, 102) da kitapların hem eğitim alanı için en uygun araçlardan biri, hem de sanatsal bir haz alma aracı olduğunu ancak sanatsal bir haz alma aracı olma niteliğinin daha önde geldiğini vurgular. Ayrıca, Türkiye'de çocuk edebiyatının bir sanat olarak gelişmemesinin en büyük nedeninin kitapların "ders aracı" olarak algılanmasından kaynaklandığını ifade eder.

Bir edebi metnin temel vasfı estetik olmak, okura zevk vermek olarak görülse de henüz öğrenme çağında olan insanlar/çocuklar söz konusu olduğunda edebi eserden okuruna faydalı olması da beklenen bir durumdur. Edebi eser öğretici/nasihatçi bir üsluba sahip olmadan da okurunu yönlendirerek onun konu üzerinde düşünmesini, doğruyu-yanlışı keşfetmesini sağlayabilir.

> … çoğu çocuk kitabının içindeki öğreticiliği bizler dayatmacı olduğu için eleştirmekteyiz. Aslında verilmesi gerekeni okur olan çocukla birlikte tartışarak çıkartan bir kitabın sergilediği öğreticilik hiç de olumsuz karşılanmaz. (Dilidüzgün, 2007: 142).
>
> Sanatçı, … Vereceği dersi yasa maddeleri ya da ders notları ezberletir gibi kuru kuruya değil, sezgi, yaşantı ve telkin yoluyla, estetik yolla verir. Bu yönüyle sanat, genel anlamda eğitimin bir organı ve aracıdır. (Kavcar, 1999: 2-3).

Genel olarak antiotoriter anlatımla ilgili değerlendirmeler ele alındığında, bir eserde antiotoriter anlatımın benimsendiğini gösteren temel özelliklerin yazarın;

- Açıkça mesaj vermemesi, öğretici-nasihatçi bir anlayışa, taraflı bir tutuma sahip olmaması,
- Sezdirici, keşfettirici bir yaklaşımı benimsemesi,
- Yukarıdaki maddelere bağlı olarak doğruyu-yanlışı doğrudan söylemek yerine anlatılan olay ve durumlar üzerinden çocuğun sorgulamasını sağlayacak bir anlatımı gerçekleştirmesi (okurun düşünmesine, tartışmasına, kendi düşünceleri doğrultusunda sonuca varmasına imkân vermesi),

(Tüm bunların göstergesi olarak) metinde;

- Demokratik bir ortamın oluşturulması,
- Tek anlamlılık değil çok anlamlılık özelliğinin sağlanması,
- Eserin ana fikri olarak değerlendirilebilecek ifadelere yer verilmemesi,
- Otoriter anlatımlı metinlerde olduğu gibi slogana bezeyen cümlelerin kullanılmaması,
- Okurun yapması ya da yapmaması gerekenleri belirten emir ve gereklilik ifadelerinin/cümlelerinin yer almaması vb. olduğu söylenebilir.

Bu noktadan hareketle çalışmada, çocuk edebiyatının temel ilkelerinden biri olan antiotoriter anlatım özelliği ölçüt olarak ele alınmış, Aytül Akal'ın "Güzel Kitaplarım" öyküsü bu özellik açısından incelenmiştir. Araştırmada, antiotoriter anlatım kavramını metinden örnekler vererek açıklamak ve bu özelliği taşıyan metinlerin niteliklerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Çocuk edebiyatı metinlerinde

antiotoriter anlatım özelliğini ortaya koyan çalışmaların sınırlı olması sebebiyle bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu tür araştırmalarda araştırmacı ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilmektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187). Araştırmada çocuk edebiyatı metinlerinde aranan temel özelliklerden biri olan antiotoriter anlatım özelliği temel ölçüt olarak ele alınmış ve çalışmada çocuklar için yazılan öykü metinlerinden Aytül Akal'a ait "Güzel Kitaplarım" adlı eser doküman olarak incelenmiştir. Çalışmanın verileri betimsel analiz ile elde edilmiştir.

Araştırmada, antiotoriter anlatımın karşıtı olan otoriter anlatımın temel nitelikleri de belirlenerek dikkate alınmış ve buna bağlı olarak bir eserde antiotoriter anlatımın benimsendiğine işaret eden özellikler (eserin ana fikri olarak değerlendirilebilecek ifadelere yer verilmemesi, öğretici ve taraflı bir tutumun benimsenmemesi, metnin tek anlamlı değil çok anlamlı olması, slogana bezeyen cümlelerin kullanılmaması, okurun yapması ya da yapmaması gerekenleri belirten emir ve gereklilik ifadelerine/cümlelerine yer verilmemesi ve buna bağlı olarak demokratik bir ortamın oluşturulması) saptanmıştır. "Güzel Kitaplarım" adlı öykü, bu özellikler dikkate alınarak analiz edilmiştir. Metnin özelliğini yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilmiş, elde edilen bulgular yorumlanmıştır

3. Bulgular

"*Güzel Kitaplarım*" adlı öykü, antiotoriter anlatım özelliği açısından incelenmiş ve çalışmada elde edilen bulgular "Öykü görseline ilişkin bulgular" ve "Metnin içeriğine ilişkin bulgular" olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

3.1. Öykü görseline ilişkin bulgular

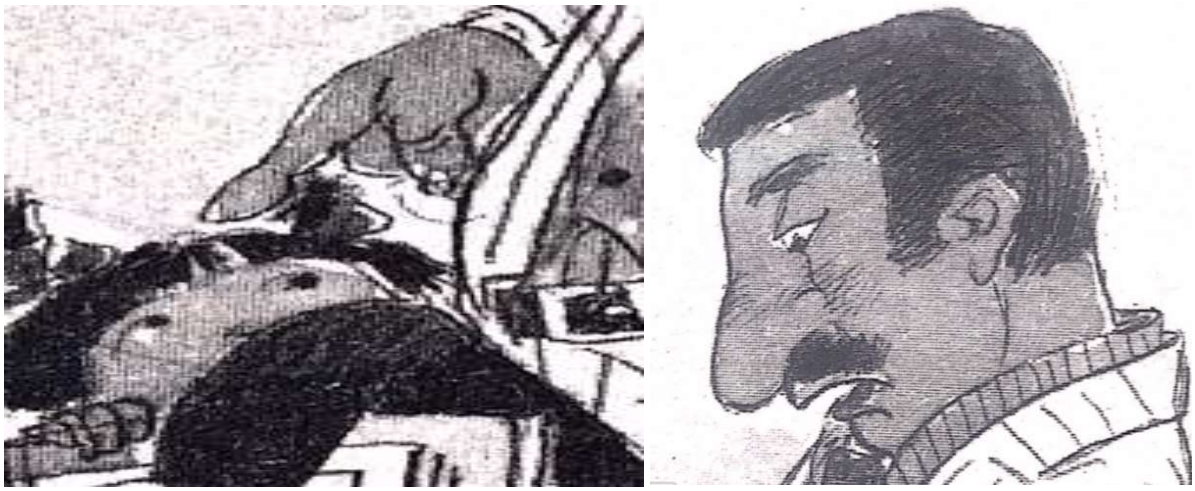
Otorite kavramına bağlı olarak öykünün başında yer alan resme bakıldığında "*eserin anlatımında*" otoritenin varlığına ya da yokluğuna ilişkin veri elde edilebilmesi mümkün değildir. Ancak kahramanların otoriter olup olmadıklarına ilişkin veriler elde edilebilmektedir. Çalışmada öykü görseli, eserin içeriğine ilişkin bir takım verileri sezdirmesi, olaya hazırlayıcı olması ve metnin içeriği öğrenildiğinde daha da anlam kazanması nedeniyle incelemeye dâhil edilmiştir.



(Akal, 2003: 45)

Hikâyenin başlangıç kısmında eserin konusu, mekânı vb. hakkında fikir sahibi olunmasını sağlayan bir resim yer almaktadır. Bu resimde; önde çizgili takım elbise giymiş bir adam ve hemen önünde ondan korktuğu ve kitaplarına sarıldığı görülen bir kız çocuğu, arka tarafta onları izleyen ve şaşkınlıkla bakan bir çocuk, bu çocuğun ilerisinde kitap okuyan başka bir adam görülmektedir. Raflarda duran kitaplardan mekânın bir kitapçı olduğu sezilmektedir.

Önde bulunan kız çocuğunun kitaplarına sarılmış olması, onları çok sevdiğini ve sahip olmak istediğini anlatırken yukarıdan parmağını ona doğru uzatmış olan adamın bu noktada bir engel oluşturduğu/oluşturabileceği düşünülebilir. Çünkü adamın işaret parmağını çocuğa doğru uzatmış olması, bir uyarının hatta baskıcı bir tavrın söz konusu olduğunu hissettirmektedir. Aynı zamanda adam, çok ciddi ve sert bir görünüme sahiptir.



(Akal, 2003: 45)

Henüz kim olduğu bilinmeyen adamın işaret parmağının havada olması, öykünün baskıcı, karşısındakini itaat ettirme gücüne sahip vb. sıfatlarla ifade edilebilecek otoriter kişisi olduğunu sezdirir. Bu durumda küçük kız, baskı altındaki kişi olarak okur karşısına çıkmaktadır. Resimde kitapçıda bulunan herkes kitaplarla ilgilenirken parmak sallayan adamın elinde kitap olmaması, onun kitap okuma alışkanlığına sahip olmadığını da akla getirebilir.

Görselde arkada duran çocuğun elinde kitap, karşısında kitap rafı olması kitap okumayı sevdiğine işaret etmektedir. Bu çocuk, küçük kız çocuğu ile adam arasında yaşanan diyalogla yakından ilgilidir.



(Akal, 2003: 45)

Görselde arkada bulunan adam ise elindeki kitabı incelemekte ve önde yaşananlardan habersiz görünmektedir. Gülümsüyor olması, kitap okuyor olması gibi ayrıntılar okura diğer adamdan farklı özelliklere sahip olduğunu düşündürür.



(Akal, 2003: 45)

3.2. Öykünün içeriğine ilişkin bulgular

Bu bölümde metnin içeriği bir eserde antiotoriter anlatımın benimsendiğini gösteren; "eserin ana fikri olarak değerlendirilebilecek ifadelere yer verilmemesi, öğretici ve taraflı bir tutumun benimsenmemesi, metnin çok anlamlı olması, slogana bezeyen cümlelerin kullanılmaması, okurun yapması ya da yapmaması gerekenleri belirten emir ve gereklilik ifadelerine/cümlelerine yer verilmemesi ve buna bağlı olarak demokratik bir ortamın oluşturulması" özellikleri dikkate alınarak incelenmiştir. Bu özelliklerin iç içe geçmiş olması, bir bütün olarak yer alması bakımından çalışmada ayrı ayrı başlıklar açılmamış, metin bütün olarak değerlendirilmiştir. Metinde anlatılanlarla öykü görseli arasında ilişki kurulmuş ve açıklanmıştır.

Öykünün giriş cümleleri, eserdeki anlatıcının resimde arkada duran çocuk olduğunu göstermekte ve resme bakarak tahmin edilen bazı noktaları doğrulamaktadır: "*Hafta sonunda babamla birlikte kitapçıya gittik, kendimize kitap seçtik. Bir tane o aldı, iki tane de ben*." (Akal, 2003: 45).

Mekân bir kitapçı, çocuk ve babası da kitap okumayı seven kişilerdir. Bu bilgiden arkada kitap okuyan kişinin rafın önündeki çocuğun babası olduğu da anlaşılmaktadır. Çocuk kasaya giderken küçük çocuklar için (okulöncesi dönem, ilkokulun ilk yılları) ayrılan bölüme gözü kayar, birinci sınıfa giderken okumayı öğrenemeyeceğini; küçük puntolu, az resimli kitapları hiç okumayacağını düşündüğü günleri hatırlar ve "*… o günkü düşüncelerime artık gülüyorum*" (Akal, 2003: 46) der.

Okula yeni başlayan pek çok çocuk okumayı öğrenememe korkusu ya da diğerlerine göre geç öğrenme stresi yaşayabilir. Çocuklar küçük yazılı, resmi az olan kitapları okumak istememe eğilimi gösterebilir ya da okuyamayacağını düşünebilir. Yıldız, Ketenoğlu Kayabaşı, Ayaz ve Aklar (2017; 513-514) tarafından gerçekleştirilen ve çocukların kitap okumayı sevmeme nedenlerinin araştırıldığı çalışmada kitapların sevilmeme nedenleri arasında "resimsiz olması, uzun yazılar olması ve yazıların küçük olması"; kitaplardan beklentileri arasında "az sayfalı, büyük yazılı, resimli" olma gibi özelliklerin öne çıkmış olması da bu durumu desteklemektedir.

Yazarın eserde, çocuk kahramanın yaşadığı bu duygu durumunu aktararak, kahramanı üzerinden okumayı yeni öğrenen çocukların konu üzerinde düşünmesini sağlamak istediği akla gelmektedir. Çocuk okurlar açısından bakıldığında eser, okumayı öğrenemeyeceği; küçük yazılı, az resimli kitapları okuyamayacağı gibi düşünleri olanlara, bu tür düşüncelere kapılmalarının normal olduğunu, pek çok

çocuğun bu durumu yaşadığını göstermektedir. Buna göre metin, benzer sorunlar yaşayan çocuk okurun rahatlamasını, ön yargılarının ortadan kalkmasını sağlayabilecek bir yaklaşım içermektedir. Ayrıca kahramanın, bir zamanlar sahip olduğu bu düşüncelere artık güldüğünü söylemesi, bu durumun gelip geçici olduğunu, zamanla yaşanan gelişmeye bağlı olarak bu tür sorunların ortadan kalkacağını okura sezdirmektedir. "Sezdirmektedir" denmesinin nedeni, metinde bu düşünceleri ortaya koyacak herhangi bir ifadenin yer almamasıdır. Açıkça verilmiş herhangi bir mesaj/öğüt vb. bulunmamaktadır. Mesajın doğrudan verilmemesi, okurun düşünerek ulaşmasının sağlanması yazarın öğretici bir tutum yerine yol gösterici (keşfettirici, sezdirici) bir anlayışla hareket ettiğini ortaya koyar.

Metnin devamında anlatıcı olan çocuk, küçük çocuklar için ayrılan kitapların olduğu yere gelip "*İşte, benim güzel kitaplarım…*" (Akal, 2003: 46) diyerek okumayı öğrendiği resimli kitaplara karşı duyduğu sevgiyi dile getirir. Anlatıcı çocuk, güzel kitaplarına bakarken bu kitapların neredeyse hepsini okuduğunu, kiminin evdeki kitaplığında durduğunu (yani satın aldığını), kimini de arkadaşlarıyla değiş tokuş yaparak okuduğunu ifade eder. Bu bölümde yazar, çocuklara kitapların önemini, onları sevmek gerektiğini anlatmak yerine; çocuk okurları kitapları çok seven, çok kitap okuyan bir kahramanla karşılaştırmakta ve onların sezgilerini harekete geçirerek doğrudan mesaj vermek yerine söylenebilecek şeyleri kendilerinin hissetmelerini sağlamaktadır. Kahramanın okuduğu kitaplardan oluşan bir kitaplık oluşturması, çocuk okurlara örnek olması bakımından önemlidir. Çünkü çocukların okuma alışkanlığı, sevgisi kazanması ve okuma becerilerinin gelişmesinde "okuduğu kitaplardan bir kitaplık oluşturma, evde kendine ait bir kitaplığa sahip olma" (Nas, 1999: 190) gibi özellikler önemlidir.

> Kitap okumanın bir eğitim etkinliği olarak işlevini sürdürebilmesi için evlerde ve okullarda zengin bir kitaplık oluşturmaya önem verilmelidir. (Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp, 2013: 128).
>
> … Evinde kitaplık olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre son olarak kendine ait kitaplığı olan öğrencilerin olmayan öğrencilere göre okuma alışkanlığına daha çok sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. (Başaran ve Altuner, 2016: 587).

Yazar, çocuklara okudukları kitaplardan oluşan bir kitaplık oluşturmalarını söylemek yerine onları bunu gerçekleştirmiş bir kahramanla karşılaştırır. Böylece nasihat etmenin, doğruyu yanlışı söylemenin sıkıcılığını ortadan kaldırır, okuru gördüklerini yorumlayarak doğruya ulaşmaya sevk eder.

"*Neredeyse raflardaki kitapların hepsini okumuşum… Kimi evde, kitaplığımda duruyor hâlâ. Kimini de, arkadaşlarımla değiş tokuş yaparak okudum…*"(Akal, 2003: 46), ifadesi dikkate alındığında; ekonomik nedenlerle kitap alamayan, okuyamayan çocuk okurların eserde bu soruna bir çözüm bulmaları da mümkündür. Metnin anlatımından çıkan çözüm önerisi, arkadaşlar arasında kitap değiş tokuşu yaparak daha çok kitap okumaktır.

Bu çözüm önerisi kullanıldığı takdirde kitaplıklarda bulunan kitaplar raflarda tozlanmak, işlevini yerine getirmeden süs olarak kalmak yerine işe yarar hale gelecek ve pek çok kişiye ulaşacaktır. Ayrıca bu yolun kullanılması; paylaşmak, yardımlaşmak gibi evrensel değerlerin çocuklar tarafından kazanılması demektir. Buna karşın metinde bu değerlerden bahsedildiğini gösteren bir cümleye rastlanmamaktadır. Böylece yazar, metnin derin anlamında yer verdiği çözüm önerisini ve öne çıkardığı değerleri öğretici bir yaklaşımla dile getirmemiş, bunları yine okura düşündürerek buldurma yolunu seçmiş görünmektedir.

Eserin başkahramanı/başkişisi olan çocuk, çocuk kitaplarıyla ilgilenirken resimde ön tarafta bulunduğu görülen baba ve kızın konuşmalarına şahit olur. Baba biraz sinirli, sert bir yüz ifadesiyle kızına yaklaşır, kolundan çekiştirir ve artık kitaplarını bırakmasını ister. Babanın bu bölümde yapılan betimlemesi,

onun otoriter bir yapısı olduğunu göstermektedir. Küçük kız ise kitapları bırakmak istemez. Baba, kızına bu kitapları okumayı öğrenince alabileceklerini söyler ancak kızı ısrarla hemen almak ister. Öğretmeninin kitap okumalarını istediğini belirtir. Çocuğun okuma bilmemesi ancak öğretmeninin olması gibi ipuçları, onun anasınıfı öğrencisi olduğuna/okulöncesi dönemde olduğuna işaret eder.

Okuma alışkanlığının temeli bedensel ve ruhsal gelişimlerin, değişmelerin yoğun biçimde yaşandığı çocukluk döneminde atılmaktadır. "*Temeli çocukluk döneminde atılan alışkanlık gençlik döneminde zevk ve gereksinim olarak algılanarak alışkanlık haline dönüşmektedir. Genelde eğitim süreci, okul ve dolayısıyla bilgi ile yoğun ve sistematik bir ilişkinin kurulduğu bu dönemler okuma alışkanlığı için en uygun koşulların bir araya geldiği bir süreç anlamına gelmektedir*" (Yılmaz, Köse, Korkut, 2009: 23). Okuma kültürü edinme sürecinde erken çocukluktan başlayarak nitelikli kitaplarla etkileşim ve iletişim kurulması önemlidir. Bu nedenle bireylere okul öncesi dönemde "okuma sevgisi", ilkokulda "okuma alışkanlığı" ve ortaokulda "okuma kültürü" kazandırılmalıdır. Okuma kültürü edindirmenin ilk basamağı ise "Okulöncesi dönem"dir (İnce Samur, 2016: 2-3, 6). Sever (2015: 95-96) de okulöncesi dönemde kitap sevgisi oluşturmaya yönelik çabaların, çocukların ilköğretim yıllarındaki okuma kültürünü büyük ölçüde etkilediğini belirterek, okulöncesinde çocukların kitapla buluşmasının önemini şu şekilde vurgular:

> Okulöncesi dönemin ilk yıllarında kitaplar, çocukların hem kavramsal gelişimi hem de oynama, eğlenme, bulma (keşfetme) gereksinimleri için çok uyaranlı bir ortamın oluşmasına katkı sağlar. Görsel ve dilsel özellikleriyle çocuğun yaşamla bağını kurar. Çocuğun ilgi ve beğeni alanına girerek onu eğlendirir. Her şeyden önemlisi de yarattığı çocuğa özgü kurgularla çocuk için doğal bir yaşantı edinme kaynağı olur.

Bu nedenle her ne kadar okuma becerisi ve alışkanlığı genel olarak ilkokul dönemi ve sonrasını kapsıyor görünse de ilkokul ve sonrasında okuma alışkanlığındaki gelişmenin üst düzeyde olması için okulöncesi dönem eğitimine önem verilmesi gerekmektedir (Çocuk Vakfı, 2006: 4, 6). Çocuklara kitap almaya başlamak için okumayı öğrenmelerini beklemek yanlıştır ve geç kalınmasına sebep olmaktadır.

Bu bilgiler dikkate alındığında, öyküdeki babanın "okumayı öğrenince kitap alınabileceği" düşüncesine sahip olması, onun okuma alışkanlığına ilişkin yeterli ve doğru bilgiye sahip olmadığını gösterir. Buna bağlı olarak da eserde okurun karşısına bu düşünceyle çıkan baba karakterinin doğru bir örnek olmadığı, düşüncelerinin doğruyu yansıtmadığı belirtilmelidir. Ancak eserde yazar tarafından bu duruma ilişkin herhangi bir yorum yapılmamış, yaşanan olaylar üzerinden bu babanın düşünce ve tavrının doğru ya da yanlış olduğunun değerlendirmesi yine okura bırakılmıştır. Babanın bu düşüncesine karşılık kız çocuğunun kitapları almak için ısrar etmesi babasının sert bir tepki vermesine sebep olur: "*Adam, çocuğun koluyla göğsünün arasına sıkıştırıp bütün gücüyle korumaya çalıştığı kitapları iki eliyle hızla çekip aldı; raflarda dizili kitapların arasına fırlattı*." (Akal, 2003: 47).

Bu davranışlar babanın demokratik bir anlayışa sahip olmadığını, kızının düşüncelerini önemsemediğini ve sadece kendi doğrusunu çocuğa kabul ettirmek istediğini gösterir. Babanın yaklaşımı ve "çekip almak, fırlatmak" gibi eylemleri onun otoriter bir tutum içerisinde olduğu düşüncesini desteklemektedir. Sevdiği kitapların alınıp fırlatılması çocuk üzerinde ciddi olumsuz etkileri olabilecek, duygusal şiddet olarak değerlendirilebilecek bir davranıştır. Dolayısıyla eserdeki kız çocuğunun, zaman içerisinde düşüncelerini rahatlıkla ifade eden, kendine güvenen bir insan olarak yetişmesi çok zor görünmektedir. Bu durum genel olarak "otorite" kavramının olumsuz bir anlama sahip olduğunu da göstermektedir. Bahsi geçen tüm bu özellikler otoriter bir yazar ve okuru arasındaki ilişki için de geçerli olan niteliklerdir. Bu otoriter baba ve kızı arasındaki yaşantının/ilişkinin nitelikleri otoriter bir yazar ve okuru arasındaki ilişkiyle benzerlik göstermesi açısından bu çalışma için önemlidir.

Buraya kadar anlatılanlara bakarak okur, babanın ekonomik nedenlerle kitap almak istememiş olabileceğini düşünebilir. Ancak sonrasında yaşanan olaylara bakıldığında nedenin ekonomik olmadığı anlaşılmaktadır: "*-Şimdi boşa para harcatma bana. ... Gel en iyisi biz şuradan çıkıp, yan taraftan içecek bir şeyler alalım. Kızarmış patates ve hamburgere ne dersin?"* (Akal, 2003: 47).

Kızının ısrarına karşı babanın önerisi, asıl sorunu gösterir. Çünkü babanın kızına hamburger, patates kızartması gibi sağlığa zararlı yiyecekleri alabilecek parası bulunmakta; baba, bunlara harcanan parayı boşa harcanmış saymamakta buna karşın kitaba harcanan paranın boşa gittiğini düşünmektedir. Bu durum babanın hamburger ve patates kızartmasını kitaptan daha çok önemsediğini gösterir. Baba için yeme içme bir ihtiyaç, kitap ise temel bir ihtiyaç değildir. Kısacası okuma sevgisi ve alışkanlığı olmayan bir kişidir.

Yazarın anlatımı açısından bakıldığında, bu babanın taşıdığı özelliklere dair eserde yazar tarafından söylenmiş tek bir cümle bulunmamaktadır. Okur, babanın tavrı ve küçük kızın yaşadığı sıkıntıya bağlı olarak eserin kişileri hakkında bir değerlendirme yapacaktır. Böylece yazar bu tavırların yanlışlığını sorgulamayı doğrudan okuruna bırakmış, babanın tavırlarının yanlışlığını söyleyen otoriter bir yazar olmaktan kurtulmuştur. Eserdeki bu aile değerlendirildiğinde; küçük kız, kitaplara ve okumaya duyduğu sevgiyle, kitaplarını korumaya çalışmasıyla, mağduriyetiyle okurun kendisine yakın hissedeceği kişi, babası ise okurun onaylamadığı olumsuz özelliklere sahip kişi olarak öne çıkmaktadır.

Küçük kız ve babası arasında yaşananlara şahit olan çocuk, gördüklerinden, duyduklarından etkilenir ve içinden bir şeylerin koptuğunu, üzüldüğünü hisseder. İlk tepki olarak gözleriyle babasını arar (bu bölümde çocuğun, babasının kıymetini anladığı hissedilmektedir), onu rafların önünde kitap karıştırırken bulur. Resimde arkada görülen adam olayları anlatan çocuğun babasıdır. Çocuk hemen babasının yanına gider. Babası, parası kalmadığı için beğendiği iki kitaptan birini alamayacağını söyler ve alacağı kitabı seçmek için çocuğunun fikrini sorar:

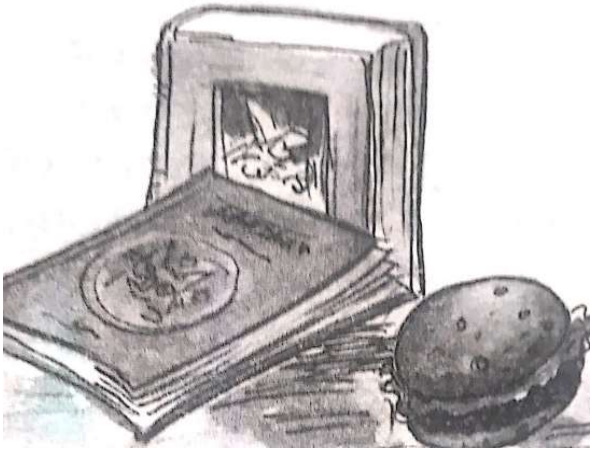
> -İlginç bir şey mi buldun? Diye sordum.
>
> -Evet, ama dedi, artık buna ayıracak param kalmadı. Ya bunu alabilirim, ya da daha önce seçtiğimi. Sen ne dersin? (Akal, 2003: 47).

Çocuk ve babası arasında yaşanan bu diyalog, eserde karşılaşılan iki babanın farkını ortaya koyar. Okurun karşılaştığı ikinci baba karakteri, ekonomik olarak imkânları kısıtlı olmasına karşın kitaba para ayıran, okumayı seven, okuma alışkanlığı olan bir kişidir. Ayrıca çocuğunun düşüncelerine önem vermekte ve onun fikrini almaktadır. Kısacası, otoriter değil demokratik davranan, başkalarının düşüncelerini önemseyen bu babanın çocuğunun büyüdükçe; düşünen, düşüncelerini rahatlıkla ifade eden, kendine güvenen bir insan olması beklenen bir durumdur. Yine babanın çok seviyor diye istediği her şeye sahip olmaya kalkmaması, kendi durumunu tartmadan beğendiği her şeye anında sahip olmak isteyen çocuklara bir örnektir. Onları düşünmeye sevk edecek bir davranış sergiler. Parasına göre hareket ederek kitaplardan birini seçmek istemesi, açıkça söylenmese de okuru "*ayağını yorganına göre uzat*"mak gerektiği sonucuna götürebilir.

Yazar diğer babanın aksine okurun karşısına olumlu özellikler taşıyan ikinci baba karakterini çıkarmıştır. Ancak eserde bu bölümde de babanın tavrının doğru olduğuna ilişkin en küçük bir ifade yer almaz. İki babanın tavırları karşısında okur; düşünmek, tartışmak, eleştirmek ve sonucunda bir değerlendirme yaparak doğru ve yanlış olan davranışlara, olumlu ve olumsuz örnek olan kişiye kendisi karar vermek durumunda kalır. Bu durum yazarın eleştirel ve taraflı bir anlatıma sahip olmadığının, metnin tek değil çok anlamlı olduğunun en büyük göstergesidir.

Ayrıca yazarın okurunu karşılaştırdığı bu iki aile de çocukların özellikleri benzer, babalarınki ise farklıdır. Benzer durumlarda insanların (eserde babaların) farklı tepkiler vermesi, farklı davranışlar sergilemesi aynı zamanda çocuk okur için bir hayat dersi olabilir. Çünkü bu durum insanların farklı düşüncelere sahip olabileceği, farklı şeylere değer verebileceği, herkesin "*bizim gibi*" olmadığı, "*bizim gibi düşünmeyebileceği*" vb. gerçekleri de göstermektedir. Bu yönüyle eserin okurları hayata hazırladığı da söylenebilir.

Öykünün son bölümünde çocuğun, babasının elindeki kitaplara "bir bardak su ya da çift katlı bir hamburgermiş gibi" baktığını söylemesi yine tesadüf değildir. Bu sözler daha önce karşılaşılan babanın kızına kitap yerine sunduğu seçeneği hatırlatır.



(Akal, 2003: 48)

Bu bağlamda okurun, eserde iki babanın ve çocukların özelliklerini düşünerek, yaşananları zihninde tartışarak eserin derin yapısında "***kitabın aslında yemek içmek gibi temel, hayati bir ihtiyaç olduğu***" fikrine ulaşması mümkündür. Bu mesaj anlatılan olay üzerinden ulaşılabilecek bir sonuçtur ve yine öyküde bu yargıya dair açıkça söylenen bir ifade, nasihat vb. yer almamaktadır. Bu durum çocuk kitaplarında dayatmadan, okurun tartışmasını sağlayarak bir sonuca vardırma anlayışına uygun hareket edildiğini göstermektedir.

Babasının iki kitaptan birini seçmek zorunda kaldığını gören çocuğun tavrı yine okur için örnek oluşturacak türdendir.

> Her olasılığa karşı her zaman yanımda bulundurduğum birikmiş harçlığımı çıkarttım, babama uzattım.
>
> -Fazla değil ama... O kitaba yeter sanırım, dedim.
>
> Şaşırdı, elimdeki parayı iterek geri çevirmek istedi. Ama ben kararlıydım. Parayı avucuna koydum.
>
> -Bugüne kadar hep sen bana kitap aldın baba, dedim. Bu kez sıra bende... (Akal, 2003: 48).

Bu ifadelerde yine bir öğüde, açıkça söylenmiş bir fikre rastlanmamaktadır. Ancak düşünüldüğünde okurun; fedakârlığın her zaman anne babadan beklenmemesi gerektiği, ihtiyaç halinde çocukların da anne babaları için fedakârlık yapmaları gerektiği gibi bir hayat dersi çıkarması ihtimal dâhilindedir. Ayrıca yazar, kahramanına bu davranışı sergileterek okurlarına karşılaştıkları sorunlar için imkânları doğrultusunda çözüm üretmeleri gerektiğini söylemek yerine bunu bir örnekle onlara göstermiş olur.

Ek olarak, çocuğun "her olasılığa karşı her zaman yanında para bulundurması" *tedbirli olmakla*; birikmiş parasının olması *tutumlulukla*; parasını ihtiyacı olduğu için babasına vermesi ise *paylaşmak* ve *yardımlaşmakla* ilgilidir. Bu davranış, içerisinde pek çok değeri barındırmakta ve bu değerlerin okurların dünyasına girmesi için kapı aralamaktadır.

Kısaca bu öyküde okur, kişilerin özellikleri ve yaşanan olaylara bakarak "kimin doğru davrandığı? Kimin yanında olması gerektiği?" sorularını sorma ihtiyacı duymakta, yapılan sorgulama sonunda kendi doğrusunu bulmaktadır. Söz yerine davranışların öne çıktığı bu öykü, çocukların sözden ziyade davranışı örnek alan yapılarına uygun bir zemine sahiptir.

Yetişkinlerin de bu eseri okuduğunda kendinden bir şeyler bulması, kendini sorgulaması mümkündür. Bu yönüyle eser, hem çocuklara hem yetişkinlere seslenebilecek niteliktedir ki bu da yine çocuk kitaplarının taşıması gereken, çocuk kitaplarında aranan bir niteliktir.

4. Sonuç

Çalışmada, Aytül Akal'ın "Güzel Kitaplarım" adlı öyküsü, antiotoriter anlatım özelliği açısından incelenmiştir. Bu araştırmanın verilerine göre eserde; öğüt verme gibi öğretici amaçlara işaret eden bir yaklaşım olmadığı, eserde açıkça mesaj vermek yerine sezdirme, konu üzerinde düşündürme, keşfettirme yolunun tercih edildiği belirlenmiştir. Bu durum yazarın eserde, bir öğretmen/öğretici olarak yer almadığını ancak çocuğu düşünmeye sevk etmesi bakımından yol göstericilik işlevine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Yazarın düşüncelerini okura açıkça söylemek yerine okuru gerçek hayatta karşılaşılabilecek özellikte ve de birbirinden farklı tutum ve davranışlara sahip insanlarla karşılaştırmayı tercih ettiği saptanmıştır. Bu kişilerden demokratik olma, kitap okumayı sevme gibi olumlu özelliklere sahip olanların güler yüzlü, yüz ifadesi yumuşak; otoriter/baskıcı olma gibi olumsuz özelliğe sahip kişinin sert, asık suratlı olarak resmedildiği görülmüştür. Yılmaz ve Destegüloğlu (2019: 1107) da "Çocuk Kitaplarına Yansıyan Şiddet" başlıklı çalışmalarında otoriter ve olumsuz karakterlerin sert, gergin, sabırsız, ifadesiz ve asık suratlı bir biçimde resmedildiğini belirtmektedirler. Benzer şekilde Karagöz'ün (2018: 1772) "Resimli Çocuk Kitaplarında Gözden Kaçan Bir Alan: İleti Problemi (Anne Tavuk Anlatıyor Serisi Örneği)" adlı araştırmasında da katılımcılar, otoriter öğretmen karakterinin fiziksel ve duygusal şiddete eğilimli bir görüntü çizdiğini belirtirler. Dolayısıyla, çalışmada otoriter karakterlere ait özellikler konusunda elde edilen verilerin, alan yazındaki farklı çalışmaların verileriyle benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Eserde çocuk kahramanların ikisinin de olumlu özelliklere sahip olması, çocuk okur açısından bakıldığında bireylerin kendi yaşlarına yakın kişileri model alma eğilimiyle (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012: 85) de örtüşen bir özelliktir. Bu noktada kimlerin davranışının doğru, kimlerin davranışının yanlış olduğu yine eserde belirtilmemiş yaşananlar üzerinden bunun kararının verilmesi okura bırakılmıştır. Bu da yazarın okura demokratik bir ortamı sağladığını göstermektedir. Ayrıca yukarıda belirtilen özellikler, eserin okunması sırasında okurun zihinsel olarak aktif olduğunu (düşünme, tartışma, eleştirme vb.), göstermektedir. Dilidüzgün (2007: 143), Ayla Çınaroğlu'nun kitaplarını öğreticilik sorunu açısından değerlendirdiği çalışmasında, Çınaroğlu'nun yetişkin anlatıcıyı bütünüyle gizlediğini, çocuğun burada edilgin bir alıcı değil, etkin bir oluşturucu ve alınması gereken dersi içselleştirmiş bir özne konumunda olduğunu belirtir. Buna bağlı olarak antiotoriter anlayışın okuru aktif ve oluşturucu kıldığı sonucuna varır. Bu bakımdan iki çalışmanın sonuçları örtüşmektedir.

Eserde açık olarak işlenmiş fikirlerin olmaması, okurun kendi duygu ve düşünce dünyasına göre metni alımlamasını sağlayacağından metin, çok anlamlılık özelliği kazanmaktadır. Metnin tamamı dikkate alındığında eserin ana fikri olduğu düşünülebilecek bir ifadeye rastlanmaması, sloganı andıran yani doğru ve yanlışı gösteren cümlelerin bulunmaması, emir ve gereklilik kipinin anlatımda kullanılmaması, taraflı olunmaması gibi özellikler üzerinden, inceleme yapılan eserin antiotoriter bir anlayışla kaleme alındığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulguları; otoriter, öğretici bir yaklaşım benimsenmeden de okuru düşündürmenin, okura insan ve insanlık durumlarına ilişkin duyarlıklar, değer, tutum ve davranış kazandırmanın mümkün olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sonucu destekleyen bir çalışma Dilidüzgün tarafından gerçekleştirilmiştir. Dilidüzgün (2007: 142) "Öğreticilik Sorunu Bakımından Ayla Çınaroğlu'nun Çocuk Kitapları" adlı çalışmasında, dayatarak değil, yaşatarak ve sonuçları hedef kitlenin çıkartmasına olanak sağlayarak yazılan kitapların çocuklara aynı zamanda eğitim de verdiğini belirtir. Böylece çocuk edebiyatı eserlerinde otoriter anlatım yerine antiotoriter bir anlayışı benimseyen edebî nitelikteki eserlerle eğiticilikten tamamen vaz geçmeden öğreticiliğin sıkıcılığı ortadan kaldırılabilecek ve çocuklara kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırılması, okuma kültürü edindirilebilmesi daha mümkün olacaktır.

Antiotoriter anlatım özelliği, çocuk edebiyatı eserlerinde aranan "çocuğa görelik" niteliğinin değerlendirilmesinde dikkate alınan temel ilkelerden biridir. Çocuklara kitap sevgisi, okuma alışkanlığı ve kültürü kazandırılması için onlara kitap seçerken çocuğa görelik ilkesine uygun olarak hazırlanmış, nitelikli eserlerin seçilmesi büyük önem taşımaktadır.

Kaynaklar

Akal, A. (2003). Güzel Kitaplarım. *Babam Duymasın*. İstanbul: Uçanbalık.

Aslan, C. (2017). Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Ankara: Anı.

Başaran, M. ve Altuner, G. Ş. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yozgat Örneği). 1. Uluslararası Bozok Sempozyumu Sempozyumu. Sempozyum Kitapçığı. 582-592. https://bozoksempozyumu.bozok.edu.tr/dosya/cilt2/582-592.pdf

Canlı, S.; Doğan Güldenoğlu, B. N.; İnce Samur, A. Ö. (2016). Üç Kuşağın Yazarı: Gülten Dayıoğlu. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları (Ankara üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi).

Çocuk Vakfı (2006). Türkiye Gerçeği: Okumama Alışkanlığı. Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi. Çocuk Edebiyatı Okulu. http://www.cocukvakfi.org.tr/. Erişim Tarihi 20.04.2020.

Dilidüzgün, S. (1996). Çağdaş Çocuk Yazını: Yazın Eğitimine Atılan İlk Adım. İstanbul: Yapı Kredi.

Dilidüzgün, S. (2007). Öğreticilik Sorunu Bakımından Ayla Çınaroğlu'nun Çocuk Kitapları. III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyumu Dizisi. –Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Ayla Çınaroğlu Sempozyumu-. Eskişehir: Türkiye. 17-19 Ekim. Cilt 1. no.0. s.139-145.

Dilidüzgün, S. (2013). Ana Çizgileriyle Çocuk Ve Çocuk Edebiyatı. Okulöncesinde Çocuk Edebiyatı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Durualp, E.; Çiçekoğlu, P.; Durualp, E. (2013). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının İnternet ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Açısından İncelenmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi. S. 2/1. s.115-132,

Erdoğan, F. (2019). İlk Hevesten İmza Gününe Çocuklar için Yazmak. İstanbul: Binbirkitap.

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

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

Eyyam, R.; Doğruer, N.; Meneviş, İ. (2012). Öğrenme ve Öğretme Kuramlar, Modeller, Yaklaşımlar. (Ed. Zeki Kaya). Ankara: Pegem Akademi.

İnce Samur, A. Ö. (2016). Okuma Kültürü Nasıl Kazandırılır. Okulöncesi Dönem/0-6 Yaş. Ankara: Anı.

Karagöz, B. (2018). Resimli Çocuk Kitaplarında Gözden Kaçan Bir Alan: İleti Problemi (Anne Tavuk Anlatıyor Serisi Örneği). Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. C. 17. S. 68. s.1765-1787

Kavcar, C. (1999). Edebiyat ve Eğitim. Ankara: Engin Yaynevi.

Lukens, R. J.; Smith, J. J.; Miller Coffel, C. (2018). Çocuk edebiyatına Eleştirel Bir Bakış. (Çev. Cenk Pamay). İstanbul: Erdem.

Nas, R. (1999). Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Sever, S. (2003). Çocuk ve Edebiyat. Ankara: Kök.

Sever, S. (2015). Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü. Ankara: Tudem.

TDK (2005). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Yıldız, M.; Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E.; Ayaz, E. ve Aklar, S. (2017). Bazı Çocukların Kitap Okumayı Sevmeme Nedenleri. JASSS (The Journal of Academic Social Science Studies). 55. p. 507-524

Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, B.; Köse, E.; Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. Türk Kütüphaneciliği 23 (1), s. 22-51

Yılmaz, O.; Destegüloğlu, B. (2019). Çocuk Kitaplarına Yansıyan Şiddet. Elementary Education Online, 18 (3). pp. 1099-1112

'Dil kirliliğini engelle Türkçe kelimeleri tercih et' konulu soysal sorumluluk afiş tasarımları

Çağrı GÜMÜŞ[1]

APA: Gümüş, Ç. (2020). 'Dil kirliliğini engelle Türkçe kelimeleri tercih et' konulu soysal sorumluluk afiş tasarımları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 192-203. DOI: 10.29000/rumelide.752269.

Öz

Çalışmanın amacı, "Dil Kirliliğini Engelle, Türkçe Kelimeleri Tercih Et" sloganı ile tasarlanan afiş tasarımlarıyla hedef kitleyi bilinçlendirmektir. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi uygulanmaktadır. Model olarak da tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın ilk bölümünde 19 – 25 yaş aralığında 317 özel üniversite öğrencisine eş zamanlı olarak günlük hayatta en sık karşılaşılan 20 tane İngilizce ve Türkçe kelime anket formu aracılığıyla verilerek konuşma dilinde hangisini tercih ettikleri sorulmuştur. Anketten elde edilen bilgiler doğrultusunda, afiş tasarımlarının hazırlanması amacıyla 2 öğretim elemanı, 1 eğitim uzmanı, 1 metin yazarı, 1 iletişim uzmanı 2 grafik tasarımı uzmanından oluşan bir uzman grup oluşturulmuştur. Bir sosyal sorumluluk olarak "Dil Kirliliğini Engelle, Türkçe Kelimeleri Tercih Et" çalışması, içerik ağırlıklı bir çalışma olarak ele alınmıştır. Çalışmada, "mesajını çok açık bir biçimde ortaya koyan, problemi ve çözümü birlikte sunan bir slogan yapısı" tercih edilmiştir. Seri bir afiş çalışması olarak kurgulanan çalışma için özenle seçilen içerikler, tipografiye taşınmıştır. Çalışmanın ana özelliği içeriklerin güçlü bir şekilde görsele taşınmasıdır. Bu çalışma için günlük hayatta en sık karşılaşılan yabancı kelime kullanımı dikkate alınmış ve problemi doğrudan yansıtan 20 adet afiş tasarlanmıştır. Araştırmacı tarafından tasarlanan afiş tasarımları uzman gruba gösterilmiş ve onların görüşleri doğrultusunda düzeltilerek tasarım tamamlanmıştır. Yabancı kelimelerin yerli yersiz kullanımı dil kirliliğine neden olmaktadır. Özenli bir Türkçe kullanımı, bu kirliliği engelleyecektir. Buradaki sorun, dil kirliliği, Türkçe kelimelerin tercih edilmesi ise sorunun çözümüdür.

Anahtar kelimeler: Sosyal sorumluluk, dil kirliliği, afiş tasarımı

Social responsibility poster designs on 'Prevent language pollution, prefer Turkish words'

Abstract

The aim of the study is to raise awareness of the target audience with the poster designs projected with the slogan "prevent language pollution, prefer Turkish words".Quantitative research method is applied in this research. The screening model has also been used as a Model. Turkish and English words, which are most common in daily life, were given to 317 private university students in the 19 – 25 age range simultaneously and asked which ones they preferred in the colloquial language by means of the questionnaire. In line with the information obtained from the survey, an expert group consisting of 2 instructors, 1 educational expert, 1 copywriter, 1 communication expert, 2 graphic design experts has been formed in order to prepare poster designs.As a social responsibility, the study "prevent language pollution, prefer Turkish words" was taken as a content-oriented study. In the

1 Doç. Dr., KTO Karatay Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Grafik Tasarım Bölümü (Konya, Türkiye), cagrigumus79@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5901-9708 [Makale kayıt tarihi: 30.04.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752269]

study, "a slogan structure that reveals its message very clearly and presents the problem and the solution together" was preferred. Carefully selected contents for the work, which was fictionalized as a serial poster work, were carried into typography. The main feature of the work is the strong movement of the contents into the visual. For this study, the most common use of foreign words in daily life was taken into account and 20 posters were designed to directly reflect the problem. The poster designs projected by the researcher were shown to the expert group and the design was completed by correcting them according to their opinions.In season and out of season use of foreign words causes language pollution. Careful use of Turkish will prevent this pollution. The problem here is language pollution and the choice of Turkish words is the solution to this problem.

Keywords: Social responsibility, language pollution, poster design

Giriş

Dünyadaki bütün toplumların kültürünü yansıtan ve kuşaktan kuşağa aktarılmasına aracılık eden, toplumların birbirlerinden farklılaşmasını sağlayan, bir bütünlük içinde onları belirli bir yığın olmaktan kurtaran dil; her toplumun yaşama ve ayakta kalma nedenidir. Çünkü her şey dil ile var olmaktadır. Dil bir insanın doğumundan itibaren ait olduğu toplumda yaşamasını, o toplumun kültürünü tanıyarak buna göre hayatını idame ettirmesini, insanın yaşadığı toplumdaki diğer insanlarla ilişki kurabilmesini sağlayan yegâne araçtır. Günümüzde sosyal yaşamda iletişim kurabilmek için önemli bir yere sahip olan dil; küresellikten, sosyal ve kültürel faktörlerden, siyaset, bilim ve teknolojik gelişme ve değişimlerden oldukça etkilenmektedir. Ayrıca, insanların yaşadığı toplumdaki kuşak farlılıkları da o toplumda kullanılan dile olan bakış açılarını değiştirmektedir. (Şenyuva E., Ertüzün F., Turhan K. ve Demir N., 2017:1384).

Dilin tanımı, işlevi, milletler için önemi hakkında şu ana kadar çok şey söylenmiştir. Dil hakkında söylenen bütün sözleri bir araya getirdiğimizde şu genel tespite ulaşmak mümkündür: Dil, dünyayı değiştiren bir güçtür; hem bir zenginliktir hem de mirastır. Taşıdığı bu önemli özellikler, dili "korunması gereken bir unsur" hâline getirmektedir. Kültür değişimi ve bu değişime bağlı olarak ortaya çıkan yabancı etkiler, dil üzerindeki en önemli tehditlerden biridir. Türkçe, günümüzde kadar "yabancı etki" tehdidiyle birçok kez karşılaşmıştır. Bir dili, yabancı dillere karşı koruyacak en önemli unsurların başında dil bilinci ve dil bilgisi gelir. Diline sahip çıkan ve dilini kurallara uygun olarak kullanan bireyler, o dilin koruyucusu olmaktadır. Dilimize son yıllarda –Türkçe karşılığı olmasına rağmen- birçok yabancı kelime girmesinden ve sosyal medyadaki dil kullanımından yola çıkarak diyebiliriz ki Türk toplumundaki dil bilinci, maalesef her geçen gün azalmaktadır (Balyemez, 2016:5).

Ana dil, çocuğu yetiştiren kişiler olan en başta anne ve babadan daha sonrasında ise yakın çevresinin vasıtasıyla öğrendiği ve artık çocuğun ya da bireyin özü olan, kendisini tanımlayıp açıklayabildiği dildir. Birey dili, anne, baba, kardeş, akraba, arkadaşları ve öğretmeniyle temas ederek; doğduktan sonra öğrendiği konuşma yeteneği ile dili iletişim aracı olarak şekillendirmeye ve kullanmaya başlamaktadır. Birey dili konuşmaya başladığında kendisine şu soruyu sorması gerekmektedir. " Ben ana dilimi doğru bir şekilde kullanabiliyor muyum?". Şu anda ana dilini kullanan bir bireyin bu soruya vereceği cevap "hayır" olmaktadır. Çünkü, evet ana dil kullanılmakta ancak ana dil kullanılırken gerekli olan özen gösterilmemektedir. Günümüzde bireylerin ana dili kullanma şekillerine bakıldığında; bireylerde olması gereken dil bilincinin gelişmediğini, dilin yabancı sözcüklerle kirletildiği ve kirlenmenin sonucunda toplumdaki her bireyin dile ilişkin yanlışları tekrar tekrar yaptığı söylenebilir (Şuataman, 2013:408).

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

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

Yaşadığımız toplumda gazete, dergi televizyon vb. kitle iletişim araçlarında kullanılan Türkçenin kurallarına dikkat edilmeden kullanıldığı herkes tarafından bilinmektedir. Kitle iletişim araçlarının kullanılmaya başlamasıyla birlikte Türkçenin kuralları ile kullanılmasına ilişkin çeşitli önlemler alınmış olsa da bu kurallar ne medya da ne de bu medya da çalışan kişiler tarafından ciddiye alınmıştır. Bu araçlarda yabancı kökenli Türkçeleşmiş kelimelerin kullanımı sıklaşmış, diğer dillerden yapılan çeviriler sonucunda bu dillerden gelen deyimler ve kavramlar günlük konuşma dilinde kullanılmaya başlanmıştır. Burada yaşanan değişim, dilin yozlaşmasına neden olmuştur. Bu konu dilin kullanımına karşı duyarlı olan birçok kişi tarafından açıkça dile getirilmiştir (Gülbuğ, 2007:579).

Kitle iletişim araçlarında yazılan ya da ekranda gösterilen bilgilerin doğru Türkçe kullanılmadan anlatılması toplumsal ve kültürel yaşamı olumsuz etkilemektedir. Televizyon, radyo, kitap, gazete ya da dergide dil bilgisi kurallarına uyulmadan yayın/yayım yapıldığı zaman, bu kitle iletişim araçlarını kullanan izleyiciler, dinleyiciler ve okuyucular iletilmek istenenleri yanlış algılayabilirler. Bu yanlış algılamaları ya da anlamaları engelleyebilmek için bu araçlarda dilbilgisi kurallarına kesinlikle uyulması, izleyici, dinleyici ve okuyucunun bu kurallara uyması ortaya çıkacak olan anlam karmaşası ve belirsizliğinin giderilmesi gerekmektedir. Aynı dili konuşan ve yazan bireyler birbirleriyle bu kurallara uymak için birlik oldukları zaman doğru iletişim kurabilirler. Burada dil kullanımının kurallara bağlı olduğunu ve kurallara göre sınırlandırıldığı söylenebilir. (Gökdayı, 2008:97).

Günümüzde dergi, gazete, televizyon ve radyo gibi kitle iletişim araçlarında Türkçe dil bilgisi kurallarına uyulmadan yayın ve yayım yapıldığı görülmektedir. Özellikle özel yayıncılığa başlanmasıyla birlikte Türk dilinin doğru kullanılmasına ilişkin alınan önlemler ne medya da ne de medya çalışanları tarafından benimsenmektedir. Diğer dillerden Türkçeye geçen yabancı sözcükler rahatsız edici şekilde kullanılmakta, yabancı kaynaklardan Türkçeye çeviriler dikkat edilmeden yapılmasının sonucunda Türkçeye birçok deyim ve sözcük yerleşmektedir. Bu sorun Tük diline duyarlı birçok yazar ve akademisyen tarafından dile getirilmektedir. Burada söylenen şey, gün geçtikçe yukarıda sıralanan sebeplerden dolayı Türk dilinin giderek yozlaştığıdır. Dilde anlatılmak istenen yozlaşma kavramı, dilin değişime uğradığını bu değişime neden olan kişilerin düşünce ve tutumlarını anlatmaktadır (Gülbuğ, 2007:579).

Sosyal sorumluluk kavramını bir araya getiren "sorumluluk ve sosyal" kelimelerinin sözlük de karşılığı toplumsal ve toplumla ilgili anlamında tanımlanırken, sorumluluk kelimesi ise bireyin kendisinin ya da başkalarının yapmış olduğu davranış ve tutumlarından dolayı bir başka bireye ya da yetkiliye karşı sorumlu olma olarak tanımlanabilir (Yönet, 2005:241). Bireysel sorumluluklar, zamanla değişip, büyüyerek sosyal sorumluluğun odak noktasını oluştururlar.

"Tasarım, hayalde canlandırılan bir olayın projesi, çizimi veya üç boyutlu görüntüsü olarak uygulanan ve ortaya konulan eserlerin tümüne verilen isimdir" (Tepecik, 2002:27). Tasarım kavramının değeri bulunduğumuz çağda daha iyi anlaşılmış olsa da tarihsel sürece bakıldığında bireylerin dünyayı algılama biçimlerini ve toplumsal, ekonomik siyasi dönüşüm ve değişime etkisi olan önemli bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır (Çitci, 2009: 27). Tasarımın önemli mecralarından biri olan afiş tasarımı, bir ürün ya da hizmet ile ilgili verilecek mesajların hedef kitleye ulaşmasında önemli bir yere sahiptir. Özellikle kitle iletişim araçları olan televizyon, dergi, gazete açık hava ve radyo ile entegre edildiği zaman büyük etkiler yaratmaktadır. Çünkü, bir grafik tasarım ürünü olan afişler görüntünün ve yazının bir arada bütüncül bir şekilde verildiği ve hedef kitlenin özellikle dışarıda her an karşısına çıkabilecek bir araçtır (Hollis, 2005:11). Afiş, hedef kitleye verilmek istenen mesajı dikkati çekerek, kolayca anlaşılabilecek bir şekilde aktaran bir iletişim sürecine sahiptir (Mazlum, 2006: 170).

Teknolojinin kendi terimleriyle hızlı bir şekilde hayatımıza girişi, yabancı dillerden dilimize geçen kelimeler ve buna bir de özensizlik eklenince Türkçemizin mercek altına alınması kaçınılmaz bir hâle gelmiştir. Türkçenin doğru ve özenli kullanımı için bireysel ve kurumsal anlamda sorumluluk almak gerekmektedir. Yabancı kelimelerden arındırılmış duru bir Türkçe, toplumun bütün kesimlerini ilgilendirmektedir. Bu anlamda öncelikle dili görünür şekilde kullanan ve yayan reklam şirketleri, marka sahipleri, akademisyen ve bilişim uzmanları başta olmak üzere herkes bu toplumsal konuda sorumluluk taşımaktadır. Çevre, göç, yoksullukla mücadele, şiddet, daha iyi iş, daha iyi eğitim, sürdürülebilir kalkınma, enerji tasarrufu, yeşil enerji alkol istismarı, sağlık sorunları, trafik kazaları (Alver, 2019:623) gibi pek çok konu başlığı bir sosyal sorumluluk afişlerinin içini doldurabilir.

Yabancı dilin olumsuz etkilerinin günlük hayatımızda yansımalarının konu edinildiği çalışmalar (Demircan, 2001; Kartallıoğlu, 2001; Danacı, 2005; Kaya, 2008; Küçük & Saraç, 2008; Üstünova vd. 2010, Arvas, 2011; Gaddar, 2014; Mert & Türkmen, 2014; Yaman & Ekmekçi, 2016) genellikle işyeri isimleri üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalarda yabancı dillerin, özellikle İngilizcenin, şehirlerde işyeri isimlerinde ne denli olumsuz etkilerinin olduğunu örneklerle gözler önüne serilmektedir (Ekmekçi v.d., 2017). Ayrıca, Ay tarafından yazılan "Türkçedeki Yabancılaşmanın Önlenebilmesini Amaçlayan Sosyal İçerikli Afiş Tasarımları" isimli makale bu konuya dikkat çekmektedir. Ay çalışmasında **"**Türkçedeki yabancılaşmaya dikkat çekilmesi ve bu doğrultuda sosyal içerikli afiş tasarımlarının üretilmesi yoluyla Türkçedeki yabancılaşmanın önlenebilmesine yönelik yapılan çalışmalara katkı sağlanması amaçlamıştır. Ayrıca araştırmanın amacına uygun olarak, farklı tasarımcılar tarafından yapılan benzer amaçlı afiş tasarımlarını inceleyerek yorumlamıştır." (Ay, 2016:502).

Türkçe'nin özenli kullanımı hep göz ardı edilen bir konu olmuştur. Bu soruna dikkat çekmek isterken mecra olarak afişi seçmek, kampanyaların ana materyali olan afiş ile göz ardı edileni göz önüne sermek üzere bir tercihi de göstermektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı; "Dil Kirliğini Engelle Türkçe Kelimeleri Tercih Et" sloganı kullanılarak yapılan afiş tasarımlarıyla hedef kitleyi bu konuda bilinçlendirmektedir.

Araştırmanın yöntemi

Araştırmanın deseni, bu çalışmada nicel araştırma yöntemi uygulanmaktadır. Model olarak da tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelinde bilimin gözleme kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelere varma vardır.

Araştırmanın evrenini 19-25 yaş aralığında 317 özel üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise tasarımı yapılan 20 adet afiştir.

Ölçme aracı ve verilerin toplanması, 19 – 25 yaş aralığında 317 özel üniversite öğrencisine eş zamanlı olarak günlük hayatta en sık karşılaşılan 20 adet İngilizce ve Türkçe kelime anket formu aracılığıyla verilerek konuşma dilinde hangisini tercih ettikleri sorulmuştur. Anketten elde edilen bilgiler doğrultusunda, afiş tasarımlarının hazırlanması amacıyla 2 öğretim elemanı, 1 eğitim uzmanı, 1 metin yazarı, 1 iletişim uzmanı 2 grafik tasarımı uzmanından oluşan bir uzman grup oluşturulmuştur. Öncelikle dil kirliliği ile ilgili strateji (amaç, problem tanımlandı ve hedef kitle belirlendi) ve yaratıcı strateji (slogan ve hedef kitleye verilecek mesajlar hazırlandı) geliştirilmiştir.

Bir sosyal sorumluluk olarak "Dil Kirliliğini Engelle, Türkçe Kelimeleri Tercih Et" çalışması, içerik ağırlıklı bir çalışma olarak ele alınmıştır. Çalışmada, "mesajını çok açık bir biçimde ortaya koyan, problemi ve çözümü birlikte sunan bir slogan yapısı" tercih edilmiştir. Seri bir afiş çalışması olarak kurgulanan çalışma için özenle seçilen içerikler, tipografiye taşınmıştır. Çalışmanın ana özelliği içeriklerin güçlü bir şekilde görsele taşınmasıdır.

Bu çalışma için günlük hayatta en sık karşılaşılan yabancı kelime kullanımı dikkate alınmış ve problemi doğrudan yansıtan 20 adet afiş tasarlanmıştır. Araştırmacı tarafından tasarlanan afiş tasarımları uzman gruba gösterilmiş ve onların görüşleri doğrultusunda düzeltilerek tasarım tamamlanmıştır.

Verilerin çözümlenmesi, anket yoluyla elde edilen verilerin çözümü için SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda yüzde, frekans tablosu hazırlanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programına işlenerek, verilerin analizinde ulaşılmak istenen bulguya göre frekans ve yüzde, teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular ve yorum

Araştırmada seçilen kelimeler günlük konuşma dilinde birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Tercih edilen her iki kelimede aynı anlama gelse de burada dikkat edilmesi gereken konu bu kelimelerin her yerde Türkçesinin kullanılmasıdır. Bu doğrultuda gönüllü katılımcılara uygulanan anketin sonuçları ve ankette yer alan kelimeler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılanların kelime seçimi konusundaki frekans dağılımı.

Yabancı Kelime	(%) f	Türkçe Kelime	(%) f
Absürt	87.8	Saçma	12.2
Aktüel	1.6	Güncel	98.4
Buton	37.3	Düğme	62.7
Center	6.5	Merkez	93.5
Dizayn	22.8	Tasarım	77.2
Konsept	55.9	Kavram	44.1
Optimist	7.1	İyimser	92.9
Realite	23.5	Gerçeklik	76.5
Mega	22.3	Çok Büyük	77.7
Grammer	31.9	Dil Bilgisi	68.1
Editör	72.5	Yayımcı	27.5
Chat	62.8	Sanal Sohbet	37.2
Egoist	52.1	Bencil	47.9
Gala	73.9	Ön Gösterim	26.1
Marjinal	45.3	Sıra Dışı	54.7
Network	56	Bilişim Ağı	44
Revizyon	27.2	Düzeltme	72.8
Senkron	28.3	Eş Zaman	71.7
Defans	39.9	Savunma	29.9

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

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

Doping	70.1	Uyarıcı	29.9

Tablo 1'e göre, katılımcıların %87.8'si günlük konuşma dilinde "saçma" kelimesini tercih ederken %12.2'si "absürt" kelimesini tercih etmişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı "güncel kelimesini tercih ederken çok az bir kısmı ise "aktüel" kelimesini tercih etmiştir. Yine katılımcıların %37.3'ü "buton" kelimesini tercih ederken %62.7'si "düğme" kelimesini tercih etmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu "merkez" kelimesini seçerken, çok az bir kısmı ise "center" kelimesini tercih etmiştir. Katılımcıların %77.2'si "tasarım" kelimesini %22.8'si dizayn kelimesini kullanmayı tercih etmektedir. Yine katılımcıların %55.9'u "konsept kelimesini %44,1'i "kavram" kelimesini kullanmayı tercih etmektedir. Katılımcıların %7.1'i "optimist" kelimesini %92.9'u ise "iyimser" kelimesini tercih etmektedir. Ayrıca katılımcıların %23.5'i "realite" kelimesini tercih ederken %76.5'i ise "gerçeklik" kelimesini tercih etmektedir. Yine katılımcıların %31.9'u "grammer" kelimesini %68.1'i "dil bilgisi" kelimesini tercih etmektedir. Katılımcıların %22.3'ü "mega kelimesini %77.7'si "çok büyük" kelimesini tercih etmiştir. Katılımcıların %27.5'i "yayımcı" kelimesini %72.5'i ise "editör" kelimesini tercih etmiştir. Katılımcıların %62.8'i "chat" kelimesini %37.2'si ise "sanal sohbet" kelimesini tercih etmiştir. Katılımcıların %52.1'i "egoist" kelimesini %47.9'u ise bencil kelimesini tercih ettiğini söylemektedir. Yine katılımcıların %73.9'u "gala" kelimesini tercih ederken %26.1'i "ön gösterim" kelimesini tercih etmiştir. Katılımcıların %54.7'si "sıra dışı" kelimesini %45.3'ü ise "marjinal" kelimesini tercih etmiştir. Katılımcıların %56'sı "network" kelimesini %44'ü ise "bilişim ağı" kelimesini tercih etmiştir. Katılımcıların %72.8'i düzeltme kelimesini %27.2'si ise "revizyon" kelimesini tercih ettiklerini söylemiştir. Yine katılımcıların %28.3'ü "senkron" kelimesini &71.7'si ise "eş zaman" kelimesini tercih etmiştir. Katılımcıların %60.1'i savunma kelimesini tercih ederken %39.9'u ise "defans" kelimesini tercih etmiştir. Son olarak katılımcıların %29.9'u "uyarıcı" kelimesini tercih ederken %70.1'i "doping" kelimesini tercih ettiklerini söylemiştir.

Ayrıca anketin sonunda isteğe bağlı olarak kişisel görüş ve önerilerini belirtmeleri istenilen açık uçlu bölümde dile getirilen 11 yorum içerisinde, "*Ya kendimi çok Türkçe bilmez gibi hissettim. Keşke böyle olmasaydı"*; *"Bazı İngilizce kökenli kelimeler çok kuvvetli olabiliyor. Örneğin egoist=bencil. Bence egoist bencilden daha güçlü bir itham.* Bu nedenle insanların kullanımı buna göre değişebileceğini düşünüyorum"; "Kelimelerin evrensel formları daha güzel geliyor"; "Dilini kaybeden, diline sahip çıkmayan bir ulus kültürünü, birlik ve beraberliğini ardından bağımsızlığını yitirir… Bu bilinçle yoluna devam eden gençler asıl ben teşekkür ederim sizlere…"; "Kavram ve Konsept sözcükleri TDK tarafından eş anlamlı olarak kabul edilse de günlük yaşamda birbirinden çok farklı anlamları var (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2020). Ben ikisini de kullanıyorum. İyi çalışmalar"; Türkçe dilinde konuşuyorsak tamamen Türkçe kelimeler kullanalım. Ne gerek var arada yabancı dilde kelimeler kullanmaya"; "Bunların aynı anlama geldiğini bilmeyen çok fazla kişi var. Kulağımıza sürekli yabancı kökenli kelimeler geldiğinde o kelimelere alışıyoruz. Ancak o kadar güzel Türkçeleri varken duymuyoruz. Dolayısıyla, az kullanıyoruz. Bu kelimeleri ankete dahil ettiğiniz için teşekkürler"; Türkçe öğretmeniyim ve böyle bir çalışma hazırladığınız için çok teşekkür ederim" "bu tür çalışmaların çoğalması ve çocuklara yönelik olması dileğiyle"; "Yaşasın var olsun Türk Dili"; "Ne kadar yabancı kelime kullanıyormuşuz" ifadeleri bu yönde yapılmış bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu ve bunun takdir edildiğini göstermektedir. Geriye kalan yorumlar ise teşekkür ve çalışmaya başarı dilekleri şeklindedir.

Anket çalışması sonunda tasarlanan afiş tasarımları üç aşamada analiz edilmiştir. Görseller Ek1'de yer almaktadır.

Görsel

Afiş tasarımında ilk bakıldığında büyük puntolarla, siyah renkte ve kalın olarak yazılmış Türkçe kelimeler görülmektedir. Yanında ise aynı büyüklük ve özelliklerde gri ile yazılmış ve üzeri çizilmiş yabancı dillerden Türkçemize giren ve aynı anlama gelen ikinci bir kelime verilmiştir.

Yan yana yazılmış bu iki kelimenin altında mesaj yer almaktadır: "Dil Kirliliğini Engelle, Türkçe Kelimeleri Tercih Et" Ana mesajın hemen altında ise Türkçenin güzelliğini ve anlam zenginliğini vurgulamak için seçilen kelimenin kök yapısı belirtilmiş, kelimenin Türkçe karşılığı bilgi olarak verilmiştir. Zeminde pastel ve suluboya özellikle dikkatin öndeki yazıya verilmesi için tercih edilmiştir.

Görsel bize şu mesajları vermektedir: *Kelimenin dilimize girmiş yabancı kökenli karşılığı var, kullanıyoruz ama kullanmak yanlış. Çünkü bu yanlışlar Türkçemizi kirletiyor. Sen Türkçe olanı tercih edersen, dil kirliliğini de engellemiş olursun. Yapacağın tek şey Türkçe olanı tercih etmek…*

Metin

Metinler, görselde kullanılan ve afişe konu olan ana kelimenin kısa açıklaması şeklinde çalışılmıştır. Bu açıklama slogan ile desteklenmiştir. Görseli oluşturan ana kelime, bu kelimenin kısa açıklaması ve slogan olmak üzere 3 parçalı bir metin çalışması bulunmaktadır. Örneğin;

Ana Kelime: güncel (aktüel)

Açıklama: güncel (sıfat) Günün konusu olan, şimdiki, bugünkü (haber, olay vb.) *"Güncel olaylar, yorumlarla şaşılacak bir özdeşlik, bir uyum gösterir."-N. Cumalı* Slogan: "Dil Kirliliğini Engelle, Türkçe Kelimeleri Tercih Et"

Ana Kelime: düğme (buton)

Açıklama: düğme (isim) Bazı aletleri çalıştırmaya yarayan *"Gözlerimle aradım, zil düğmesine benzer bir şey de göremedim."-A.Gündüz*

Slogan: "Dil Kirliliğini Engelle, Türkçe Kelimeleri Tercih Et"

Slogan

"Dil Kirliliğini Engelle, Türkçe Kelimeleri Tercih Et" Çalışmada, "*mesajını çok açık bir biçimde ortaya koyan, problemi ve çözümü birlikte sunan bir slogan yapısı*" tercih edilmiştir. Sorun: Dil kirliliği

Sorun Eylemi: Dil kirliliğini engelle

Çözüm: Türkçe kelimeleri tercih etmek

Çözüm Eylemi: Türkçe kelimeleri tercih et

Yabancı kelimelerin yerli yersiz kullanımı dil kirliliğine neden olmaktadır. Özenli bir Türkçe kullanımı, bu kirliliği engelleyecektir. Buradaki sorun, dil kirliliği, Türkçe kelimelerin tercih edilmesi ise sorunun çözümüdür.

Sonuç ve öneriler

Tüm dünyada dillerin amacı daha belirgin bir durumdadır. Tüm diller ferdî ve millî açıdan gün geçtikçe daha önemli bir hâle gelmektedir. Günümüzde, bir bireyin hangi millete ait olduğu noktasında ana dili belirleyici olmaktadır. Bu doğrultuda Türk milletine ait olmanın en önemli göstergelerinden birisi Türkçe konuşmaktır. Türkçe konuşan bireyler, Türk milletine aittir. Türkçe de Türk milletinin dilidir.

Tüm dünyada olduğu gibi, dili öğrenmenin ve öğretebilmenin en kolay yolu eğitimdir. Bireyler dilini ilk olarak anne babadan öğrenirken asıl dili tüm incelikleriyle okulda öğrenmektedir. Hangi alandan olursa olsun her eğitimcinin en önemli görevlerinden birisi ana dilimiz olan Türkçeye karşı öğrencilerin duyarlı davranmalarını sağlamak ve her ne olursa olsun Türkçe kelimeleri kullanmalarına teşvik etmektir. Bu doğrultuda, ana dilimiz Türkçenin doğru öğrenilmesi hem öğrencilerin başarılı olmasını sağlayacak hem de toplumun gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre katılımcıların çoğunun günlük konuşma dilinde Türkçe kelimeleri kullandıkları görülmüştür. 20 adet kelimeden yalnızca 6 adet kelimede (kavram yerine konsept, yayımcı yerine editör, sanal sohbet yerine chat, bencil yerine egoist, gösterim yerine gala ve uyarıcı yerine doping) yabancı sözcükleri tercih etmişlerdir.

Bu çalışmadan çıkarılacak diğer bir sonuç, ana dilimiz olan Türkçeyi yabancı kelimelerden arındırmak, yabancı kelime kullanımını en aza indirgemek ve tasarlanan afişleri görmesi beklenen hedef kitlenin dil kirliliği konusunda bilinçlenip hem günlük hem de mesleki hayatında yabancı kelimeler yerine Türkçe kelimeleri tercih etmesini sağlamaktır.

Bu bağlamda şu önerilerde bulunulabilir:

- Ortaöğretim ve Yükseköğretim kurumlarında bu konularla ilgili seminer, konferanslar verilmeli ve bu tarz çalışmalar farklı uygulamalarla geliştirilmelidir.

- Dil kirliliğini önlemeye yönelik olarak Türkçe yayın sayısının artırılmasını sağlanmalı ve bu konuda daha çok araştırılma yapılmasına ön ayak olunmalıdır.

- Dil kirliliği dışında anadilimiz olan Türkçenin doğru bir biçimde kullanılmasına ilişkin çalışmalar ve tasarımlar yapılması sağlanmalıdır.

Kaynakça

Alver, E. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Alkol İstismarının Depresyon Düzeyleri ile İlişkisi Üzerine Bir İnceleme, Journal of Academic Value Studies, (5)4, 623-638.

Ay, R. (2016). Türkçedeki Yabancılaşmanın Önlenebilmesini Amaçlayan Sosyal İçerikli Afiş Tasarımları, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Avrasya Özel Sayı, 501-510.

Balyemez, S. (2016). Dil Bilgisi Üzerine Açıklamalar. Ankara: Pegem Akademi.

Çitçi E. (2009). Görsel Kültür Elemanı Olarak 20.yy'da Afişin Toplumsal Süreçlere Etkisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Adana.

Dili. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 5(2), 1309-8012.

Ekmekçi, E., Yaman, İ., Şahin, M. (2017). Diller Arası Etkileşimin Bir Sonucu Olarak Dil Kirliliği:Türkiye'deki İkinci El Araç İlanlari Örneği, 1st International Black Sea Conference on Language and Language Education, September 22-23.

Gökdayı, H. (2008). Dil Kullanımını Değerlendirmede Doğru ve Yanlış. Erdem Dergisi, (51), 91-109.

Gülbuğ E. (2007). Kitle İletişim Araçlarında Kullanılan Türkçe ve Yozlaşan Bir Değer Olarak Dil Üzerine. 38. ICANAS Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 569-590.

Güllüdağ, N., (2012). Yazılı ve Görsel Basında Dil Estetiği. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi, I (1), 49-58.

Türk Dil Kurumu Sözlükler. (2020). Erişim Adresi: https://sozluk.gov.tr/

Hollis, R. (2005), Graphic Design A Concise History, London: Thames &Hudson.

Mazlum, F. S. (2006). Masaüstü Yayıncılık. Ankara: Gazi Kitabevi.

Şenyuva, E., Ertüzün, F., Turhan, K ve Demir, N. (2017). Türk Diline İlişkin Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Türkçe Bilinci: Kuşaklararası Karşılaştırma. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6(3), 1384-1397.

Şuataman, Ö. (2013). Ana Dili Kullanımına Verilen Önem: Basın-Yayında Türk

Dili. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 5(2), 1309-8012.

Tepecik, A. (2002). Grafik Sanatlar Tarih – Tasarım – Teknoloji. Ankara: Detay.

Yönet, E. (2006). Kurumsal Sosyal Sorumluluk Anlayışında Son Dönemeç, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13, 239-264.

Ek 1: Afiş Tasarımları





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

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



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

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

Güliver'in Gezileri adlı eserin değerler eğitimi açısından incelenmesi

Hulusi GEÇGEL[1]

Ebru DURAK[2]

APA: Geçgel, H.; Durak, E. (2020). *Güliver'in Gezileri* adlı eserin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 204-219. DOI: 10.29000/rumelide.752277.

Öz

Bu araştırmada Güliver'in Gezileri adlı eserin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan on kök değer açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden dokuman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmada çalışılan eser Jonathan Swift'in dört bölüm olarak yazdığı Güliverin Gezileri adlı eseridir. Eserde, adaletin önemine değinilmiştir. İftiranın yanlışlığı ve hükümetin ceza sistemine bağlı olarak haklının ve adaletin yanında olması gerektiği belirtilmektedir. Eserde dostluğun önemi ve fedakârlık anlatılmaktadır. Kişideki iyi özelliklerin insanları birbirine yaklaştırdığı ve bununla birlikte dostluk kurabileceği ifade edilmiştir. Hile, hırsızlık gibi doğru olmayan davranışları ayırarak dürüstlüğe ve iyiliğe yöneltme amacı taşımaktadır. Gerektiğinde dürüst davranış gösterme ve tercihini dürüstlükten yana kullanabilme yetisinin önemi yansıtılmıştır. Kişinin öz denetime sahip olarak edindiği maddi ve manevi kazanımlar anlatılmaktadır. Kendi kendini denetleme ve buna bağlı olarak karar vermenin önemi üzerinde durulmuştur. Sabırlı davranışların sonuçları ile ilgili fikirler edinme üzerinde durulmuştur. Bilgiye ve akla duyulan saygı ifade edilmiştir. Eserde cimrilik ve önyargıyla ilgili bölümler de yer almaktadır. Bilgiye ve liderliğe duyulan saygı gösterilmektedir. Aile özlemi ve aileden ayrı kalmanın hüznü anlatılmıştır. Hayvanları korumanın ve onları sevmenin öneminden bahsedilmiştir. Ebeveynlerin sorumlulukları anlatılmaktadır. Ayrıca eğitime verilen öneme ve yaşam koşullarına da yer verilmiştir. Mensup olduğu ülkeye ve millete karşı sorumluluklarının farkına varma iletisi vardır. Dilin, hürriyetin ve vatanın önemi vurgulanmaktadır. Ülkede barış içinde yaşamanın ve kanunun öneminden bahsedilmektedir. Yardıma ihtiyaç duyulan durumları ayırarak doğru zamanda yapılan yardımın gerekliliğinden bahsedilmektedir. Sonuç olarak eserde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen on kök değer etkili bir şekilde işlenmektedir.

Anahtar kelimeler: Değerler, on kök değer, değerler eğitimi, *Güliver'in Gezileri*

Investigation of the works of *Gulliver Travels* of values education

Abstract

In this study, it was aimed to examine the work named Güliver's Travels in terms of ten root values in the Turkish Lesson Teaching Program. In the research, document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. The data obtained in the study were analyzed through descriptive analysis. The work studied in the research is Güliverin Geziler, written by Jonathan Swift in four parts. In the work, the importance of justice is mentioned. It is stated that the slander should

1 Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Çanakkale, Türkiye), hgecgel@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9277-6417 [Makale kayıt tarihi: 06.05.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752277]

2 YL Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler ABD (Çanakkale, Türkiye), drkebru@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1086-5879

be on the side of the justice and justice due to the defamation and the government's penal system. The work tells about the importance of friendship and sacrifice. It has been stated that good traits in the person bring people closer together and can make friendship with it. It is aimed at honesty and goodness by separating the inaccurate behaviors such as cheating and theft. The importance of the ability to behave honestly when necessary and to use their preference for honesty has been reflected. The material and moral achievements that the person gained through self-control are described. The importance of self-regulation and accordingly decision making is emphasized. It is focused on obtaining ideas about the results of patient behavior. Respect for knowledge and reason is expressed. It is included in the sections on stinginess and bias. Respect for knowledge and leadership is shown. The longing for family and the sadness of being separated from the family are explained. The importance of protecting and loving animals is mentioned. Parents' responsibilities are described. In addition, the importance given to education and living conditions are included. There is a message to realize their responsibilities towards the country and nation they belong to. The importance of language, freedom and homeland is emphasized. The importance of living peacefully in the country and the law is mentioned. It is talked about the need for help at the right time by separating the situations that need help. As a result, ten root values specified in the Turkish Lesson Curriculum are effectively processed in the work.

Keywords: Values, ten root values, teaching values, *Gulliver Travels*

Giriş

Değer sözcüğü, Türkçe Sözlük'te "Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi ögelerin bütünü" ve "Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, yüksek ve yararlı bir nitelik" (https://sozluk.gov.tr) olarak tanımlanmıştır. Psikoloji Sözlüğü'nde, "Belli bir toplumda, neyin iyi neyin kötü, doğru veya yanlış, arzu edilir veya arzu edilmez olduğu konusundaki ortak görüşler, standartlar" (Budak, 2000: 186); Sosyoloji Sözlüğü'nde, neyin doğru neyin yanlış olduğuyla ilgili fikirler olduğunu ifade etmektedir (Marshall, 1999: 133).

Değer bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır. Ahlak felsefesinin en çözülemez problemlerinden biri olarak görülmektedir. Ahlaki değerin objektif bir temel olsaydı anlaşmazlıklardan kurtulabilinirdi (Güngör, 1998: 27). Değerler üzerine sistemli çalışmalar yapan Rokeach ise tutum ve değeri ayrı kavramlar olarak ele almaktadır. Aralarındaki en temel farkın değer tek bir inançtan oluşurken, tutum ise farklı inançlardan oluşmaktadır (Güngör, 1998: 29). Değerler, insan davranışlarını açıklamada önemli bir kaynaktır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Değer kavramanı tek bir tanım yoluyla açıklanamaz. Bu yüzden değer hakkında öznel ve nesnel olarak farklı tanımlar yapılabilir. Değer, kültür oluşturma, kültür içerisinde yaşamadır. Değerler bir anlamda kültürün taşıyıcılarıdır (Özlem, 2004: 178). Hayatın akışında bazı ayıklamalar yapıp, en somut şekilde bu değerlerin değerlenmesini bize göstererek, bu değerlerin değerlendirmesini yapmakta, bu değerlerle ilgili yaşantı imkânlarına işaret etmektedir Kuçuradi (1971).

Değerler toplumdan topluma değişebilmektedir. Değişen toplum yapılarına rağmen ortak özellikte pek çok değer bulunmaktadır (Tarhan, 2011). Bunlar bireysel gibi görünse de, toplumun hayat tarzını anlamlı kılan yaşamın kontrol mekanizması olarak görülmektedir Değerlerin toplum içerisinde doğru aktarımı, iyi ve ahlaklı bireyleri meydana getirecek, bu bireyler de toplumda huzur ortamının oluşmasını sağlayacaktır (Hökelekli, 2013). Kişilerin davranışları arasındaki dengeyi de kurabilen değerler, insan

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

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

davranışlarını yönlendirmede önemli bir rol üstlenmekte, davranışlar konusunda etkili tutumlar geliştirebilmektedir (Acun, Yücel, Önder ve Tarman, 2013).

Çocukluk, değerlerin kazanılmasında önemli bir dönemdir. Çocuğun içerisinde bulunduğu aile, değerlerin kazanılmasında önemli bir rol oynar. Aileden sonra çocuğun etkilendiği en büyük etken çevredir. Teknolojinin gelişmesiyle beraber çocuğun vakit geçirdiği telefon, tablet ve televizyon çocuğun değer yapısının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Karaca, 2019). Okullarda değerler eğitimi konusunda öğretmenlere büyük bir rol düşmektedir. İlkokul ve ortaokulda yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak öğrencilerin aktif olduğu, öğretmenin rehber olduğu, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenecekleri bir okul ortamına ihtiyaç duyulmaktadır (Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013). Ortaokul öğretmenleri, değerler eğitimi yoluyla öğrencilerin kendilerini ifade etme şansı bulduklarını, çevresindeki değerlerden yola çıkarak kendi değerlerini sorguladıklarını ifade etmektedir. Değerler eğitimi çocuğun sadece bilişsel yönüne değil, duyuşsal ve psikomotor becerilerine de katkı sağlamaktadır (Koç, 2016).

Öğretim programı öncelikle beceri kazandırmak üzerine oluşturulurken, yeni hazırlanan öğretim programları milli ve manevi değerleri kazandırmayı ön plana almıştır. Değerler özellikle 2005'ten sonra hazırlanan programlarda her derste üzerinden durulması gereken bir başlık olarak ele alınmıştır. 2019 yılında hazırlanan öğretim programlarıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler on ana başlık altında toplanmış ve bunlar "on kök değer" olarak ifade edilmiştir (Diker Coşkun, 2017: 16). Değerler eğitiminin amacı öğrencilerde öncelikle sağlıklı bir kişilik oluşturmayı hedeflemiştir. Değerler, dünyayı daha iyi bir hale getirmek için bireyin kazanması gereken becerilerdir. Öğretim programlarında yer alan on kök değer ve bu değerlere ilişkin örneklendirilen tutum ve davranışlar değerlere ilişkin evrensel tanımlamalarla belirli bir ölçüde örtüşmektedir (Sunar, 2018:49).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019: 4) değer kavramının öğretim programlarının perspektifini oluşturduğu belirtilmiştir. Değerler, bir milletin kökleri, gelenek ve görenekleridir. Bugünümüzü besleyen bu kökler yarınımıza ışık olmaktadır. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın yaptığı basın açıklamasında mevcut müfredatların çağın gereklilikleri ve gelişmeleri doğrultusunda yenilendiği açıklanmıştır. Bu açıklamada müfredatın ana odağını oluşturan değerler güncelliğini korumuştur. Öğretim programları, değerler eğitiminin uygulanması ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Okulda öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılan etkinlikler, öğrencilerin değerlerle ilgili davranışlarını beceriye dönüştürmelerini sağlar. Yenilenen öğretim programlarında değerler eğitimi müfredatın ana odağını oluşturmuştur (MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Basın Açıklaması, 2017, s.7). Programlarda öğrencilere aktarılması hedeflenen kök değerler "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" olarak on ana başlık altında toplanmıştır. Yenilenen programlarda değerler ve değerlerle ilişkili tutum ve davranışlar, bakanlığın basın toplantısı için hazırladığı dokümanda bir tablo halinde sunulmuştur:

Değerler	**Değerlerle ilişkili tutum ve davranişlar**
Adalet	âdil olma, eşit davranma, paylaşma…
Dostluk	diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma…
Dürüstlük	açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma…
öz denetim	davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme…
Sabır	azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme…

Saygı	alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme…
Sevgi	aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma…
Sorumluluk	kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme…
Vatanseverlik	çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme…
Yardımseverlik	cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma…

Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır (MEB, 2019: 4). Öğretim programlarında belirlenen hedeflere ulaşmada metinler önemli bir rol oynamaktadır. Türkçe Ders kitaplarında metinler, öğrencilere ana dili bilinci ve sevgisi kazandırılmasında önemli materyaller olarak görülmektedir (Kolaç, 2009). Güliver'in Gezileri 1726'da tamamlanmış ve yayımlandığından bugüne dünya edebiyatının en çok okunan romanları arasında yer almıştır. Jonathan Swift'in dört bölüm olarak yazdığı bu roman, kısaltılmış basımlarıyla dünya çocuk edebiyatının da en çok tanınan eserleri arasındadır. Eser, gemilerde doktorluk yapan Lemuel Gulliver adlı kahramanın hayali dört ülkeye gezilerini anlatır. Yazar, hayalinde tasarladığı bu dört ülke nezdinde, esasında yaşadığı toplumdaki insan ilişkilerini, âdetleri, ahlaki zaafları, siyasî çekişmeleri, çeşitli kurumların işleyişindeki aksaklıkları roman kurgusu içinde eleştirmiştir. İrlandalı bir yazar olan Swift, otuzlu yaşlarının başında Londra'ya yerleşmiş ve burada siyaset, din ve edebiyat alanındaki yazdığı polemikleriyle ünlenmiştir. Girdiği siyasal mücadelelerden yıpranmış olarak Duplin'e dönen (1714) yazar, kendisini İrlanda'nın sorunlarına adamış ve ülkesinde ulusal bir kahraman haline gelmiştir. Bu eserin çocuklar için daha çok "cüceler" ve "devler" ülkelerinde geçen ilk iki bölümündeki maceraları içeren baskıları yapılmaktadır. Çocuk okurlar, romanın birinci bölümü olan Lilliput'a Gezi'de Güliver'i ve ailesini tanıyor, geziye çıkmasının nedenlerini öğreniyor, geminin batmasıyla kahramanın yüzerek kurtulmasını ve Lilliput ülkesinde yakalanmasıyla başlayan maceraları heyecan ve zevkle okuyorlar. Bilişsel düzeyi yüksek yetişkin okur ise, bu cüceler ülkesinde -18. yüzyıldaki İngiltere ve İngilizler özelinde anlatılan ama her ülkede görülebilecek- parti kavgalarının, inanç eksenli tartışmaların, çıkar çekişmeleri ve entrikaların, toplum ve devlet hayatındaki aksaklıkların roman sınırları içinde hicvini bulmaktadır. Yazar, ilk iki bölümdeki sosyal eleştirilerini üçüncü ve dördüncü bölümlere göre daha kapalı ve dengeli bir biçimde yapmıştır. Olaya dayalı metin kurgusu içinde insanın insanla, insanın toplumla, toplumların toplumlarla ilişkileri ve çatışmaları roman türünün gerekleriyle ele alınmış; toplum ve devlet hayatındaki iyi ve kötü, doğru ve yanlış, güzel ve çirkin bir arada gösterilerek yanlışlık ve kötülüklerin hicvine ve çözümüne dair işaretler verilmiştir. Eser, insan ilişkilerindeki tezatlıklara vurgu yapan kurgusu ve iletileriyle değerler aktarımı açısından elverişli bir metindir. Davranış ikilemlerini içeren metinlerin tartıştırılması öğrencilere değer kazandırma adına yapılabilecek işlemlerin başında yer almaktadır. Değer kazandırma adına yapılabilecek en doğru yol da budur. "*Şunu yap, bunu yapma*" yollu bir değer eğitimi gerçekleştirilememektedir (Cemiloğlu, 2020: 17). Güliver'in Gezileri, bir bölümü cüceler, bir bölümü de devler ülkesinde geçen ve davranış ikilemleri yoluyla insan ilişkilerindeki tezatlıkları sembolik varlıklarla yansıtan bir eserdir. Bu araştırmada Güliver'in Gezileri adlı eserin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan on kök değer ve bu değerlerle ilişkili tutum ve davranışlar açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın deseni

Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı materyallerin araştırılması hedeflenen durum, olay ve olgular hakkında analiz edilmesini içeren bir desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada Jonathan Swift'in dört bölüm olarak yazdığı Güliver'in Gezileri adlı eseri Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan on kök değer ve bu değerlerle ilişkili tutum ve davranışlar açısından incelenmiştir.

Araştırmada incelenen eser

Araştırmada Jonathan Swift'in dört bölüm olarak yazdığı Güliver'in Gezileri adlı eseri Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan on kök değer açısından incelenmiştir. Araştırmada bu eserin seçilme nedeni bu eserin hem tür hem de içerik bakımından her yaştan okurun ilgisini çekmesidir. Güliver ilk gezisinde cücelerin arasında bir dev gibi, ikinci gezisinde ise devlerin arasında bir cüce gibi kalmıştır. Yazar oluşturduğu bu tezatlı durumla bilginin göreceliğine; sevgi, saygı, adalet, yardımseverlik gibi değerlerin önemine göndermeler yapmış, sanat sınırları içinde kalarak okuruna açık ve kapalı iletilerde bulunmuştur. Güliver üçüncü gezisini müzik ve matematikle ilgilenen Laputa adlı bilim ülkesine yapar. Bu ülkede yaşayanlar yalnızca müzik ve matematikle ilgilenmektedirler. Soyut düşüncelere yoğunlaştıklarından günlük hayatın somut ve pratik bilgilerinden yoksundurlar. Günlük yaşantının gerektirdiği işleri ve düşünceleri uşaklarının yardımıyla yaparlar. Eserin bu bölümünde özellikle tek yanlı bilgi, beceri ve davranış geliştirmenin sakıncalarına yönelik iletiler yer almaktadır. Güliver son gezisini yöneticisi atlar olan bir ülkeye yapar. Atlar ülkesindeki yaşamı gözleyen Güliver onlara hayranlık duyar ve orada yaşamak ister. Güliver'den ülkesindeki çıkar kavgalarını ve dönem Avrupa'sındaki savaşları dinleyen asil atlar bu durumu anlamakta güçlük çekerler. Eserin bu bölümü, öğretim programlarımızda yer alan ve on kök değerle ifade edilen (adalet, vatanseverlik, dostluk, öz denetim, sorumluluk, saygı, sevgi, dürüstlük, yardımseverlik ve sabır) değerleri ve bu değerlerle ilişkili tutum ve davranışları benimsemiş bireylerin oluşturabileceği bir ülkeyi anlatmaktadır.

Araştırmanın veri toplama aracı

Güliver'in Gezileri adlı eser okunarak cümlelerdeki on kök değerin yer alma durumu ve bu değerlerle ilişkili öğrencilere kazandırılacak tutum ve davranışlar yönüyle incelenip belirlenmiştir. Belirlenen ifadeler sayfa sayıları verilerek ilgili olduğu başlığın altında yorumlanmıştır.

Araştırmanın veri analizi

Araştırmanın verileri betimsel analizle incelenmiştir. Betimsel analiz; bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşur (Altunışık, Çoşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010: 322). Güliver'in Gezileri eserinden elde edilen veriler on kök değer ve bu değerlerle ilişkili tutum ve davranışlar üzerine yorumlanmış ve değerler eğitimine olan katkısı incelenmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik

Araştırmada elde edilen veriler, farklı uzmanlar tarafından analiz edilerek araştırmacı çeşitlemesi yapılmıştır. Araştırmanın bulgular bölümünde eserden aynen alıntılar yapılarak verilerin inandırıcılığı

arttırılmıştır. Araştırmanın bulguları genellenerek dış geçerlik sağlanmıştır. Araştırmanın iç güvenirliğini sağlamak amacıyla başka araştırmacıların verileri incelemesi ve doğrulaması sağlanmıştır (Merriam, 2013).

Bulgular ve yorum

Araştırmanın bu bölümünde "Güliver'in Gezileri" adlı eserin değerler bakımından çözümlemesi ve yorumları yapılmış, sayfa numaraları verilerek ilgili alıntılar gösterilmiştir. İletiler incelendiğinde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan on kök değere ilişkin bulgulara rastlanmıştır.

Adalet

"Adalet" sözcüğü, Türkçe Sözlük'te "*yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, türe; hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme; herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk*" (https://sozluk.gov.tr) olarak tanımlanmıştır. Cemiloğlu'na göre öğrencilere kazandırılacak ilk değer "adalet" olmalıdır. Psikologlar; iyiler, doğrular ve güzeller içerisindeki en üst değerin adalet olduğunu savunurlar (2020: 18).

Adalet, toplum yaşamının merkezinde duran bir ahlâkî standarttır, genel olarak toplum kuramında ve toplumsal eylemlerde önde gelen bir rol oynadığı düşünülür (Marshall, 1999: 735).

Aşağıda, eserde adalet değerinin bir ileti olarak yer aldığını gösteren bazı örnekler sunulmaktadır:

> "Belki duymuşsunuzdur, yetmiş aydan beri imparatorluğumuzda giydikleri ayakkabıların ökçelerine göre isim almış iki siyasi parti mücadele halinde. Yüksek Ökçeler'in eski anayasaya Alçak Ökçeler'den daha fazla uydukları göze çarpıyor. Ama gene de majeste bütün resmi dairelerde yalnız Alçak Ökçeler'e iş verilmesini emir buyurmuş. Zaten kendisinin giydiği ayakkabıların ökçeleri de sarayda herkesinkinden alçaktır. Bu iki parti arasındaki düşmanlık o kadar arttı ki beraber ne yiyorlar ne de içiyorlar." (Swift, 2007: 32)

Alıntıda, giydikleri ayakkabıların ökçelerine göre isim almış iki partinin çekişmesi ve kralın bu partiler arasında taraf tutması gibi mizahî bir yaklaşımla, iktidar sahiplerinin yasalara ve anayasaya bağlı kalmaları ve halka âdil davranmaları gerektiği iletisi verilmektedir. Kralın desteklediği parti mensuplarına ayrımcılık yapması ve iki parti arasındaki düşmanlık adalet duygusunu zedelemiş, ülke içindeki birlik ve huzuru bozmuştur.

> "Siyaset ve adaletten bahis açarak onu bu fikirden vazgeçirmeye çalıştım. Hür ve cesur insanların esir olmalarını istemediğimi bildirdim. Meclis de çoğunlukla benim düşüncemi kabul etti." (Swift, 2007: 32)

Lilliput imparatoru, komşu ada ülkesi Blefuscu ile kavgalıdır ve bu ülke halkını da yönetimine katıp genel vali olarak yönetmek istemektedir. İrlandalı yazar Swift'in dönemin İngiltere Krallığı'nın sömürgeci genişleme politikasına gönderme yaptığı açıktır. Bu alıntıda, adalet değerine vurgu yapılmış, ülkelerin işgalinin ve sömürgeleştirilmesinin doğru olmayacağı düşüncesi savunulmuştur.

> "Hükümet aleyhine işlenen bütün suçların cezası çok ağırdır ama şayet sanığın suçu ispat edilemezse onu yakalattıran kimse ölüm cezasına çarptırılır ve bütün malı masum adama verilir. Fitnecinin hiç malı yoksa onun hesabına hükümet bu kanunu yerine getirir." (Swift, 2007: 37

İftiranın yanlışlığı ve hükümetlerin hukuka bağlı kalarak haklının ve adaletin yanında yer alması gerektiği anlatılmaktadır.

Dostluk

Dostluk, "bir insanla uzun süreli ilişki sonucunda o insana yönelik derin, kalıcı bir sevgi, duygusal bağlanma, özen ve ilişkiyi koruma arzusuyla tanımlanan sevgi" olarak tanımlanabilir (Budak, 2000: 225). Eserde dostluk değerine yönelik olduğu tespit edilen iletilerden bazıları şunlardır:

> "Birbirinize samimi arkadaşlık hisleriyle bağlandığınız için bütün dünyanın ve yüksek mahkemenin kendini Dağ Adamı'yla suç ortağı sayacağını bile bile verilen emri yerine getirmek için fikirlerini açıkça anlattığını söyledi." (Swift, 2007: 43)

Dostluk ve fedakârlık değerlerine ilişkin iletiler verilmektedir.

> "Saraydaki kadınlardan bir kısmı oyunlarımı daha önce seyretmişler; güzelliğim, kibar tavırlarım ve zekâm hakkında inanılmaz şeyler anlatmışlardı." (Swift, 2007: 68)

İnsanların bireysel yeteneklerinin toplumda bir karşılığının olacağına ve insan ilişkilerini olumlu yönde etkileyeceğine yönelik ileti içermektedir.

> "Kral benimle konuşmaktan çok hoşlanıyordu." (Swift, 2007: 73)

Bilgi ve görgü sahibi insanların toplumun her katında değer göreceği iletisi verilmektedir.

Dürüstlük

"Dürüstlük" sözcüğü, Türkçe Sözlük'te "*doğru ve dürüst olma durumu, doğru olana yakışır davranış, doğruluk, adalet*" (https://sozluk.gov.tr) olarak tanımlanmıştır. Bu değerle ilgili eserde geçen iletilerden bazıları şunlardır:

> "Hile hırsızlıktan daha büyük suçtur. Çünkü bir adam mallarını hırsızlıktan koruyabilir. Hâlbuki kötü niyetle savaşmak daha zordur." (Swift, 2007: 38)

Bu alıntıda hile, hırsızlık ve kötü niyet gibi olumsuzlukların verdiği tedirginlik duygusu dile getirilmiştir. Dürüstlük değerine sahip insanlarda bu türden kötü tutum ve davranışların olmayacağı iletisi de çıkarılabilir.

> "Bu adam ta baştan beri benim düşmanımdı; fakat hislerini saklamayı becerdiğinden yüzüme karşı iltifat ediyor, arkamdan kuyumu kazıyordu." (Swift, 2007: 40)

İnsan ilişkilerindeki sahteliklere vurgu yapılmış; arkadaşlık ve dostluk gibi bağların dürüstlük değeri üzerinden kurulabileceği iletisi verilmiştir.

> "Sizin bana yaptığınız iyiliklere karşılık ben de kafamın uçurulması tehlikesini göze alarak olup bitenleri günü gününe haber vermeye çalışacağım." (Swift, 2007: 42)

İyiliklere karşı vefa ve minnet duygusu beslemek, dürüst insan olmanın erdemlerindendir. Dürüstlük iyilikten yana olmayı gerektirir. İyiliklere karşı nankör olmak, dürüst insan davranışı değildir.

Öz denetim

"Öz denetim" sözcüğü, Türkçe Sözlük'te "*daha önemli bir amaca ulaşabilmek için kişinin tepkilerini, davranışlarını veya başka amaca yönelme eğilimini denetleyip kısıtlaması, otokontrol*"

(https://sozluk.gov.tr) olarak tanımlanmıştır. Bu değerle ilgili eserde geçen iletilerden bazıları şunlardır:

> "Yolculuk esnasında para biriktirdiğim gibi, boş saatlerimi de kitap okuyarak geçiriyordum. Eski, yeni bütün yazarların kitaplarını okumaya fırsat bulmuştum. Karaya çıktığım zaman halkın yaşayışıyla ilgileniyordum. Hafızam çok kuvvetli olduğu için kendi kendime birkaç dil de öğrenmiştim." (Swift, 2007: 6)

Kişinin öz denetime sahip olarak edinebileceği maddî ve manevî kazanımlara ilişkin iletiler verilmektedir.

> "Ben de onların dilini az zamanda epey öğrenmiştim. Bazen imparator gelip derslerimi dinler, hocaların iyi çalışıp çalışmadıklarını kontrol ederdi." (Swift, 2007: 18)

Öz denetim kişinin sahip olması ve kontrolü altında tutması gereken bir özelliktir. Bu değeri edinmiş bireyler başkalarının kontrol ya da denetimine ihtiyaç duymadan görev ve yükümlülüklerini yerine getirirler.

> "Şeffaf kısmında bir daire üzerine çizilmiş garip şekiller gördük. Dokunmak istedik fakat o şeffaf madde buna mani oluyordu. Tahminimize göre bu ya meçhul bir hayvan ya da taptığı tanrı... Çünkü söylediğine bakılırsa onun fikrini almadan hiçbir şey yapmazmış. Her hareketinin zamanını bu makine tayin ediyormuş." (Swift, 2007: 20)

Bu cümlelerde günün hangi anı olduğunu gösteren bir alet olarak saat betimlenmiş ve zamanın insan hayatındaki önemi vurgulanmıştır. İnsan ömründe telafisi mümkün olmayan zamanın çok değerli olduğu, planlı bir şekilde kullanılarak boş yere harcanmaması gerektiği ve bunun da öz denetimle mümkün olabileceği düşüncesine yönelik yönelik iletiler verilmektedir.

> "Ailem ve karımın yanında iki ay kadar kaldım, zira içimdeki gezip görme arzusuna daha fazla karşı gelemezdim." (Swift, 2007: 5)

Kişilerin yaşamlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilecek kritik kararlar almalarında öz denetimin önemine değinilmiştir.

Sabır

"Sabır" sözcüğü, Türkçe Sözlük'te "*acı, yoksulluk, haksızlık vb. üzücü durumlar karşısında ses çıkarmadan onların geçmesini bekleme erdemi, dayanç; olacak veya gelecek bir şeyi telaş göstermeden bekleme*" (https://sozluk.gov.tr) olarak tanımlanmıştır. Bu değerle ilgili eserde geçen iletilerden bazıları şunlardır:

> "İmparator, sabrım ve iyi niyetlerim sayesinde kendisinin ve tebaasının gözüne girmemi istiyordu." (Swift, 2007: 19)

Azim ve kararlılıkla her işin üstesinden gelinebileceği ama bu süreçte sabırlı olmanın önemli bir değer olduğu iletisi verilmektedir.

> "İçimden hep son günlerimi burada sessiz sedasız geçireyim diye dua ediyordum. Zavallı dul karımla yetim çocuğumuz hesabına matem tutmaya başladım." (Swift, 2007: 55)

Gerçekleşmesi beklenen iyi ve güzel hedeflere ulaşmak için sabırlı olmanın da gerektiği fikri işlenmektedir.

Saygı

"Saygı" sözcüğü, Türkçe Sözlük'te "*değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram; başkalarını rahatsız etmekten çekinme duygusu*" (https://sozluk.gov.tr) olarak tanımlanmıştır.

Saygı davranışı; Goffman'ın toplumsal etkileşimin nezaket kuralları içinde, pürüzsüz bir şekilde sürmesini sağlayan çeşitli sosyal davranışlar için kullandığı terimdir. İnsanlar gereksiz çatışmalardan kaçınmak, uygarca etkileşmek için bu tür davranışlarla birbirlerine karşı saygı gösterirler (Budak, 2000: 659).

Bu değerle ilgili eserde geçen iletilerden bazıları şunlardır:

> "Doğrusu bu adamların matematik bilgilerine hiç diyecek yok. İmparatorları da gayet bilgili, akıllı bir insan." (Swift, 2007: 12)

Bilgiye ve akla duyulan saygı ifade edilmiştir.

> "Tavırları çok kibardı, her haliyle imparatorluğa yakışacak cinsten bir adamdı. Yirmi sekiz yaşlarında görünüyordu, yedi yıldan beri de ülkenin idaresini üzerine almıştı." (Swift, 2007: 16)

İyi özelliklere, lider olma vasıflarına ve deneyime duyulan saygıya yer verilmiştir.

> "Bunlar ilk gördüğüm adam gibi kılıkları kıyafetleri düzgün insanlar değillerdi. Herhalde uşak, hizmetçi, işçi takımından insanlardı." (Swift, 2007: 55)

Dönemin sınıflı toplum yapısı içinde insanların dış görünüşlerine bakarak sosyal statüleri hakkında fikir yürütülmüştür. İnsanlara dış görünüşlerine ve sosyoekonomik durumlarına göre davranılmamalı, insanlara saygıda kusur edilmemelidir.

> "Kral, vatandaşlarının hepsinden daha akıllı ve bilgiliydi; hele matematik ve felsefe hakkında pek çok şey biliyordu." (Swift, 2007: 70)

Bilgiye ve liderliğe duyulan saygı gösterilmektedir.

> "Kraliçenin odasında saraya mensup kadın ve erkeklerle konuşurken yanımdan geçen cücenin benimle alay eder gibi tavırlar takınması, beni kendinden küçük görmesi kadar beni üzen, utandıran bir şey yoktu." (Swift, 2007: 73)

Kişinin kendisine bakmadan karşısındakini yargılamasının yanlışlığı anlatılmıştır. Yazar, bir cücenin kendisinden daha kısa bir kişiyle alay etmesi ironisi üzerinden kişinin kendini bilmesi, ön yargıların yanlışlığı, insanları dış görünüşlerine göre değerlendirilemeyeceği ve insan ilişkilerinde saygı gibi iletiler vermektedir.

Sevgi

"Sevgi" sözcüğü, Türkçe Sözlük'te "*insanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu*" (https://sozluk.gov.tr) olarak tanımlanmıştır. Bu değerle ilgili eserde geçen iletilerden bazıları şunlardır:

> "Karımdan ve çocuklarımdan gözyaşı içinde ayrıldım." (Swift, 2007: 52)

Aile sevgisinin değeri ve aile bireylerinden ayrı kalmanın doğuracağı hüzün duygusu dile getirilmiştir.

> "Her saniyede, bizim öldürmek istediğimiz hayvanlara yaptığımız gibi onun da beni yere atıp ayağıyla ezmesinden korkuyordum." (Swift, 2007: 56)

Bu cümlede empati kurularak insanların hayvanlara yaptığı kötü muameleler eleştirilmiş ve hayvan sevgisi iletisi verilmiştir.

> "Vahşi hayvanların karşısında korkulu tavırlar takınmanın, onu zorla insana hücum ettirdiğini birçok kimseden duymuş, yolculuklarım esnasında bu sözlerin doğru olduğunu da anlamıştım. Onun için kedinin karşısında sakin durmaya çalışıyordum." (Swift, 2007: 59)

Gerçek dünyada kedi, insana oranla küçük ve zayıf bir varlıktır. Rollerin tersine döndüğü hayali bir ülkede kedilerden daha küçük boyuttaki bir insan bu kez av pozisyonuna düşecektir. Doğada hayvanlar dünyasında geçerli olan güçlünün zayıfı ezmesi kanunu akıllı bir varlık olan insan ilişkilerinde geçerli olmamalıdır. Kedi-insan imgesi üzerinden insanı güç ve otorite üzerine düşünmeye yönelten iletiler verilmiştir. İnsanlar her işin temeline sevgi değerini koymalıdırlar.

> "İki saat kadar uyudum, rüyamda kendimi evimde, karım ve çocuklarımla beraber görmüştüm. Gözlerimi açıp da kocaman bir yatağın içinde yapayalnız olduğumu anlayınca kederim büsbütün arttı." (Swift, 2007: 60)

Aile sevgisi ve aileden uzak kalmanın doğuracağı özlem duygusu anlatılmıştır.

> "Eğer küçük kızın gösterdiği şefkat ve özeni anmadan geçersem kendimi asla affetmem." (Swift, 2007: 63)

Çocuklar insan toplumunun saf ve temiz varlıklarıdır. Sevgi ve şefkatleri çıkarsız ve hesapsızdır. Çocuk masumiyetine sahip insanlardan oluşan bir toplumda sevgi ve şefkat hüküm sürecek, kavgalar ve savaşlar son bulacaktır. Yazar dönemin Avrupa'sında yaşadığı insan ilişkilerindeki olumsuzluklara yönelik iletiler vermektedir.

> "Beni gözünden ayırmaya dayanamayan küçük dadım, odanın kapısında durmuş bizi dinliyordu." (Swift, 2007: 70)

Kişiye duyulan sevginin koruma duygusunu da beraberinde getirdiği anlatılmaktadır.

Sorumluluk

"Sorumluluk" sözcüğü, Türkçe Sözlük'te "*kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet*" (https://sozluk.gov.tr) olarak tanımlanmıştır. Bu değerle ilgili eserde geçen iletilerden bazıları şunlardır:

> "Babamın Nottinghamshire'da biraz toprağı vardı. On dört yaşına geldiğim zaman, beni Cambridge'te bir liseye gönderdi. Mektebin masrafı çok azdı ama beş çocuklu fakir bir ailenin üçüncü oğlu olduğumdan, ancak üç yıl okuyabildim." (Swift, 2007: 5)

Ebeveynlerin çocuklarını yetiştirme ve hayata hazırlama sürecinde birçok sorumlulukları vardır. Her anne baba imkânları ölçüsünde bu sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmelidir. Sorumluluk bilinci bireylere aile ve eğitim kurumları tarafından bir değer olarak kazandırılmalıdır.

> "Majeste, bir süre önce ülkemize ayak basan Dağ Adamı'ndan aşağıdaki emirleri yerine getirmesini istemektedir." (Swift, 2007: 28)

Dağ Adamı'ndan ülkesi için yerine getirmesi gereken sorumluluklar sekiz madde halinde listelenmiştir. Her ülkenin vatandaşlarına karşı görev ve sorumlulukları olduğu gibi, vatandaşların hakları yanında ülkelerine karşı görev ve sorumlulukları vardır.

> "Bu yollarda gezerken de sevgili vatandaşlarımıza ve onlara ait hayvanlara bir zarar getirmemelidir. Ayrıca herhangi bir kimseyi, kendi arzusu olmadan avcuna alması da menedilmiştir." (Swift, 2007: 28)

İnsanların hem birbirlerine karşı hem de hayvanlara karşı sorumlulukları vardır. Kişilerin dokunulmazlık haklarına da dikkat çekilmektedir.

> "Blefescu Adası'ndaki düşmanlarımıza karşı bizim müttefikimiz olacak ve ülkemizi istila için hazırlanmakta olan donanmayı ortadan kaldırmaya çalışacaktır." (Swift, 2007: 28)

Bir vatandaş olarak insanların mensubu oldukları ülkeye ve millete karşı sorumlulukları vardır. İnsanlar gerektiğinde bu değerleri korumak için savaşmalı ve vatanı uğrunda ölmeyi de göze almalıdır. Bu iletide sorumluluk ve vatanseverlik birbirini gerektiren değerler olarak birlikte verilmiştir.

> "Yemek ve uyku saatleri hariç (buna da gayet az bir zaman ayrılır) çocuklar hep bir işle meşgul olur fakat ondan sonra herkes kendi işini yapmaya mecburdur." (Swift, 2007: 38)

Bir işle meşgul olmanın ve sorumluluğun önemi anlatılmaktadır.

Vatanseverlik

"Vatanseverlik" sözcüğü, Türkçe Sözlük'te "*yurtsever olma durumu, vatanseverlik; yurtsevere yakışır davranış, vatanperverlik*" (https://sozluk.gov.tr) olarak tanımlanmıştır.

Bu değerle ilgili eserde geçen iletilerden bazıları şunlardır:

> "Artık bayağı onların dilini konuşmaya başlamıştım. Söylediğim ilk sözler hep hürriyete, serbest yaşamaya dair şeylerdi." (Swift, 2007: 18)

Ülkesinden uzakta ve gözetim altında yaşayan bir insanın hürriyete ve özgürlüğe olan özlemi dile getirilmiştir. Hürriyet ve özgürlüğünü vatanından ayrı düştüğü için kaybetmiştir.

> "Her şeyden önce, "Lumos kemlin pesso des mar lon Emposo" yani imparatorla ve ülkenin insanlarıyla sulh içinde yaşayacağıma yemin etmeliydim." (Swift, 2007: 19)

Güliver yabancı bir ülkede yaşamak zorunda kalınca o ülkenin kurallarına uyacağına dair vatandaşlık yemini etmek zorunda kalır. Vatandaşlık bilincine yönelik iletiler verilmiştir.

> "Hürriyetimi kazanmak için o kadar çok dilekçe yazmış, o kadar çok yalvarmıştım ki sonunda imparator daha fazla dayanamayarak meseleyi ilkin kabinede sonra da mecliste görüştü." (Swift, 2007: 27)

Yaşanılası bir vatan için insan hak ve hürriyetinin kutsal bir değer olduğu, bu değerler uğruna mücadele edilmesi gerektiği vurgulanıyor. Eserin yazıldığı dönem dikkate alındığında Meclis'i işleyen toplumlarda bu değerlere ulaşmanın daha kolay ve mümkün olduğu iletisi verilmektedir.

> "Memleketimiz çok mükemmeldir. Fakat buna rağmen başımızda iki büyük bela var: birincisi memlekette isyan tehlikesi, ikincisi ise en kuvvetli düşmanımız tarafından istilaya uğramamız." (Swift, 2007: 27)

Vatan sevgisi ve ülke sorunlarına karşı duyarlı olmanın önemi anlatılmaktadır.

Yardımseverlik

"Yardımseverlik" sözcüğü, Türkçe Sözlük'te "*Hayırsever olma durumu, iyilikseverlik, hayırperverlik*" (https://sozluk.gov.tr) olarak tanımlanmıştır. Yardım; tipik olarak kişisel bir risk taşımayan ve ufak tefek ricaları yerine getirmeyi içeren sosyal bir davranıştır (Budak, 2000: 830).

Bu değerle ilgili eserde geçen iletilere örnekler:

> "Bahsi geçen Dağ Adamı, boş zamanlarında işçilerimizin ağır taşları kaldırmalarına yardım edecektir." (Swift, 2007: 29)

İnsanlar fırsat buldukça bilgileri ve yetenekleri dâhilinde başkalarına da yardım etmelidir. Sosyal bir varlık olan insan içinde yaşadığı toplumun bireylerinden kendisini soyutlayamaz. Toplumsal dayanışma ve yardımlaşma toplumun birliği ve refahı açısında da önemlidir.

> "…ama hayatım pahasına, dışarıdan gelecek düşmanlarla onun uğruna çarpışmaktan çekinmeyeceğimi de anlatmasını rica ettim." (Swift, 2007: 32)

Dünya barışı ve ülkeler arası ilişkiler açısından yardımseverliği anlatmaktadır.

> "Bu adam henüz sarayda nüfuz sahibi değilken benim ona pek çok yardımım dokunmuştu" (Swift, 2007: 41)

Alıntı cümlede olduğu gibi, nüfuz sahibi olmayan bir insana yardım etmek, karşılık beklemeksizin yapılan güzel bir davranış örneğidir. İnsanların toplumsal davranışları sevgi ve saygı temelinde gerçekleşmeli, sosyal ve ekonomik statülere göre şekillenmemelidir. Sosyoekonomik durumu zayıf insanları aşağılamak ya da güçlü durumdakilere yaranmaya çalışmak kişilik sahibi bir insan davranışı değildir. Yazar, tek bir cümleyle yardımseverlik değerine ilişkin açık ve örtük iletiler sunmuştur.

Sonuç

Sosyal hayatın bir tür aynası olan edebiyat metinleri, ulusal ve evrensel değerlerin bireylere iletilmesinde ve gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Her yaştan okur, beğenerek okuduğu hikâye ve romanların kahramanlarıyla özdeşlik kurar. Okuduğu kahramanın duygularını, düşüncelerini, tutum ve davranışlarını anlamaya çalışır. Bunlardan bir kısmını farkına bile varmadan kendi duygu ve düşünce dünyasına katar, tutum ve davranışa dönüştürür. Öğretim programlarının hedeflerine ulaşmasında edebiyat metinlerinin sağlayabileceği bu tür katkılardan yararlanılmalıdır. Edebî eserler didaktik değil, estetik metinlerdir ve içerdikleri iletileri okurlarına telkin yoluyla sunarlar. Çocuklar bu tür metinleri kahramanlarıyla özdeşleşme duyguları içinde okur ve çıkardıkları iletileri içselleştirirler. Böylece daha kalıcı izli öğrenme ve davranış değişikliği sağlanmış olur. Güliver'in Gezileri, yayımlandığından bugüne çocuk ve yetişkin okurların beğenisini kazanmış ve dünya klasikleri arasında yerini almış bir eserdir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın değerler eğitiminde esas alınması gereken "on kök değer" ve bu değerlerle ilişkili tutum ve davranışlar açısından incelendiğinde, eserin içerdiği tema ve iletiler açısından bu amaca katkı sağlar nitelikte olduğu görülmektedir.

Elbir ve Bağcı (2013) tarafından değerler eğitimi üzerine yapılan tezler incelenmiş, Türkiye'de değerler eğitiminin yeteri kadar özümsenmediğini sonucuna ulaşılmıştır. "Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir."

Yenilenen öğretim programları "salt bilgi aktaran bir yapıdan çok bireysel farklılıkları dikkate alarak hazırlanmıştır. Öğrenme öğretme sürecinin planlanması ve uygulanması aşamasında öğretmenlerin işlenecek temalara uygun edebiyat metinlerini de birer öğretim materyali olarak kullanmaları kök değerlerin özümsenmesine, değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bireyler yetiştirme hedefine katkı sağlayacaktır.

Baki (2019) araştırmasında Türkçe dersi 5. sınıf kitabında estetik, nezaket, mutluluk ve sevgi en fazla yer verilen değer iken barış, misafirperverlik ve hoşgörü en az yer verilen değerler olduğunu; 6. sınıf ders kitabında en fazla sevgi değerine yer verildiğini; 7. sınıf düzeyinde ise estetik, samimiyet ve vatanseverliğin en çok aktarılan; sadelik, misafirperverlik, özgürlük ve barışın ise en az aktarılan değerler olduğunu; 8. sınıfta en fazla aktarılan değerlerin estetik, sevgi, çalışkanlık ve saygı; en az aktarılan değerlerin ise barış, sadelik, alçakgönüllülük olduğunu tespit etmiştir. Padem ve Aktan (2014) okuma metinlerinde en fazla sevgi, yardımseverlik, estetik; en az ise acıma, arkadaşlık, cesaret, doğruluk, fedakârlık değerlerine olduğunu belirtmiştir. Pilav ve Erdoğan (2016) ise metinlerde en çok sevgi ve ulusal değerlere yer verildiği, dürüstlük ve barış değerine ise yer verilmediğini tespit etmiştir. Çelikpazu ve Aktaş (2011), 6. sınıf ders kitaplarında en fazla sevgi değerinin yer aldığını, Aral (2008) ve Akyol (2010) araştırmalarında temizlik ve hoşgörü değerinin 6. sınıf ders kitabında en az yer verilen değer olduğunu tespit etmişlerdir. Çelikpazu ve Aktaş (2011) ile Pilav ve Erdoğan (2016) araştırmalarında 7. sınıfta en fazla aktarılan değerin sevgi olduğunu; Çapoğlu ve Okur (2015)'un 8. sınıf düzeyinde en fazla insan ve doğa sevgisi değerinin yer aldığını tespit etmiştir. Yapılan araştırmalar ders kitaplarının genel olarak sevgi değerinin kullanıldığını göstermektedir. Ders kitaplardaki metinlerin değerleri eşit bir şekilde ve programda yer alan on kök değere göre aktarılması, öğrencilerin bu becerileri kazanması açısından önemlidir. Yapılan araştırmada Güliver'in Gezileri adlı eserde on kök değerin verildiği görülmektedir.

Birçok araştırmada Türkçe ders kitaplarında değerlerin öğrencilere yeterli düzeyde aktarılamadığı tespit edilmiştir (Şen, 2008; Parlakyıldız, 2009; Doğan ve Gülüşen, 2011; Çelikpazu ve Aktaş, 2011; Demir, 2012; Fırat ve Mocan, 2014; Pilav, Demir ve Demir, 2015). Değerler eğitimi öğreticilikten ve zorlamadan uzak olmalıdır. Bir bölümü cüceler, bir bölümü de devler ülkesinde geçen ve davranış ikilemleri yoluyla insan ilişkilerindeki tezatlıkları sembolik varlıklarla yansıtan Güliver'in Gezileri, değerler eğitimi açısından elverişli bir eserdir. Öğretim programlarında yer alan değerleri çocuklara aktarmak, bu değerlerle ilişkili tutum ve davranışlar oluşturmak, okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmak, dil bilinci uyandırmak gibi hedeflere ulaşmada çocukların yaş grubuna uygun her türden nitelikli edebiyat eserlerinin katkılarından yararlanılmalıdır.

Adil olma değeri birçok çalışmada değerler aktarımında önemli bir değer olduğunu vurgulanmıştır (Wood ve Roach, 1999; Dilmaç, 2007; Demir, 2008; Engin, 2014; Kapkın, 2018). Araştırmada incelenen eserde, anayasanın üstünlüğüne vurgu yapılarak siyasi partilere ve krala eleştiri yapılmış, adaletin toplum hayatındaki önemine değinilmiştir. Adalet, özgürlük ve demokrasi eserde en çok vurgu yapılan iletilerdendir. İftiranın yanlışlığı ve yol açacağı zararlar gösterilmekte, yöneticilerin hukuk sistemine bağlı kalarak haklının ve adaletin yanında olması gerektiği fikri işlenmektedir. Eserde dostluğun önemi ve fedakârlık anlatılmaktadır. Kişideki iyi özelliklerin insanları birbirine yaklaştırdığı ve bununla birlikte dostluk kurabileceği ifade edilmiştir.

Metinlerde doğruluk dürüstlük değerinin kullanılmasına ilişkin birçok araştırma yapılmıştır (Katılmış, 2010; Yalız, 2011; Izgar, 2013; Neslitürk, Özkal ve Dal, 2015; Erikli, 2016). İncelenen bu eser, hile, hırsızlık gibi doğru olmayan davranışları ayırarak okurunu dürüstlüğe ve iyiliğe yöneltme amacı

taşımaktadır. Gerektiğinde dürüst davranış gösterme ve tercihini dürüstlükten yana kullanabilme yetisinin önemi yansıtılmıştır. Kişinin öz denetime sahip olarak edindiği maddi ve manevi kazanımlar anlatılmaktadır. Kendi kendini denetleme ve buna bağlı olarak karar vermenin önemi üzerinde durulmuştur. Sabırlı davranışların sonuçları ile ilgili fikirler edinme üzerinde durulmuştur. Sabırlı olmanın önemi anlatılmıştır. Bilgiye ve akla duyulan saygı ifade edilmiştir. Eserde cimrilik ve önyargıyla ilgili bölümler de yer almaktadır. Bilgiye ve liderliğe duyulan saygı gösterilmektedir. Aile özlemi ve aileden ayrı kalmanın hüznü anlatılmıştır. Hayvanları korumanın ve onları sevmenin öneminden bahsedilmiştir. Ebeveynlerin sorumlulukları anlatılmaktadır. Ayrıca eğitime verilen öneme ve yaşam koşullarına da yer verilmiştir. Mensup olduğu ülkeye ve millete karşı sorumluluklarının farkına varma iletisi vardır. Dilin, hürriyetin ve vatanın önemi vurgulanmaktadır. Ülkede barış içinde yaşamanın ve kanunlara saygılı olmanın öneminden bahsedilmektedir.

Kaynakça

Acun İ., Yücel, C., Önder, A. ve Tarman, Ö. (2013). Değerler: Kim ne kadar değer veriyor?. Uşak *Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(1).

Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (6.Baskı). Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Aral, D. (2008). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı 6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 17*, (37), 109-146. DOI: 10.34234/ded.460042

Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü.* Ankara: Bilim ve Sanat.

Cemiloğlu, M. (2020), The teaching of values in Turkish language and literature course. *International Journal of Humanities and Research, 4*(3), p. 17-23.

Çelikpazu, E. E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies, 6*(2), 413-424.

Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *11*(25), 33-56.

Demir, M. R. (2008). *İstasyonlarda öğrenme modelinin hayat bilgisi dersindeki üst düzey beceri erişisine etkisi.* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü, Ankara.

Demir, T. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye metinlerinde yer alan değer unsurlarının eşdizimsel örüntülemeler açısından görünümleri. *Turkish Studies, 7*(2), 1063-1078

Diker Coşkun, Y. (2017). *Öğretim programları arka plan raporu.* Eğitim İzleme Raporu 2016-2017, egitimreformugirisimi. org.

Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.

Doğan, Ö. (2004). *Etik ahlâk felsefesi.* İstanbul: İnkılâp.

Doğan, B. ve Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6–8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(2), 75-102.

Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies. 8*(1), s.1321-1333.

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

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

Engin, G. (2014). *Türkçe ve beden eğitimi öğretim programları ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiği* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Erikli, S. (2016). *Okul öncesi çocukları için bir değerler eğitimi programının geliştirilmesi ve uygulanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Fırat, H. ve Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 18*(3), 25-49.

Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar* (2. Basım). İstanbul: Ötüken.

Hökelekli, H. (2013). *Değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş.

Izgar, G. (2013). *İlköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.

Kapkın, B. (2018). *Etkinlik temelli değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Malatya.

Karaca, S. S. (2019). *Çizgi filmlerde değerler eğitimi, değerler eğitimi açısından rafadan tayfa çizgi filminin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı

Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler dersindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı.

Koç, S. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(1), 377-396.

Kuçuradi, İ. (1971). *İnsan ve değerleri (değer problemi)*. İstanbul: Yankı.

Kuşdil, M.E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi, 15*(45), 59-76.

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (çev. O. Akınhay, D. Kömürcü), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

MEB (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. TTKB Basın Açıklaması, 18 Temmuz 2017. Erişim Adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf. Erişim tarihi: 17.05.2020

MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf. Erişim Tarihi: 08.05.2020

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik.

Neslitürk, S., Özkal, N. ve Dal, S. (2015). 5-6 Yaş çocuklarının değer kazanım süreçlerine anne değerler eğitimi programının etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 883-899. DOI: 10.17860/efd.54144

Padem, S. ve Aktan, O. (2014). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlerin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(2), 5-24.

Parlakyıldız, H. (2009). İlkokul ikinci devrede Türkçe ders kitaplarındaki moral değerlere kısa bir bakış (1948-1968 yılları arası). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 245-262.

Pilav, S., Demir, H. A. ve Demir, H. (2015). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin değer iletimi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 45*(206), 16-29.

Pilav, S. ve Erdoğan, Ş. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 45*(210), 351-371.

Sunar, S. (2018). Kalite artırmaya yönelik politikalar. Ed. Emin Karip, *Eğitim değerlendirme raporu* içerisinde. Ankara: TED

Swift, J. (2007). *Güliver'in gezileri* (2. Baskı). Ankara: Star Medya.

Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(5).

Tarhan N. (2011). *Güzel insan modeli.* İstanbul: Timaş.

TDK. (2020). *Güncel Türkçe sözlük*. *sozluk*.gov.tr. Erişim Tarihi: 15.04.2020

Wood, R. W. ve Roach, L. (1999). Administrators' perceptions of character education. *Education, 120,* 213-238.

Yarar Kaptan, S. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin.

Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri

Neslihan KARAKUŞ[1]

Nil UCUZSATAR[2]

Mehmet Önder KARACAOĞLU[3]

Nurullah ESENDEMİR[4]

Dilek BAYRAKTAR[5]

APA: Karakuş, N.; Ucuzsatar, N.; Karacaoğlu, M. Ö.; Esendemir, N.; Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297.

Öz

Teknoloji alanında son yıllarda yaşanan gelişmeler, birçok disiplin gibi eğitimi de etkilemektedir. Bu gelişmeler sonucunda ortaya çıkan kavramlardan biri uzaktan eğitimdir. Televizyon, bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi araç gereçler vasıtasıyla, fiziki etkileşim olmadan eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi olarak tanımlanan uzaktan eğitim, geleneksel eğitimle kıyaslandığında birtakım farklılıklara sahiptir. Her yaş ve meslekten geniş bir kitleye hitap edebilme, zaman ve mekân yönünden sınırlamalara bağlı kalmaması, bireysel öğrenme niteliklerine göre şekillenebilmesi ve çoklu ortam araçlarının kullanımına izin vermesi gibi özellikleri bakımından uzaktan eğitim, yüz yüze yapılan eğitimden ayrışmaktadır. Birçok avantajı bulunmasına rağmen dikkat dağınıklığı riskinin fazla olması, teknik aksaklıkların muhtemel olması, sistem için gerekli altyapı ve teknik araç maliyetlerinin fazla olması gibi dezavantajları vardır. 2020 yılının ilk aylarında görülmeye başlayan ve giderek tüm dünyayı etkisi altına alan Koronavirüs salgını, eğitim-öğretim faaliyetlerini büyük oranda değiştirmiştir. Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere bütün eğitim kademelerinde uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu noktada yeni uygulanmaya başlanan uzaktan eğitim yönteminin öğrenciler açısından ne derece verimli olduğunun araştırılması önemli hâle gelmiştir. Bu çalışmanın amacı, Türkçe eğitimi sürecinin uygulayıcı olmak üzere yetiştirilen Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Çevrimiçi ortamda Türkçe öğretmeni adaylarına sunulan uzaktan eğitimin öğretmen adayların temel dil becerilerine katkısı, yaşanan teknik sorunlar, bu eğitim yönteminin verimliliği vb. hususlarına ilişkin görüşler, tespit edilmek istenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da bulunan bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda eğitim gören Türkçe öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan anket aracılığıyla Google Forms üzerinden toplanmıştır. Elde edilen veriler,

1 Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), neslihankarakush@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7808-1099 [Makale kayıt tarihi: 21.05.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752297]

2 Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), nilucz9063@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6019-5880

3 Dr. Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Doktora Programı (İstanbul, Türkiye), mehmetonder25@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4461-6021

4 Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (İstanbul, Türkiye), esendemirnurullah@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6841-2552

5 Dr. Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Doktora Programı (İstanbul, Türkiye), dilekbayraktar22@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2076-4724

içerik analiziyle çözümlenmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının bakış açısıyla uzaktan eğitim sürecinin daha verimli kılınması adına birtakım öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Uzaktan eğitim, Türkçe öğretmeni adayları, görüş, Covid-19

Turkish teacher candidates' views on distance education

Abstract

The developments in the field of technology in recent years affect education like many disciplines. One of the concepts that emerged as a result of these developments is distance education. Distance education, which is defined as conducting educational activities without physical interaction by means of tools such as television, computer, tablet, mobile phone, has some differences compared to traditional education. Distance education differs from face-to-face education in terms of features such as addressing a wide audience of all ages and professions, not being bound by time and spatial limitations, being shaped according to individual learning qualities and allowing the use of multimedia tools. Although it has many advantages, it has disadvantages such as high risk of distraction, probability of technical failures, and high infrastructure and technical vehicle costs required for the system. The epidemic of Koranavirus, which started to appear in the first months of 2020 and gradually affected the world, has changed the educational activities. As in the rest of the world, distance education has been started in all education levels in our country, including primary education, secondary education and higher education. At this point, it has become important to investigate how effective the distance education method, which has just been applied, is for students. The aim of this study is to reveal the opinions of prospective Turkish teachers who are trained to be the practitioners of the Turkish education process regarding the distance education process. The contribution of distance education offered to Turkish teacher candidates online to the basic language skills of prospective teachers, technical problems experienced, efficiency of this training method, etc. Opinions about the issues were asked to be determined. The study group of the research consists of prospective Turkish teachers studying at the Turkish Language Teaching Department of Yıldız Technical University in Istanbul. Research data was collected through Google Forms through a questionnaire created by researchers. The data obtained was analyzed by content analysis. Some suggestions have been developed to make the distance education process more efficient from the perspective of Turkish teacher candidates.

Keywords: Distance learning, Turkish teacher candidate, opinion, Covid-19

1. Giriş

İnsanoğlu, bu dünyada var olmaya başladığı günden itibaren bilgi birikimini artırmanın yollarını aramıştır. Bu arayışlar, teknik imkânların gelişmesine yol açmıştır. Teknoloji, her geçen gün büyük bir hızla gelişmekte ve bu gelişim, hayatın birçok alanında ciddi değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Günümüzde finanstan kültüre, istihdamdan üretime değin çok çeşitli alanlar, teknik imkânların artması ile bir dönüşüm içerisine girmektedir. Eğitim, bu dönüşümden nasibini alan/en fazla etkilenen kurumlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kırık, 2014, s. 74).

Bireyde kalıcı izli değişiklik oluşturma süreci olarak tanımlanabilecek bir kavram olan eğitim, çağımızın gelişmelerinden etkilenen bir süreçtir (Akpınar, 2003, s. 81). 21. yüzyıldaki bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve yeni araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında eğitim paradigmaları

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

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

değişikliğe uğramıştır (Güneş, 2000, s. 22). Bu değişiklikler sonucunda eğitim ortamları, öğretim yaklaşımları, ders materyalleri, öğrenme yöntem ve tekniklerinde birtakım farklılaşmalar gözlemlenmektedir. Daha önceki eğitim kavramlarının yanı sıra e-öğrenme, web öğrenme, web 2.0 araçları, online eğitim, uzaktan eğitim gibi kavramlar kullanılmaya başlanıp literatürdeki yerini almıştır (Demir, 2014, s. 205). Böylece geleneksel eğitim yöntemleri, bilgi çağında farklı bir görünüm almaya doğru yol almaktadır.

Uzaktan eğitim, bilgi ve iletişim teknolojilerinin insana sağladığı olanaklarla eğitimdeki yerini almıştır. Televizyon, bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi araç gereçler vasıtasıyla, fiziki etkileşim olmadan eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesidir. Clark (2020, s. 411), uzaktan eğitimin tarihçesine değinerek aslında bu yöntemin geçmişten beri mektup, radyo, kitap, gazete vb. araçlarla yürütülmekte olduğunu hatırlatmaktadır. Bu yüzden uzaktan eğitim, son yıllarda ortaya çıkmış bir kavram değildir. Bilişim sistemlerinin gelişmesi, uzaktan eğitimin sunulduğu ortamları çeşitlendirmiştir.

Uşun (2006), uzaktan eğitimi, kaynak ve alıcıların birbirlerinden uzak ortamlarda bulunduğu, bireysellik, esneklik ve bağımsızlık özellikleri bulunan, iletişimin ve etkileşimin teknik araçlarla sağlandığı bir eğitim teknolojisi uygulaması olarak tanımlar. Ateş'e göre (2010, s. 33) geleneksel yüz yüze eğitime alternatif olarak geliştirilmiş uzaktan eğitim, bilgi ve internet teknolojilerinin eğitim ortamlarına getirdiği en büyük değişimdir.

Uzaktan eğitimle ilgili araştırmalar incelendiğinde söz konusu kavramın birtakım avantaj ve dezavantajlarının bulunduğu göze çarpmaktadır. Uzaktan eğitim, geleneksel eğitime göre farklı bir öğrenme ortamı tasarımına sahiptir. Traxler (2018, s. 4), ekonomiklik ve erişilebilirlik açısından ele alındığında uzaktan eğitim tasarımının avantajlı olduğunu belirtmektedir. Arat ve Bakan (2014, s. 27), daha geniş bir kitleye hitap edebilmesi, zaman ve mekân esnekliğine sahip olması, bireyin öğrenme hız ve yöntemine göre şekillenebilmesi, çoklu ortam araçlarının kullanımına izin vermesi gibi özelliklerini uzaktan eğitim ortamının artıları arasında saymaktadır. Odabaş (2003, s. 27) için uzaktan eğitimi cazip kılan faktörler; eğitim kurumlarına erişim imkânı olmayanlara fırsat eşitliği tanıması, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri de dâhil etmesi, yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesi ve sistem kurulum maliyetlerinin düşük olmasıdır. Ayrıca eşzamanlı olan veya olmayan çalışma prensibi, sunduğu zengin ders materyalleri, öğrenciye bıraktığı geniş alan da uzaktan eğitimin avantajlarındandır (Kırık, 2016, s. 78).

Kan Kılınç vd. (2020, s. 124), uzaktan eğitimin işlev ve etkilerini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan eğitimlerinden mezun olmuş toplam 9131 kişiye ulaşmıştır. Çalışma sonunda uzaktan eğitimin; istihdam, gelir düzeyi ve sosyo-ekonomik durum boyutlarında bireylere fayda sağladığı tespit edilmiştir. Ferdousi (2010, s. 83), Bangladeş'te sağlanan uzaktan eğitim imkânlarının, çalışan kadınlara aynı zamanda okula devam etme fırsatı tanıyarak toplumsal cinsiyet eşitliğine olumlu etkide bulunduğunu kaydetmektedir. Khan ve Williams (2007, s. 2-3), uzaktan öğrenme platformlarının özellikle dezavantajlı gruplara eğitim fırsatı sunma ve bu sayede yoksulluğu azaltma konusunda çok etkili bir araç olduğunu belirtmektedirler. Jumani vd. (2011, s. 88), Pakistan'da uzaktan eğitim veren bir üniversitenin eğitim öğretime getirdiği yeniliklerden hareketle uzaktan eğitimin içinde bulunduğumuz bilgi çağının gereklerinden biri olduğunu ifade etmektedir.

Öte yandan birçok faydası bulunan uzaktan eğitimle ilgili bazı sorunlar yaşanmaktadır. Öğrenen ve öğreten bireyler arasındaki etkileşimin kısıtlı kalması, bu sorunların başında gelmektedir. Wang (2004), teknik alandaki yaşanan gelişmelerle birlikte 4. nesil uzaktan eğitim döneminde bulunduğumuzu ama

bilgisayar teknolojilerinde gözlenen ilerlemelere rağmen uzaktan verilen dil eğitiminin hâlâ istenen verimlilikte olmadığını vurgulamaktadır. Elcil ve Şahiner (2014), İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında üniversite öğrencileri, uzaktan eğitimde öğrenci-öğretmen etkileşiminin zayıf kaldığını, dikkat dağınıklığı ve motivasyon eksikliği gibi problemlerin yaşandığını ve bu hâliyle geleneksel eğitime göre uzaktan derslerin etkisinin düşük olduğunu belirtmişlerdir.

Altıparmak, Kurt ve Kapıdere (2011, s. 323) için teknik sorunların her zaman muhtemel olması, belli bir bilişim teknolojileri altyapısı zorunluluğunun olması, sistemi kullanacak bireylerin programlara hazırlıklı olmaması, maddi yetersizliklerin bazı öğrencilerin eğitime erişimini kısıtlaması gibi hususlar, uzaktan eğitimin problemleridir. Duran (2020), 12 üniversite öğrencisiyle görüşerek gerçekleştirdiği fenomenolojik çalışmasında, uzaktan eğitimde etkileşimin kısıtlı oluşu nedeniyle meydana gelen tedirginliğin bireylerin eğitim algılarını olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Ustati ve Hassan (2013), uzaktan eğitime devam eden öğrencilerin etkileşim konusunda sorunlar yaşadıklarına dikkat çekerek eğitim ortamlarının öğrenci ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Valentine (2002, s. 4), uzaktan eğitim kavramını farklı açılardan değerlendirdiği çalışmasının sonucunda, uzaktan eğitimin geleneksel eğitimden farklı bir yapıya sahip olan, kendine has vaat, problem ve imkânları bulunan bir yöntem olduğunun altını çizer.

2020 senesinin ilk aylarında görülen ve Covid-19 olarak da bilinen Koronavirüs, giderek bir salgına dönüşmüş ve küresel çapta etkilere sebep olmuştur. Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel bir salgın olarak adlandırılan Covid-19, birçok faaliyetin durdurulmasını veya askıya alınmasını gerektirmiştir (WHO, 2020). UNESCO'nun (2020) açıkladığı verilere göre 17 Nisan 2020 tarihi itibariyle dünya genelinde 191 ülkede toplamda 1.724.657.870 öğrenci, salgın sürecinden etkilenmiştir.

Daha önceden tahmin edilemeyen Covid-19 salgınının eğitim-öğretim faaliyetlerine olumsuz etkilerinin en aza indirgenmesi adına çeşitli önlem arayışları içine girilmiştir. Uzaktan eğitim, salgın sürecinde gündeme gelen ve yoğun bir şekilde uygulanmaya başlanan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitimin bütün kademelerinde uzaktan eğitime geçilmiştir.

Ülkemizde 11 Mart 2020 tarihinde ilk vakanın görülmesinin hemen ardından Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Koronavirüse karşı alınan tedbirlere ilişkin açıklama yapmıştır (MEB, 2020). Yapılan açıklamada uzaktan eğitime geçişe yönelik işlemlerin başlatıldığı belirtilmiş, süreli bir biçimde de olsa uzaktan eğitim kanallarının kullanılmaya başlanacağı ilan edilmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ise, 13 Mart 2020 tarihinde yayınladığı bilgi notuyla uzaktan eğitime ilişkin kararları açıklamıştır. Bu bağlamda "7. Uzaktan öğretimle ilgili usul ve esaslara göre açılmış, hâlihazırda uzaktan eğitimle yürütülmekte olan programların, uygulamalı ve yüz yüze eğitimleri hariç olmak üzere, eğitimlerine devam etmesine" karar verilmiştir (YÖK, 2020, s. 1).

Görüldüğü üzere Covid-19 salgını Türkiye'de ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerindeki bütün öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine uzaktan devam etmesi gibi daha önce hiç meydana gelmemiş bir süreci beraberinde getirmiştir. Bu süreçte uzaktan eğitimle ilgili teknik, psikolojik ve sosyal boyutlarda gibi çok çeşitli sorunların yaşandığı gözlemlenmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin sahip oldukları algı ve görüşler, uzaktan eğitimin verimliliğini etkileyen unsurların başında sayılmaktadır (Başar vd., 2019). Uzaktan eğitime dair öğrenci algılarının ve görüşlerinin ivedilikle ortaya çıkarılması, böylesine büyük bir çapta ilk kez deneyimlenen uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yanlarını belirlemede kritik bir role sahiptir.

Öğretmenlik mesleği gibi uygulamaya dönük bir alanda görev yapacak bireylerin, öğretmenliğin gerektirdiği bilgi birikimi kadar becerileri de edinmiş olması beklenmektedir. Ülkemizde Eğitim Fakültelerinin Türkçe Eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları, bu çalışmanın araştırma grubunu oluşturmaktadır. Ortaokul Türkçe derslerinin bilgiden ziyade uygulama içermesi, Türkçe öğretmeni adaylarının pratiklere hâkim olmasını gerektirmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitimle gördükleri derslerde ne tür sorunlar yaşadıklarının ve bu derslerin temel dil becerilerine katkısına ilişkin görüşlerinin neler olduğunun tespit edilmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Covid-19 salgınının gündemi işgal eden ve etkisi hâlâ devam eden bir mesele olması, araştırmanın güncel yönünü yansıtmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmanın alan yazına katkı sunacağı öngörülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. 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). Araştırma, "bir durum bütünsel bir biçimde tek parça olarak incelendiğinde" (Saban ve Ersoy, 2017: 164) kullanılan bütüncül tek durum deseni ile yapılandırılmıştır. Araştırmanın tek analiz birimi, bir üniversitedeki öğrencilerin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleridir.

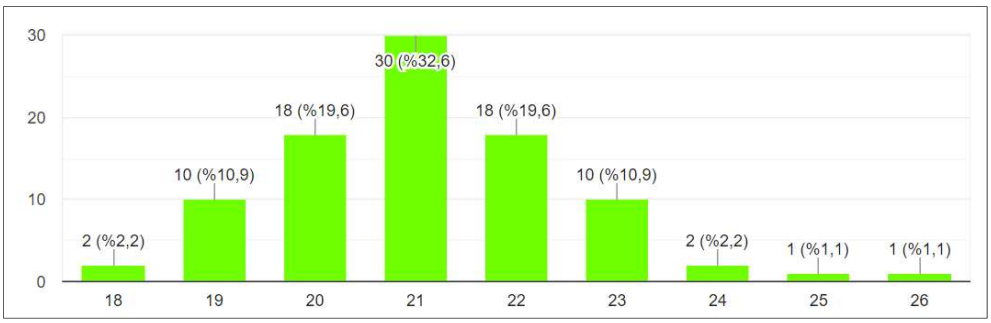
2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Nitel araştırmalarda genellikle kendi bağlamlarında kenetli olan ve derinlemesine analiz edilen küçük örneklemlerle çalışılır (Miles ve Huberman, 2016: 27). Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacılar ana olgu hakkında bilgi edinmek veya onu anlamak için bireyleri ve araştırma mekânlarını maksatlı bir biçimde seçerler (Creswell, 2017: 267).

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken "belli ölçütleri sağlayan durumların çalışma öncesinde belirlenip seçildiği" (Patton, 2014: 243) ölçüt örneklem stratejisi kullanılmıştır. Araştırmada temel olarak iki ölçüt belirlenmiştir. Bunlardan ilki öğretmen adaylarının çalışmaya gönüllülük esasına uygun şekilde katılmaları, ikincisi ise uzaktan eğitim ile verilen derslere düzenli olarak devam etmeleridir.

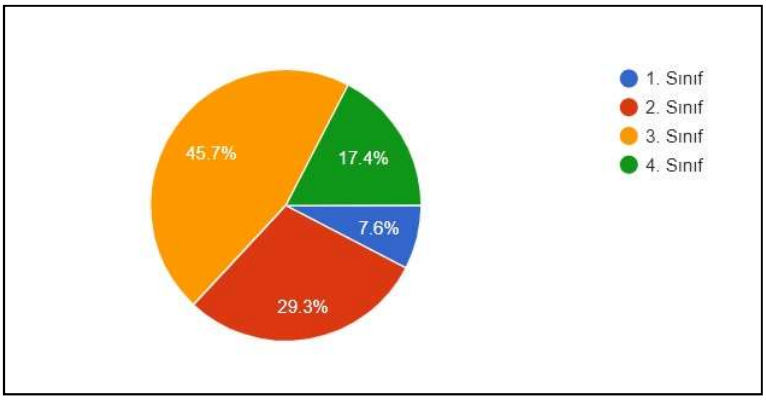
Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim dalında lisans düzeyinde 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 92 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların 62'si (%67,4) kız, 30'u (%32,6) erkektir.

Katılımcıların yaşlarına ilişkilerin bilgiler Tablo.1'de belirtilmiştir:



Tablo.1 Katılımcıların yaşları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo.2'de belirtilmiştir:



Tablo.2 Katılımcıların sınıf düzeyleri

Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarından 7'si 1. sınıf, 27'si 2. sınıf, 42'si 3. sınıf ve 16'sı 4. sınıf öğrencisidir.

Araştırmanın inceleme nesneleri ise bu öğretmen adayları tarafından elektronik ortamda doldurulan formlardır.

2.3. Veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi

Ağ sayfaları, dosya transfer protokolü yoluyla mevcut raporlar, elektronik yazılar, görsel programlar; kolayca ulaşılabilen elektronik veri kaynağı, veri toplama aracı, belge ve veri olarak kabul edilirler (Merriam, 2018: 149). Araştırmada veri toplama aracı olarak çevrim içi ortamda Google Forms üzerinde geliştirilen ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yapılandırılan 21 maddelik bir anket formu kullanılmıştır.

Anketlerde açık uçlu sorular ile kapalı uçlu sorular birlikte sorulabilir. Bu şekilde soru sormak katılımcıların kapalı uçlu sorulara verdikleri yanıtların sebeplerinin araştırılmasını ve bu yanıtların ötesine geçen yorumlar yapabilmelerine olanak sağlar (Creswell, 2017: 284).

Hazırlanan anketin ilk 4 maddesinde öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ait sorular yer almaktadır. Geri kalan 17 madde ise öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini sorgulayan derecelendirme ölçekleri ve bunların sebeplerine ilişkin açık uçlu sorulardır.

Hazırlanan anket 5 farklı alan uzmanının görüşüne sunulmuş, alınan dönütlerle düzeltmeler yapılmış ve iki öğretmen adayı ile yapılan pilot uygulamanın ardından forma son şekli verilmiştir.

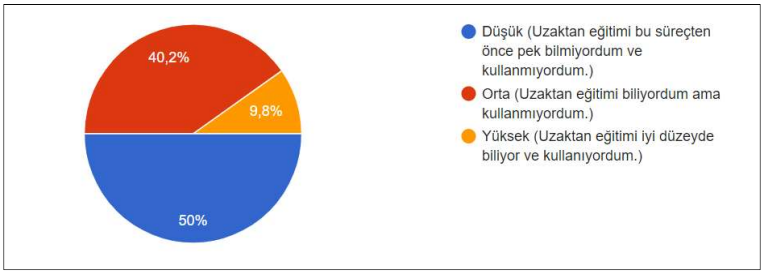
Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecine yönelik hazırlanan 21 maddelik anket Google Forms üzerinden öğretmen adayları ile paylaşılmış ve adayların görüşleri toplanmıştır.

Verilerin analiz sürecinde ise içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizinde araştırmacı öncelikli olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirmektedir (Özdemir, 2010, 335). İçerik analizi ile kategorilendirilen veriler betimsel analizle yorumlanmıştır. Betimsel analizde veriler, önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Özdemir, 2010, 335).

3. Bulgular ve yorum

Uygulanan anketlerden elde edilen veriler içerik analizi sonucunda 6 farklı tema altında listelenerek katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri ortaya konulmuştur.

3.1. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim kullanım düzeylerine ilişkin görüşleri



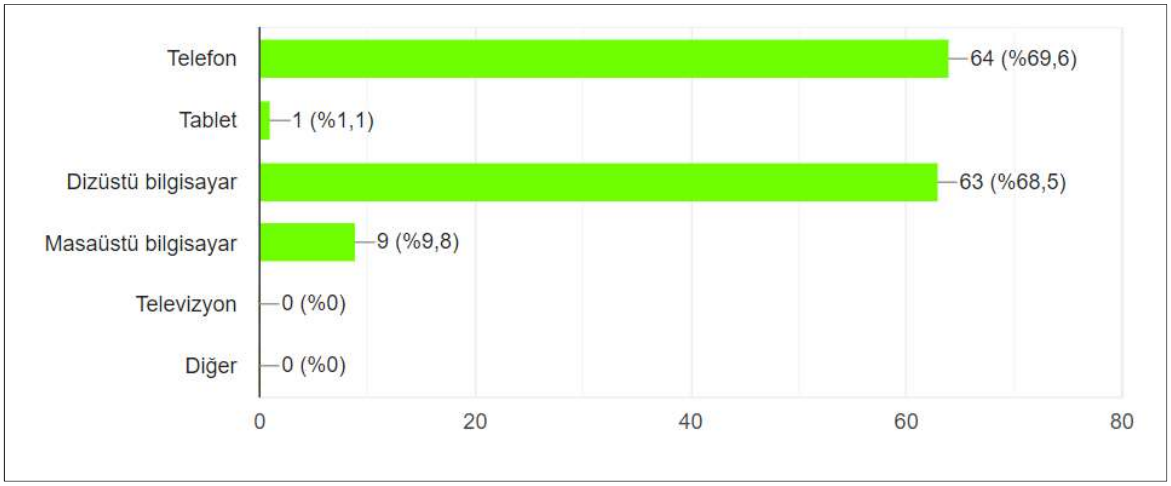
Tablo.3 Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim kullanım düzeylerine ilişkin görüşler

Tablo.3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %50'sinin uzaktan eğitimle ilgili geçmiş deneyimlerinin düşük oranda olduğu görülmektedir. Bu kişiler bu süreçten önce uzaktan eğitime dair bilgilerinin olmadığını ve bu eğitim yöntemini kullanmadıklarını beyan etmişlerdir. %40,2'lik orandaki öğretmen adayları, uzaktan eğitim kullanım düzeylerini orta seviyede nitelendirmişlerdir. Bu grupta yer alan öğretmen adayları, uzaktan eğitim süreçleri ile bilgi sahibi olduklarını ancak kullanmadıklarını belirtmişlerdir. %9,8'lik dilimde yer alan öğretmen adayları ise uzaktan eğitimi iyi düzeyde bilen ve aktif olarak kullanan kişilerdir. Bu grupta yer alan öğretmen adayları daha önce en az bir veya birden fazla uzaktan eğitimle yürütülen bir programla eğitim almışlardır.

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

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

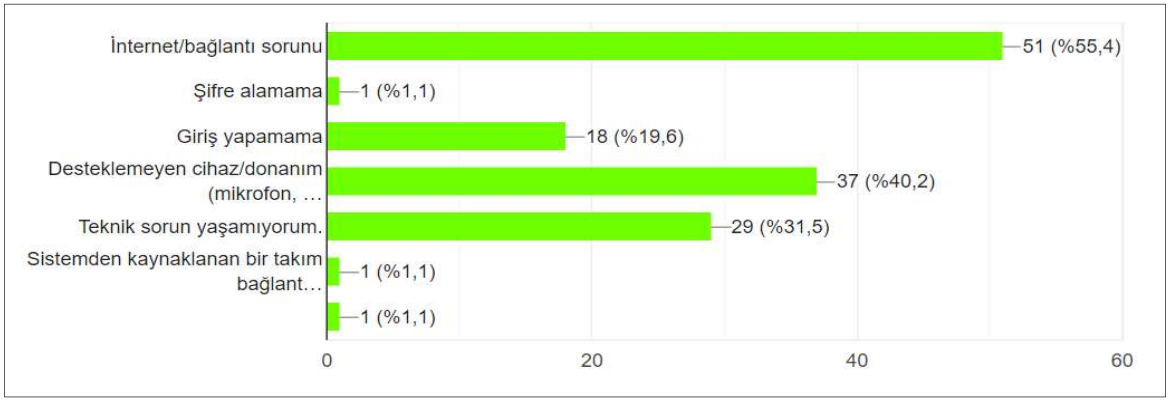
3.2. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin teknik boyutuna ilişkin görüşleri



Tablo.4 Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime bağlanırken kullandığı araçlar

Tablo.4 incelendiğinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ile yürütülen derslere bağlanmada daha çok cep telefonu (%69,6) ve dizüstü bilgisayarı (%68,5) tercih ettikleri görülmektedir. Masaüstü bilgisayar (%9,8) ve tablet (%1,1) kullanımı çok düşük oranlardadır. Bunun sebebini pratiklikle açıklamak mümkündür. Masaüstü bilgisayarla bağlanan öğretmen adayları, derse aktif olarak katılabilmeleri için mikrofon ve kamera gibi ek donanımlara ihtiyaç duymaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından hiçbiri uzaktan eğitime katılmada televizyonu tercih etmemektedir.

Tablo.5'te öğretmen adaylarının uzaktan eğitime bağlanma esnasında yaşadığı teknik aksaklıklara yer verilmiştir:



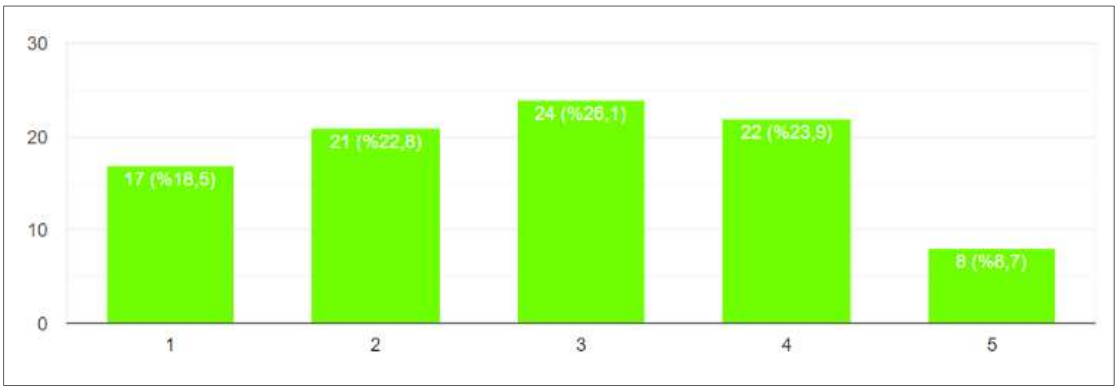
Tablo.5 Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime bağlanırken yaşadıkları teknik aksaklıklar

Tablo.5 incelendiğinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitime bağlanırken karşılaştıkları en büyük problemin internet/bağlantı sorunu (%55,4) olduğu görülmektedir. Bunu desteklenmeyen cihaz/donanım (%40,2) ve giriş yapamama (%19,6) sorunları takip etmektedir. Öğretmen adaylarının giriş yapamama sorunları irdelendiğinde bunun da çoğu zaman bağlantı problemlerinden kaynaklandığı saptanmıştır. %31,5 oranla teknik sorun yaşamadığını belirten öğretmen adaylarının sisteme daha çok cep telefonu ile bağlandıkları, masaüstü bilgisayar ve dizüstü bilgisayar ile bağlanırken yaşanan teknik aksaklıkların cep telefonuna oranla daha yüksek olduğu araştırmanın bulguları arasındadır. Ayrıca daha

önce uzaktan eğitim geçmişine sahip olan adayların da uzaktan eğitime bağlanırken genellikle teknik sorun yaşamadıkları tespit edilmiştir.

3.3. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin sosyalleşmeye katkısına ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin sosyalleşmeye katkı düzeyi ilgili görüşleri Tablo.6'da belirtilmiştir:



Tablo.6 Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin sosyalleşmeye katkı düzeyi hakkındaki görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin sosyalleşmeye katkı düzeyi hakkındaki görüşleri birbirine yakın oranlarla çeşitlilik göstermektedir. Öğretmen adaylarından sosyalleşmeye katkıyı 1'den 5'e kadar puanlandırmaları istenmiş, en büyük oran 3 puanla orta düzeyde (%26,1) toplanmıştır. Sosyalleşme düzeyini 1 ve 2 puanla düşük olarak puanlayan öğretmen adaylarının oranının (%41,3), 4 ve 5 puanla yüksek olarak puanlayan öğretmen adaylarından (%32,6) fazla olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

Ö15- Sosyalleşme dediğimiz kavram uzaktan uzağa gerçekleştirilemez. Telefonda konuşmak, mesajlaşmak ya da görüntülü sohbet etmek sosyalleşmeden sayılamaz. Sosyalleşme için bir çevreyle etkileşim içinde olunmalıdır.

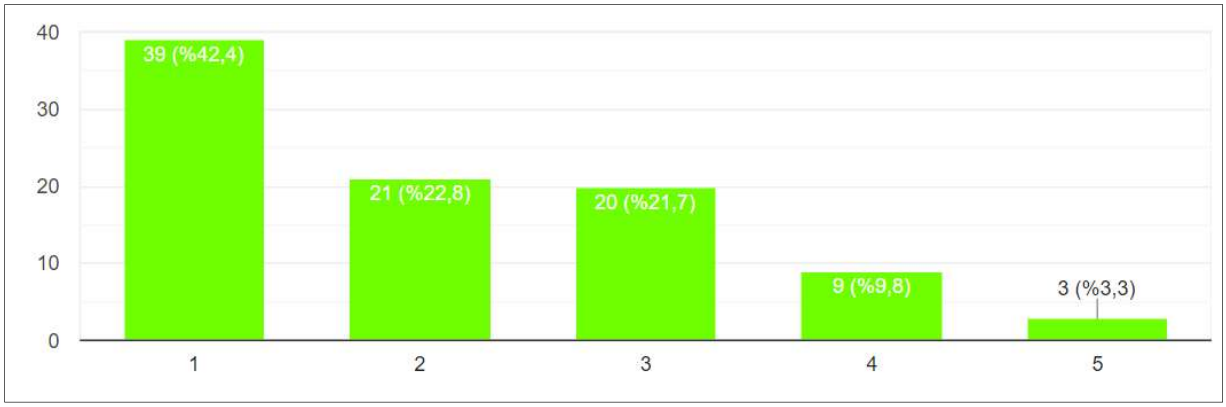
Ö29- Yüz yüze bulunduğumuz ortamlarda hem hocalarımızla hem de arkadaşlarımızla iletişim içerisinde olduğumuzdan sosyal motivasyonumuzun yüksek olduğunu fark ettim.

Ö84- Öğrencilerin ortalama ilgi duyduklarını düşünüyorum böylece sınıf ortamındaki sosyallikten biraz daha azı yaşanmakta ama öğrencinin sistemde aktif bulunabilmesi yazıp konuşması sosyalliği destekleyen unsurlar.

Ö27- Katkı olarak sosyalleşme açısından çok yararlı olduğunu düşünmüyorum fakat sistemin olanakları birbirimizle iletişime geçmeye imkân sağladığı için sosyalleşmek mümkün.

Ö46- Sosyalleşmenin sanal ortamda gerçekleşebileceğine inanmıyorum çünkü bu şekilde sadece sanallık insanı sosyalleştirseydi sosyal medya gibi sanal hesaplardan tanıştığımız insanlarla yüz yüze görüşmek istemezdik.

3.4. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin motivasyona katkısına ilişkin görüşleri



Tablo.7 Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin motivasyona katkı düzeyi hakkındaki görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmen adayları büyük çoğunlukla uzaktan eğitimin motivasyona olan katkısını düşük bulmaktadır. Uzaktan eğitimin motivasyona katkısını düşük ve çok düşük olarak değerlendiren bazı öğretmen adaylarının görüşleri ise şu şekildedir:

Ö27 - Motivasyon konusunda ben kendimden düşünürsem pek yararlı değil, motivasyon sağlayamıyorum derslerle pek ilgili olamıyorum evdeyken başka işler yapmak daha cezb edici oluyor.

Ö41 - Uzaktan eğitim hiçbir zaman yüz yüze eğitime yaklaşamayacak bir düzen. Hocanın sesini istediğim zaman kapatabiliyorum. İstersem yemek yiyorum istersem uzanıyorum ve sonuca baktığım zaman kocaman bir sıfır. Bu kadar düşük motivasyonla bu dersleri alırken hocaların normal derslerden daha fazla ödev vermelerine bir türlü mana veremiyorum.

Ö63- Uzaktan eğitim birçok açıdan rahat olsa da yüz yüze eğitimdeki disiplini evde sağlayamıyoruz. Evde olduğumuz için derse kendimizi vermemiz zorlaşıyor motivasyonumuz düşüyor.

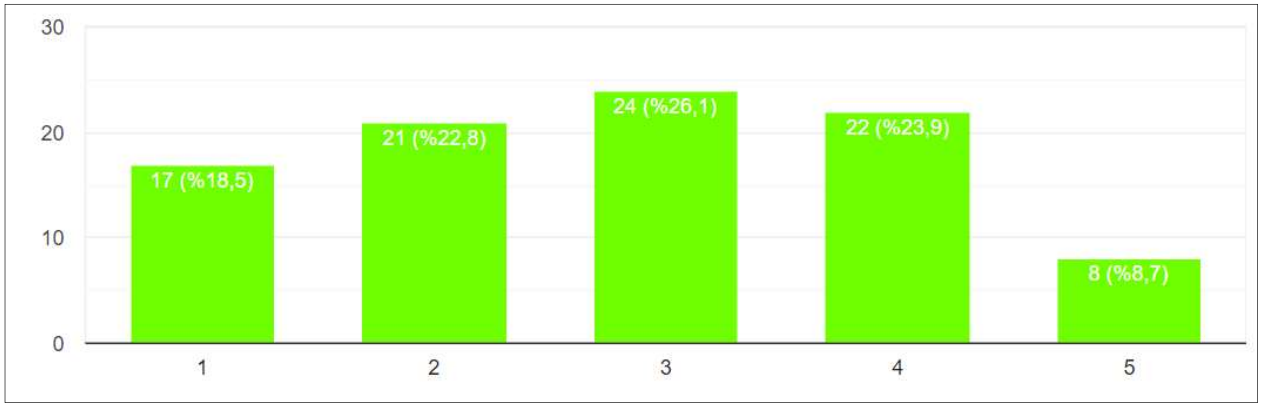
Ö46 - Öğretmeni görerek gerçekten dinleyerek, öğretmenin de bizi görerek dinleyerek katıldığımız gerçek sınıflardaki dersler motivasyon olarak bizi daha güzel etkiliyor.

Yalnızca %13,1 oranındaki öğretmen adayı motivasyona katkının yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Uzaktan eğitimin motivasyona katkısını yüksek olarak değerlendiren Ö84, bu durum hakkındaki düşüncelerini şöyle açıklamıştır: *"Okulumuzun öğrencisine, hocalarımızın öğrencisine sahip çıkmasının kanıtı bence uzaktan eğitimdeki ciddiyet. Bu da benim motivasyonumu arttırdı."* Ö55 ise konu hakkında şunları dile getirmiştir: "*Dersi geçme kaygısı öğrenciyi sahip olduğu az motivasyona rağmen dersi daha dikkatli dinlemeye ve izlemeye sevk ediyor."*

3.5. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin temel dil becerilerine katkısına ilişkin görüşleri

Türkçe dersleri, beceri temelli derslerdir. Türkçe dersinin amaçlarından biri dört temel dil becerisini (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirmektir. Bu sebeple öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin temel dil becerilerine katkısına dair görüşleri önemlidir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitimin dinleme/izleme becerisine katkı düzeyi ile ilgili görüşleri Tablo.8'de belirtilmiştir:



Tablo.8 Uzaktan eğitimin dinleme/izleme becerisine katkı düzeyi hakkındaki görüşleri

Tablo.8 incelendiğinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin dinleme/izleme becerisine katkısını birbirine çok yakın oranlarla 2, 3, 4 puanla değerlendirdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 8'i (%8,7) uzaktan eğitimi dinleme/izleme becerisi açısından çok faydalı bulmaktadır. Uzaktan eğitimle verilen derslerde öğrencinin daha çok dinleyen durumunda olduğunu belirten öğretmen adayları, bu sebeple dinleme/izleme becerilerine katkıyı yüksek oranda değerlendirmiştir:

Ö18- Genellikle dersler hocaların anlatımı üzerinden işlendiği için daha çok dinleme becerisi aktif oluyor.

Ö82- Anlatımı genellikle görseller üzerinden yapıyoruz. Daha kalıcı olması amacıyla ve yalnızca ders dinleme amacıyla bireysel olarak derse odaklanıyoruz. Bu sebeple en fazla dinleme/izleme becerisini geliştirdiğini düşünüyorum.

Ö39 - Çünkü bu sistemde elle tutulur somut bir şeyler yapamayacağımız ve kullanamayacağımız için daha çok dinleme/izleme üzerine materyaller kullanıyoruz. Bu da o becerilerimizin gelişmesini sağlıyor.

Ö.87 - En çok katkı sağladığı beceri herhalde çünkü öğrencilerin dinlemekten başka yapabilecekleri kısıtlı olduğu için dinlemek önemli bir yer tuttu. Dinleyerek anlamaya çalışmayı desteklemiş olabilir.

Ö.89- Uzaktan eğitim sürecinde dinleme/izleme materyallerini kullanıyoruz. Bu da dinleme/izleme becerisine katkı sağlayan bir durum.

17 öğretmen adayı ise (%18,5) uzaktan eğitimin dinleme/izleme becerisine katkısının olmadığını düşünmekte ve bunu ortamdaki dış etkenlerle dikkatin çok çabuk dağılabilmesine bağlamaktadır:

Ö29- Uzaktan eğitime çoğunlukla evlerimizden bağlandığımız için çevremizde çok fazla uyaran var. Bu nedenle dikkatimiz çok hızlı dağılıyor.

Ö53- Evde dinlediğimiz için dikkatimiz daha çok dağılıyor. İnternete ve telefona çok yakın olduğumuzdan dolayı canımız sıkılınca sosyal medyaya girebiliyoruz. Cihazın şarjı bitiyor. Dersle ilgili merak ettiğim bir soruyu anında soramıyorum çünkü klavye yavaş çalışıyor. Evde gürültü oluyor. Cihazla çok vakit geçirince gözüm ağrıyor.

Ö22- Dinleyen kişinin 100 dakika veya 120 dakika bir konuşana odaklanması imkânsız. Ne kadar çabalasanız da bir süre sonra dikkat illaki başa bir yere dağılıyor. Okulda bu sorun uzaktan eğitime kıyasla daha az oluyor çünkü hocalar illaki soru-cevap yapıyor ama uzaktan eğitimde bu neredeyse imkânsız.

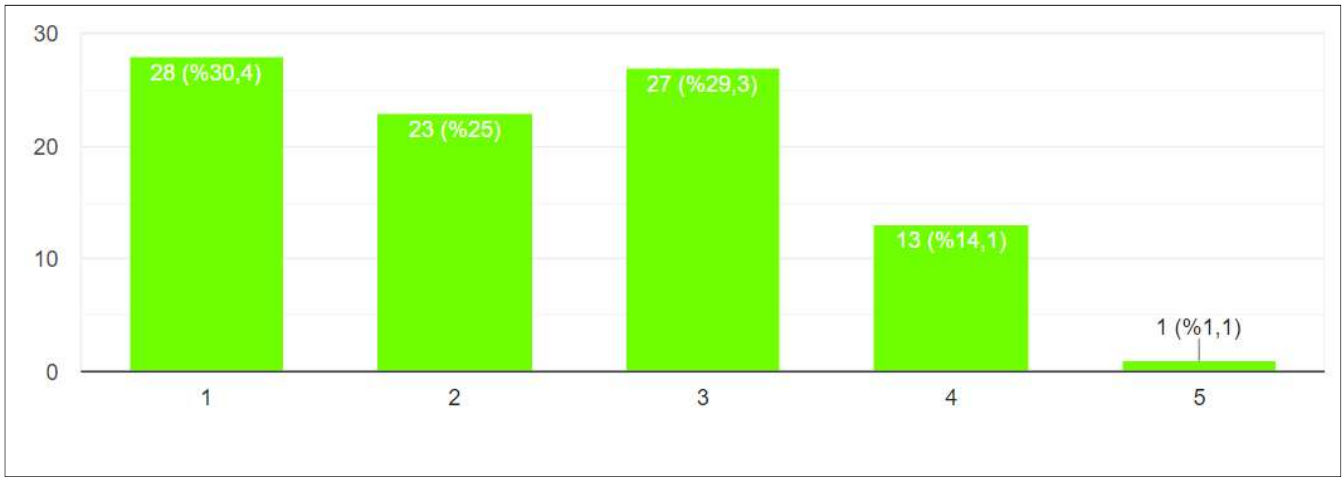
Ö60- Çünkü dikkat dağıtıcı etkenler daha fazla ve konsantre olmak zorlaşabiliyor.

Bazı öğretmen adaylarının ise uzaktan eğitimin dinleme/izleme becerisinde dikkat seviyesine olumlu etkisi olduğunu düşündükleri araştırmanın bulguları arasındadır:

Ö10- Tek bir odak noktamız olduğu ve dikkatimizi dağıtacak unsurlar azaldığı için daha iyi bir dinleme /izleme gerçekleşiyor.

Ö77- Öğretmen birebir karşıda olmadığı için daha dikkatli dinleniyor. Anlatılan şeyler kaçırılmamaya çalışılıyor.

Ö49- Daha dikkatli dinlemeye ve bir şeyler kaçırmamaya çalışıyorum.



Tablo.9 Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin okuma becerisine katkı düzeyi hakkındaki görüşleri

Tablo.9 incelendiğinde 51 öğretmen adayının %55,4'lük bir oranla uzaktan eğitimin okuma becerisine katkısını düşük olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmen adayları uzaktan eğitimde derslerin daha çok düz anlatım yöntemiyle yürütüldüğünü düşünmekte ve bu sebeple kendilerini yalnızca dinleyici olarak nitelendirmektedirler. Dinleme dışında diğer becerilerin çok az kullanıldığını belirten öğretmen adayları, okumaya yönelik ya hiç etkinlik yapmadıklarını ya da bunun çok sınırlı düzeyde olduğunu belirtmişlerdir:

Ö73- Okuma becerisine de katkısı çok az; çünkü hocalarla iletişim çok az olduğundan senkronize olarak bir metni okumak çok zor. Daha çok hocaların konuyu anlattığı bizim de dinlediğimiz dersler oluyor.

Ö29- Uzaktan eğitim sürecimizde okuma becerisi ile ilgili herhangi bir etkinlik yapılmadığından pek katkısı olmuyor. Yalnızca dönem başında okumakla görevli olduğumuz kitapları inceliyoruz.

Ö18- Genellikle dersler hocaların anlatımı üzerinden işlendiği için daha çok dinleme becerisi aktif oluyor. Şu ana kadar okuma becerisi üzerine herhangi bir süreç olmadı.

Ö56- Okuma becerisine yönelik bir şey yapmıyoruz. Hocaların yansıttıklarını da sonra okuruz diye indiriyor ya da hoca okurken dinliyoruz.

Ö28- Sıklıkla eğiticinin, o anki konuyu anlatmasına dayalı bir eğitim biçimi olduğu için öğrencinin okuma becerisi pasif durumda kalıyor.

Okuma becerisiyle ilgili görüşlerde elektronik okumaya dair yorumlar da dikkat çekicidir. Öğretmen adaylarının bir kısmı ekrandan okuma yaptıkları bu süreci olumsuz olarak değerlendirmektedir:

Ö27- Elektronik ortamda okuma dikkatimi dağıtıyor ve fazlasıyla göz yorduğu için okuma becerisine katkı sağladığını düşünmüyorum.

Ö47- Ekranı okumak bazen zor olabiliyor. Okuma üzerinde çok bir şey kazandırdığını düşünmüyorum.

Ö53- Ekrandan okuma yaparken gözlerimiz ağrıyor. Ekrandaki alakasız şeyler dikkatimi çekiyor.

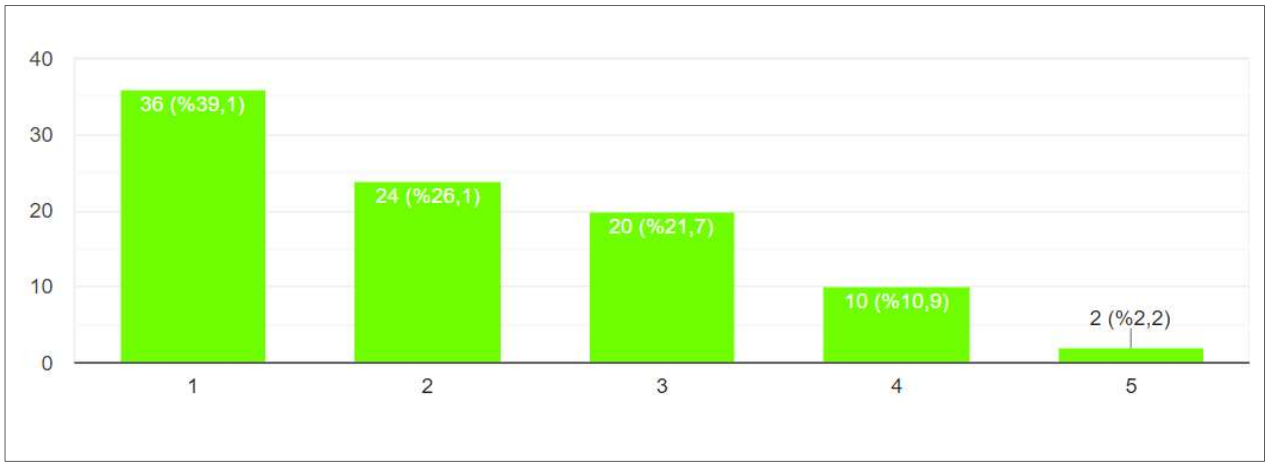
Uzaktan eğitimin okuma becerisine katkısının orta ve yüksek düzeyde olduğunu belirten öğretmen adayları ise bu durumu karantina sürecinde evde kalmaktan ötürü zamanlarının fazla olmasıyla ve bu süreçte okumaya daha fazla fırsat bulabilmeleri ile ilişkilendirmektedir:

Ö1- Bu sürecin en çok okuma becerisini geliştirdiğini düşünüyorum. Hem derslerde hem ders dışında okumaya daha çok vakit ayırabiliyorum.

Ö16- Eğer derste kullanılan materyaller olarak düşünürsek okumaya çok az bir katkısı var. Çünkü teknik sorun çok fazla yaşanıyor sürekli bir bölünme olduğu için nitelikli bir okuma gerçekleşmiyor. Ama evde geçirilen zaman bakımından kitap okuma daha çok arttı diyebilirim.

Ö42- Uzaktan eğitimden ziyade karantina sürecinin okumaya daha çok etkisi var çünkü okul yolculuğu ve yorgunluğu olmadığı için okumaya biraz daha vaktimiz olabiliyor.

Ö49- Boş zamanımızın daha fazla olduğunu düşünüyorum ve bu yüzden elimden geldiğince kitap okumaya çalışıyorum.



Tablo.10 Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin konuşma becerisine katkı düzeyi hakkındaki görüşleri

Tablo.10 incelendiğinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin konuşma becerisine genel katkısını 1 ve 2 puanla büyük oranda (%65,2) düşük olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ö32- Fiziki bir sınıf ortamında olmadığımız için sözlü olarak derse katılamıyoruz. Her ne kadar sistemden bu gerçekleştirilse bile ara sıra giden sesler ve teknik sebeplerden dolayı konuşma eğitime katkısının az olduğunu düşünüyorum.

Ö57- Uzaktan eğitimin en çok konuşma becerimizi etkilediğini düşünüyorum. Örgün eğitimdeki sosyalliğimizi ve sınıf içindeki iletişimimiz gerçekleşmediği için uzaktan eğitim konuşma becerimizi kötü etkilemiştir.

Ö72- Bence uzaktan eğitimin konuşma becerimiz üzerine çok olumlu bir katkısı olduğunu düşünmemekteyim çünkü genelde aktif olan öğretmendir. Öğrenciler tüm düşüncelerini öğretmene veya arkadaşlarına mimik, göz veya kol işareti ve benzeri ifadelerle dile getiremeyeceği için tam olarak söylediği şeyler çok anlaşılmayabilir düzeyde olacaktır.

Ö29- Verilen ödevlere ve yapılan etkinliklere göre değişiyor. Ancak sınıf ortamında yapılan topluluk önü konuşmaları ve diğer konuşma türlerini uygulayabilmek her zaman daha faydalıydı. Mikrofon ile derse katılmak ve telefonda konuşmak neredeyse aynı. O nedenle konuşma becerisinin gelişimi için pek katkılı olduğunu düşünmüyorum.

Bazı öğretmen adayları ise yaşadıkları teknik problemlerden dolayı (ses gitmemesi, mikrofon sahibi olmamaları vs.) derslerde sessiz kalmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir:

Ö87- Sunumlarımızdan başka konuşmaya eğilim olmadı. Hocalarımız mikrofon ile katılmamızı istediler ama yine bağlantı sorunları ile beraber bence kimse cesaret edemedi ya da genelde de konuşmaya yönelmeyen kesim bu eğitimle iyice konuşmadan uzaklaşmış olabilir.

Ö75- Bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Hocalar bağlanırken sorun yaşıyor. Diğer öğrenciler bağlanınca çok sıkıntı oluyor ve herkesin evinde mikrofon olmuyor.

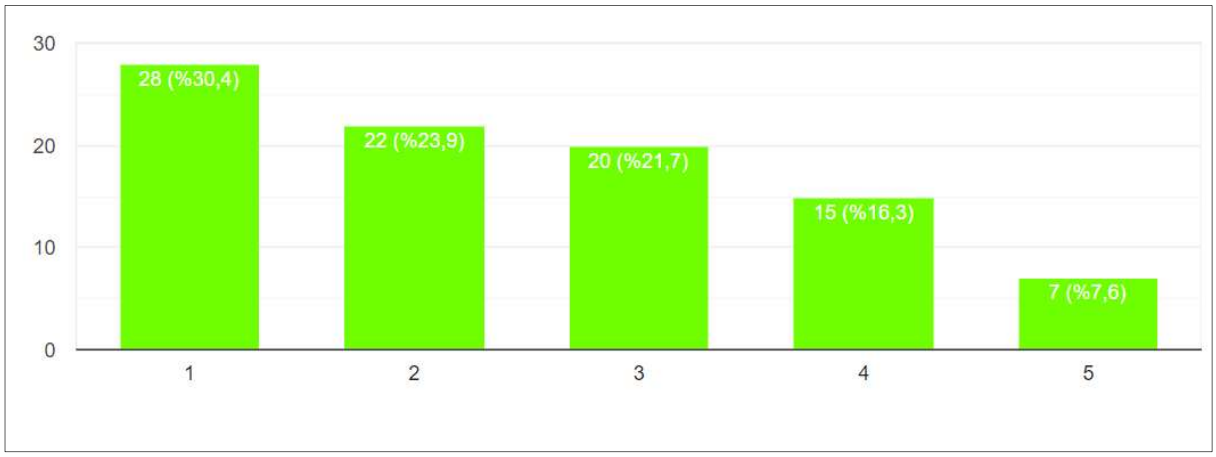
Ö63- Derste söz almak yüz yüze eğitime kıyasla pek görülmüyor çünkü herkesin evinde uygun ortamı ve mikrofonu yok.

Uzaktan eğitimin konuşma becerisine katkısını 3, 4 ve 5 puanla orta ve yüksek düzeyde değerlendiren öğretmen adaylarının ise daha çok uzaktan eğitimde yüz yüze görüşmeler yapılmadığından kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmeleri dikkate değer bulgulardandır:

Ö33- Kendi adıma konuşmam gerekirse, normalde sınıf ortamında bu konuda pek de aktif olamam. Öğretmen ne tepki verir, arkadaşlarım nasıl düşünür, acaba dediğim şey doğru mu diye düşünürüm ve herkes bana bakarken gerilirim. Ancak uzaktan eğitimde kendimi bu açıdan daha rahat hissediyorum. Fikirlerimi daha açık ve anlaşılır bir şekilde dile getiriyorum.

Ö18- Konuşma derslerde ara sıra oluyor. Bazı derslerde sunum yapıyoruz ama bazı derslerde bu gerçekleşmiyor. Ayrıca normal örgün eğitimde konuşma toplum içinde olduğu için stres heyecan gerginlik daha fazla olurken, uzaktan eğitimde bu faktörler daha az oluyor çünkü sanal ortamda kimse birbirini görmediği için daha rahat olunuyor.

Ö48- Sınıf önünde konuşma yapmada utanan insanlar uzaktan eğitimde daha rahat konuşabiliyorlar.



Tablo.21 Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin yazma becerisine katkı düzeyi hakkındaki görüşleri

Tablo.11 incelendiğinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle yürütülen derslerin yazma becerisine katkısını 1 ve 2 puanla ve %54,3'lük bir oranla düşük olarak değerlendirdiği görülmektedir. Öğretmen adayları derslerde yazma becerisi adına yalnızca sistemin sohbet kısmında aktif olduklarını, sormak istediklerini orada yazılı olarak belirttiklerini ve sorulan sorulara aynı şekilde sohbet kısmından yazılı olarak cevap verdiklerini, ancak bunun yazma becerisine bir katkısı olmadığını belirtmişlerdir:

Ö18- Derslerde ara sıra hocalar soru soruyor ve bu sorulara da genellikle sohbetten mesaj olarak cevap veriyoruz. Bunlar genellikle kısa cevaplar oluyor bundan dolayı yazma becerisine katkısını düşük buluyorum.

Ö10- Birkaç derste not tutuyoruz. Not almak zor oluyor. Geride kalıp sohbet kısmında belirtsek de karışıklık meydana geliyor hoca mesajı görene kadar.

Ö82- Mikrofonu kullanamadığımız durumlarda yazı yazabiliyoruz. Çok uzun yazılar olmasa da yine de pek fazla katkısı oldu diyemem.

Ö63- Yazma becerisiyle ilgili tek etkinliğimiz hocanın sorduğu sorulara cevap yazmak.

Öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde ders sürecinde yazma etkinlikleri yapmadıkları, sadece ders dışında verilen ödevler için yazma becerilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bazı öğretmen adayları bu durumu olumlu olarak değerlendirirken, bazıları olumsuz olarak değerlendirmektedir:

Ö24- İletişimimizi yazışarak sağlıyoruz. Ayrıca verilen ödevler de yazma becerimizi fazlasıyla geliştirdi.

Ö54- Normalden daha fazla ödev yaptığımız için daha fazla yazı yazmak zorunda kalıyoruz ve bu durumun yazı yazmak konusunda gelişmemize katkı sağladığını düşünüyorum.

Ö39- Yazma becerisine çok katkısı olmuyor. Ödevler haricinde yazma becerisi çok kullanılmıyor sistemde. Daha doğrusu ben kullanmıyorum.

Tüm bu görüşlerin yanında bazı öğretmen adaylarının teknoloji tabanlı yazma ile ilgili yorumları dikkat çekicidir:

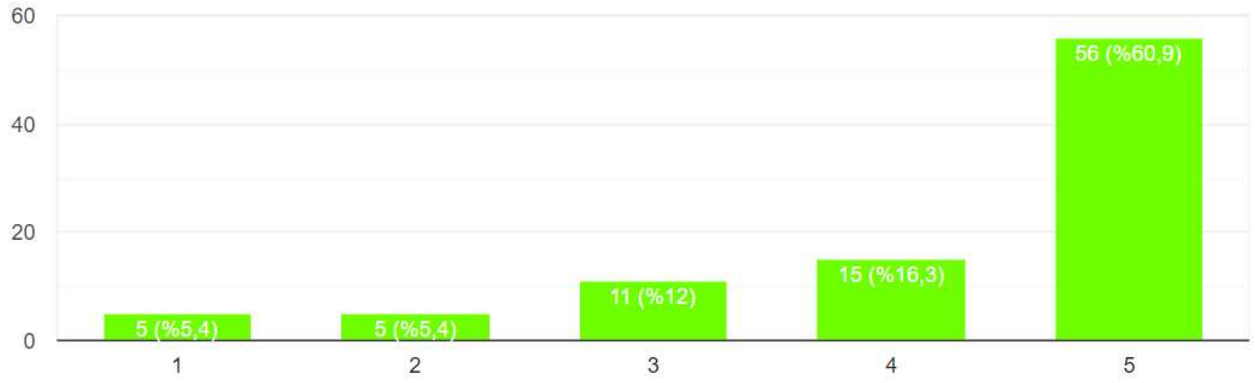
Ö33- Ben, ders notlarımı Word belgesi hâlinde depoluyorum. Uzaktan eğitim esnasında öğretmen konuşurken hızla aldığım notları ders sonrası cümle yapısı, paragraf başı, noktalama işaretleri, yazı fontları bakımından düzeltmelere tabi tutuyorum. Örgün eğitimde bunu çok sık yapmadığımı düşünürsek bu açıdan sanıyorum ki epey yararlı.

Ö66- Ödevlerden dolayı her şeyi bilgisayar üzerinden yazıyoruz. Kalemle yazmayı özledim gerçekten. Notlar alırken eğri büğrü yazmaya başladım.

Ö27- Uzaktan eğitimin en faydalı olduğu konu kesinlikle budur. Normal hayatta da elektronik alanda yazma eğilimlerimiz olduğu için bu beceri, bu alanda en fazla gelişmeye açık beceri olduğunu düşünüyorum.

3.6. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri

Tablo.12'de öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecindeki görev ve sorumluluklarındaki artış düzeyine ilişkin puanlamalarına yer verilmiştir:



Tablo.13 Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde görev ve sorumluklarındaki artış düzeyi hakkındaki görüşleri

Tablo.13 incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir kısmının (%77,2) bu süreçteki görev ve sorumluluklardaki artış düzeyini yüksek olarak değerlendirdiği görülmektedir. Konu ile ilgili görüşler incelendiğinde öğretmen adaylarının bu durumdan memnun olmadıkları, çalışma performanslarının olumsuz yönde etkilendiği belirlenmiştir:

Ö64- Okuldayken daha az yoruluyordum ve bu ödevleri sunumları hazırlarken bir yandan da derslere girme mecburiyeti içerisindeyim ki bazen girdiğimde ev müsait olmadığından veya internet kopukluğu yaşandığından o dersten verim alamıyorum ve dersin tekrarını izlemek zorunda kalıyorum. Bu zaman içerisinde hem ruhen hem mental olarak yorulmuşken bir de ödevlerin çokluğundan fiziken de yoruluyorum. 24 saatlik bir zaman diliminde bunca şeyi yapmak gerçekten yorucu. Çünkü ödevler çok uğraştırıcı.

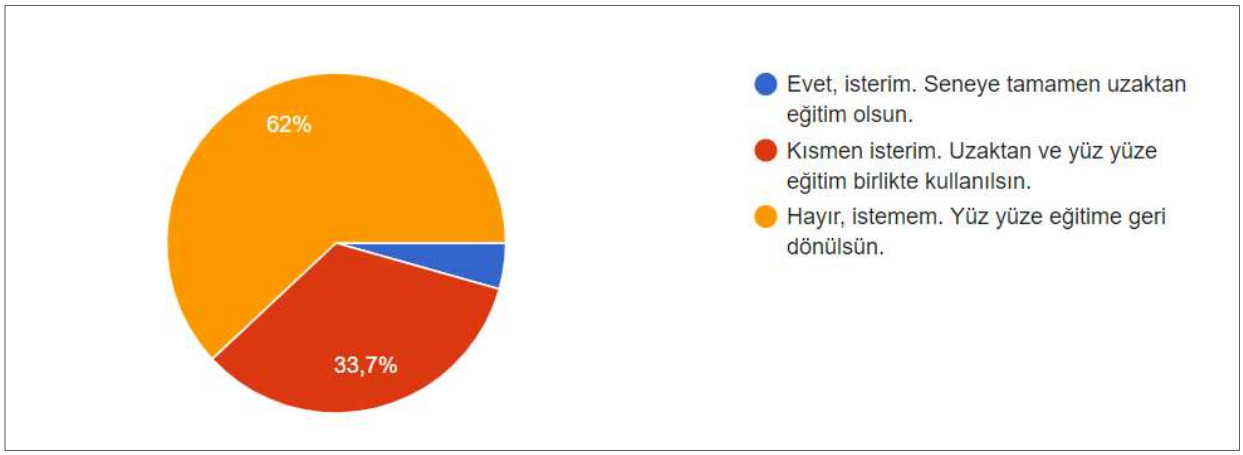
Ö29- Hocalar evde olduğumuzdan dolayı daha çok ödev ve sunum hazırlayabileceğimizi düşünüyorlar. Normalde verdiklerinden daha fazla ödev ve sorumluluk veriyorlar. İçinde bulunduğumuz olağanüstü şartlar dolayısıyla psikolojik olarak zor bir dönemden geçiyoruz. Haliyle görevlerimizi yerine getirirken daha isteksiz oluyoruz ve zorlanıyoruz.

Ö27- Çok fazla ödev verildiği için her şey birbirine karışıyor. Hocalarımızla sürekli iletişimde olamadığımız için de süreci nasıl ilerleteceğimden emin olamıyorum. Sorumluluklarımda artış olmadı fazla ödev fazla sorumluluk yüklenmesi maalesef ters etki oluşturdu.

Ö44- Sınav yapılmadığı için ödev ve sunumlar arttı. Sınava bir gün çalışırız, sınav en fazla bir saat sürer ve etkisi uzun sürmez. Sunuma ve ödeve bir hafta belki daha fazla zaman harcıyoruz. Bu durum bizi yıpratıyor.

3.7. Uzaktan eğitime devam edilmesi ile ilgili görüşler

Öğretmen adaylarının lisans derslerinin uzaktan eğitim ile devam etmesine yönelik görüşleri Tablo14'te belirtilmiştir:



Tablo 14 Uzaktan eğitime devam edilmesi ile ilgili görüşler

Tablo.14 incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%62) yüz yüze eğitime geri dönmeyi istediği, %33,7'lik kısmın ise uzaktan ve yüz yüze eğitimin birlikte kullanılabileceğini belirttikleri görülmektedir. Çalışmaya katılan 92 öğretmen adayından yalnızca 4'ü (%4,3) gelecek dönemlerde uzaktan eğitimle derslere devam edilmesini istediğini belirtmiştir. Bu 4 öğretmen adayının daha önce uzaktan eğitim geçmişlerinin bulunduğu ve uzaktan eğitimi genel olarak olumlu yönde değerlendirdikleri araştırmanın bulguları arasındadır. Derslerin yüz yüze olarak devam etmesini isteyen öğretmen adaylarının büyük bir kısmı uzaktan eğitimle ilgili daha önce bilgi sahibi olmadığından hem teknik hem de sosyal ve psikolojik açıdan sorunlar yaşamışlardır. Bu konu ile ilgili bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Ö7- Covid 19 sebebiyle eğitimin gerçekleştirilmesi için uzaktan eğitimin kullanılması iyi niyetle oluşturuldu ancak ne yazık ki derslerde eski verimi aldığımızı düşünmüyorum. Eğitim bu süreçte kesinlikle güç kaybetti. Uzaktan Eğitimden memnun değilim ve sınıfta ders görmek istiyorum. Bu dönemin daha kısa sürede bitirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenlerimizin bu süreçte daha fazla ödev vermekten ziyade bizlere destek olmalarını isterdim. Çünkü bu süreçte hepimizin motivasyonu düşük ve sokağa çıkmak kısıtlı olduğundan derse odaklanmamız çok zor. Ben hem sürekli evde oturmaktan ve telefon başında uzun saatler boyunca ders işlemekten çok sıkıldım. Ödevler de eklenince iyice kapana sıkılmış gibi hissediyorum. Daha anlayışlı olmalarını isterdim.

Ö26- Fazlasıyla teorik, bilgi aktarımının yoğun olarak yapıldığı, tartışmaya daha az açık dersler uzaktan eğitimle yürütülebilir. Herkesin sesli/görüntülü katılabileceği bir durum söz konusu olabilseydi daha fazla verim alınabilinirdi ama bu çoğumuz için çeşitli sebeplerden mümkün olamayabiliyor. (üstelik mevcudumuz da fazla.) Bir öğretmen adayının sınıf ortamından uzak bir yerde eğitim görmesi bana pek doğru gelmiyor. İmkânlar el verdikçe, bu zorunlu hallerin dışında eğitimin örgün olarak devam etmesinin bizlere daha çok katkı sağlayacağını düşünüyorum.

Ö13- Biz birer öğretmen adayıyız. Bu süreçte özellikle bizler yüz yüze eğitime ihtiyaç duyuyoruz. Ama madem böyle bir süreçteyiz ders yürütücüsünün derse katkısı büyük önem taşıyor. Bizleri ödevlere boğmadan, kısa çalışmalar ve etkinliklerle verim almamızı sağlamalı. Nasıl olsa gürültü de yok:) Öğretmen dersi ne kadar eğlenceli anlatabilirse o kadar motive oluruz ve derse karşı ilgilimiz artar. Ama lütfen ödevlere boğulmayalım. Edebiyat, Türkçe demek, sanat demek hayatın kendisi demek biraz mizah biraz sosyal çalışmalar ve etkinlikler yapılabilir.

Ö82- Lisans derslerinin kesinlikle büyük bir kısmı yüz yüze olmalıdır diye düşünüyorum. Çünkü yalnızca akademik anlamda değil sosyal anlamda da üniversite bize çok şey katıyor. Fakat bazı derslerin uzaktan eğitimle ve ödevlerle desteklenerek yürütülmesi daha iyi olabilir. Bu dersler seçmeli dersler olabilir. Böylelikle yüz yüze eğitimde daha az ders gören öğrencilere okulda etkinlikler oluşturma görevleri verilebilir, çeşitli konferanslar yapılabilir. (Topluma hizmet uygulamaları dersinde yaptığımız gibi.)

Ö73- Kesinlikle yüz yüze olmalı. Sonuçta işlediğimiz konular internette ve her yerde bulunan bilgiler ancak sınıf ortamında bunu tartışarak işlersek asıl bize o zaman faydası oluyor. Uzaktan eğitimde sınıflar çok az olursa ve herkesin teknik olarak ekipmanı olursa bazı dersler yapılabilir ancak yüz yüze eğitim her açıdan daha iyi ve gerekli.

4. Sonuç ve öneriler

Türkçe öğretmeni adaylarının Covid-19 salgını ile başlayan uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada öğretmen adaylarının bu süreci genel manada olumsuz olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının sürece daha çok cep telefonu ve dizüstü bilgisayar ile katıldıklarının tespit edildiği araştırmada, en sık yaşanılan teknik aksaklıkların internet/bağlantı sorunu ve desteklenmeyen cihaz/donanım eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı derslere düzenli olarak katıldıklarını belirtmişseler de ders esnasında yaşanan teknik aksaklıklar sebebiyle bazen derslerin tamamını takip edemedikleri görülmektedir. Ayrıca geçmişte uzaktan eğitim deneyimine sahip olmayan öğretmen adayları sisteme bağlanmada daha çok sorun yaşamaktadır. Bu sonuçlardan hareketle bu süreçte öğretmen adayları arasında fırsat eşitsizliği yaşandığını söylemek mümkündür. OECD (2001) tarafından dijital uçurum olarak tanımlanan bu eşitsizliğin giderilmesi için alt yapının kuvvetlendirilmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerine erişimin yaygınlaştırılması ve bireylerin bu konuda geliştirilmesi gerekmektedir (Öztürk, 2005: 124).

Uzaktan eğitim yüz yüze gerçekleşmeyen bir eğitim türüdür ve bu sebeple katılımcılar arasında doğrudan bir iletişim söz konusu değildir. Araştırma sonuçlarına göre iletişimin yalnızca teknik bir araç vasıtasıyla sağlandığı uzaktan eğitim süreci, öğretmen adaylarının sosyal becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu eğitimlerde öğretmen adayı daha çok bireysel davranışlar sergilemekte ve grup içi davranışlar sınırlanmaktadır. Oysa, sosyal psikolojide pek çok klasik araştırma, birlikte hareketin münferit harekete göre daha yüksek oranda başarılı olduğunu ortaya koymaktadır (Birkök, 2004: 5). Bu sebeple uzaktan eğitimle verilen dersler, öğretim üyeleri ve öğrenciler arasında iletişim ve etkileşim sağlayacak nitelikte olmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecindeki derslerde motivasyonlarının çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Motivasyon eksikliği ise çoğu zaman ders çalışmadan uzaklaşmayı ve eğitimle ilgili olmayan etkinliklere yönelmeyi beraberinde getirir. Bu durumdaki bir öğrenci için ders çalışmak, can sıkıcı bir uğraş haline gelebilir (Akbaba, 2006: 348). Uzaktan eğitimle verilen derslerin öğrenci motivasyonuna etkisinin araştırıldığı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Wheeler tarafından 2002 yılında gerçekleştirilen araştırmada öğrenci motivasyonun uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uçar ise 2016 yılında yaptığı araştırmada motivasyon stratejilerinin uygulanmasının ardından uzaktan eğitimle öğrenim gören öğrencilerin motivasyonlarının arttığını tespit etmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde motivasyon bağlamında yaşanan

sorunları en aza indirmek için öğretim ortamlarının tasarımında, motivasyon tasarım modeli stratejilerinin etkin bir şekilde kullanılması önerilebilir (Uçar, 2016: 148).

Türkçe dersleri bilgi dersi olmaktan ziyade daha çok beceri dersleridir. Türkçe dersinin amacı, dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma, yazma ile bağlantılı olarak programda yer alan temel becerileri de geliştirmektir (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015: 1). Bu bağlamda dersin yürütücüsü olacak Türkçe öğretmeni adaylarının da dört temel dil becerisi açısından iyi gelişmiş olması gerekmektedir. Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinin en çok dinleme en az ise yazma becerisine katkı sağladığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Dinleme ve konuşma gibi daha çok iletişime yönelik beceriler doğası gereği uzaktan eğitim sürecinde daha çok kullanılmaktadır ancak bu süreçte de çeşitli engeller ortaya çıkmaktadır. Uzaktan eğitimin yapısı itibariyle öğrenci ve öğretmenin ayrı mekanlarda olması, öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olması, yalnızlık, dikkat dağıtan faktörler, motivasyon sorunu, yüz yüze iletişimdeki sinerjiden yoksunluk gibi sorunlar bu temel dil becerilerinin kullanımında olumsuz yönde etkiye sebep olabilmektedir (Elcil ve Şahiner, 2014: 31). Derslerde yazma becerisine yönelik neredeyse hiç etkinlik yapılmaması, öğretmen adaylarının ısrarla üzerinde durduğu hususlardan biridir. Dört temel dil becerisinin tamamına yönelik düzenlenecek etkinlikler, öğretmen adaylarının bu sürece verimli olarak katılımlarını destekleyecektir.

Covid-19 salgını sebebiyle eğitimde gerçekleşen hızlı değişimler ölçme ve değerlendirme çalışmalarını da etkilemiştir. Salgın sebebiyle kalabalık ortamlarda bir araya gelinmemesi gerektiğinden yükseköğretimde dönem sonu sınavları ile bu eğitim ve öğretim yılına ait diğer sınavların yüz yüze gerçekleştirilmemesine, bu sınavların üniversite yetkili kurullarınca tercih edilecek "dijital imkânlar" veya "ödev, proje gibi alternatif yöntemlerin uygulanarak" yapılmasına karar verilmiştir (YÖK, 2020). Bu sebeple öğretmen adaylarının görev ve sorumluluklarında büyük bir artış gözlenmiştir. Öğretmen adayları bu durumla ilgili rahatsızlıklarını dile getirmekte ve üniversite yönetiminden konuyla ilgili bir düzenleme beklemektedir.

Bütün bu sonuçlar değerlendirildiğinde, yaşanan ani değişiklikle başlayan uzaktan eğitim sürecine Türkçe öğretmeni adaylarının adapte olamadıkları, beceri temelli böyle bir dersin uzaktan eğitimle yürütülemeyeceğini düşündükleri ve en kısa sürede yüz yüze eğitime dönülmesini önerdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimin bahsedilen tüm olumsuz yönlerine rağmen öğretmen yetiştirmede teorik ve uygulamalı dersler için oluşturulacak ayrı ayrı uygulamalarla başarı şansının arttırılabileceği düşünülmektedir (Gelişli, 2015:320).

Kaynakça

Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği. *The Turkish Online Journal of Education Technology-TOJET*, 2(2), 79-96.

Altıparmak, M., Kurt, İ. D., Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 321-327.

Arat, T, Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi,* 14 (1-2), 363-374.

Ateş, V. (2010). Gazi üniversitesi uzaktan eğitim programlarında kullanılmakta olan öğrenme yönetim sisteminin ders verenler açısından değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü,* Ankara.

Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education,* 3(2), 14-22.

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

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

Birkök, M. C. (2006). Uzaktan eğitimin sosyolojik kavramlarla analizi. *Journal of Human Sciences*, *1*(1).

Clark, J. T. (2020). *Distance education*. Clinical Engineering Handbook içinde (ss. 410-415). Editör: Ernesto Iadanza. Floransa-İtalya: Academic Press.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları*. İstanbul: EDAM Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.

Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (39),* 203-212.

Duran, L. (2020). Distance learners' experiences of silence online: a phenomenological inquiry. *International Review of Research in Open and Distributed Learning,* 21(1), 81-98.

Elcil, Ş., Şahiner, D. (2014). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi,* 6 (1), 21-33.

Ferdousi, N. (2010). Distance education for law promotes gender equity in Bangladesh. *Asian Journal of Distance Education,* 8(1), 81-86.

Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: tarihçe ve gelişim. *Journal of Research in Education and Teaching,* 4 (3), 313-321.

Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak.

Jumani, N. B., Rahman, F., Chishti, S. H. ve Malik, S. (2011). Teachers training through distance mode in Allama Iqbal Open University (AIOU) Pakistan: A Case Study. *Turkish Online Journal of Distance Education,* 12(2), 76-90.

Kan Kılınç, B., Yazıcı, B., Günsoy, B., Günsoy, G. (2020). Perceptions and opinions of graduates about the effects of open and distance learning in Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education,* 21(1), 121-132.

Khan, H., Williams, J.B. (2007). *Poverty alleviation through access toEducation: can e-Learning deliver?* (U21Global Working Paper, No. 002/2006) in "Poverty, Poverty Alleviation, and Social Disadvantage: Analysis, Case Studies and Policies", Eds. C. A. Tisdell. New Delhi: Serials Publications.

Kırık, A . (2016). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi,* (21), 73-94.

Kurudayıoğlu, M , Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi,* 3 (3), 1-19.

MEB. (12 Mart 2020). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. [http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr adresinden 06.05.2020 tarihinde erişilmiştir.]

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği,* 17(1), 22-36.

Özdemir, M . (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 11 (1) , 323-343 .

Öztürk, L. (2005). Türkiye'de dijital eşitsizlik: Tübitak-bilten anketleri üzerine bir değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 24, 111-131.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Saban, A., Ersoy, A. (2017). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri, Ankara: Anı.

Traxler, J. (2018). Distance learning—predictions and possibilities. *Education Sciences,* 8(35), 1-13.

Uçar, H. (2016). *Uzaktan eğitimde motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve başarıları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

UNESCO. (2020). COVID-19 educational disruption and response. [https://en.unesco.org/covid19/educationresponse adresinden 06.05.2020 tarihinde erişilmiştir.]

Ustati, R., & Hassan, S. S. S. (2013). Distance learning students' need: evaluating interactions from Moore's theory of transactional distance. *Turkish Online Journal of Distance Education,* 14(2), 292-304.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel.

Valentiner, D. (2002). Online Journal of Distance Learning Administration, 5(3), 1-11.

Wang, Y. (2004). Distance language learning: interactivity and fourth-generation internet-based videoconferencing. *CALICO Journal,* 21 (2), 373-395.

Wheeler, S. (2002). Student perceptions of learning support in distance education. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(4), 19-29

WHO. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. [https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019 adresinden 06.05.2020 tarihinde erişilmiştir.]

Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması*. Ankara: Nobel Akademik.

YÖK. (11 Mayıs 2020). YÖK'ten Üniversitelerdeki Sınavların Yüz Yüze Gerçekleştirilmeyeceğine İlişkin Karar [Https://Www.Yok.Gov.Tr/Sayfalar/Haberler/2020/Yok-Ten-Sinavlara-İliskin-Karar.Aspx adresinden 18.05.2020 tarihinde erişilmiştir.]

YÖK. (13 Mart 2020). Koronavirüs (COVID-19) Bilgilendirme Notu: 1. [https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx adresinden 06.05.2020 tarihinde erişilmiştir.]

Urfa Merkez Ağzı ile Azerbaycan Türkçesi arasındaki ortak özellikler

İsmail GÜNEŞ[1]

APA: Güneş, İ. (2020). Urfa Merkez Ağzı ile Azerbaycan Türkçesi arasındaki ortak özellikler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 242-264. DOI: 10.29000/rumelide.752300.

Öz

Türkçenin başlangıçtan günümüze kadar geçirmiş olduğu merhalelerin ve tarihi dönemlerle bölgelere göre gösterdiği dil özelliklerinin tespit edilmesinde Anadolu ağızları önemli bir veri kaynağı durumundadır. Hâlihazırda Türkiye Türkçesi ağızlarından bazılarının yeteri kadar, bazılarının ise henüz incelenmemiş durumda olması Türkiye Türkçesi ağız atlaslarının hazırlanmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Ağız atlasları, bir bölgede konuşulan ağzın ses, şekil ve söz dizimi özellikleri ile birlikte söz varlığına dair önemli bilgiler sunmaktadır. Bu nedenle ağız atlaslarının içerdiği malzemenin dil bilimsel yönü dışında halk bilimini ilgilendiren sosyo-kültürel bir niteliği de vardır. Anadolu ağızlarının dil özelliklerinin ayrıntılı bir şekilde belirlenmesi bu bağlamda oldukça önemlidir. Batı Türkçesinin doğu kolunu meydana getiren Azerbaycan Türkçesinin dil özellikleri, Anadolu sahasında Azerbaycan'a nispeten daha yakın olan Doğu Anadolu bölgesinde de görülmektedir. Urfa ağzı, Anadolu ağızlarının tasnifi çalışmalarında Doğu grubu ağızlarına dahil edilmiştir. Dil özellikleri bakımından ülke sınırlarının ötesine uzanan Urfa ağzı, Azerbaycan ve Irak-Türkmen Türkçeleriyle kesişmekte ve benzerlikler göstermektedir. Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer alan Urfa, aynı zamanda doğu grubu Anadolu ağızlarını Irak Türkmen ağızlarıyla birleştiren bir geçiş noktasıdır. Bir ağız bölgesinin morfolojik ve fonetik açıdan analizinin yapılmasında o ağız bölgesini etkileyen konuşma ve yazı dilleriyle yapılacak mukayeseli çalışmalar önem arz etmektedir. Bu çalışmada Azerbaycan Türkçesi ile Urfa Merkez ağzı, morfolojik ve fonetik açıdan karşılaştırılarak her iki dil bölgesinde tespit edilen ortak unsurlar ortaya konmuştur.

Anahtar kelimeler: Urfa ağzı, Azerbaycan Türkçesi, Urfa, Azerbaycan, ağız

The common features between Urfa center dialect and Azerbaijani Turkish

Abstract

The Anatolian dialects are an important source of data in determining the stage of the Turkish language from the beginning to the present and the linguistic characteristics of the regions. At present some of the Turkey Turkish dialects are not investigated adequately and some of them have not investigated yet thus this situation affects the preparation of the Turkey Turkish dialects' atlas adversely. Dialect atlases, provide important information with the lexicology about the sound, shape and syntax features of the local language spoken in a region. For this reason, the material that the dialect atlases contain has a socio-cultural quality that concerns folklore apart from its linguistic aspect. The detailed determination of the linguistic features of the Anatolian dialects is very important in this context. The linguistic features of Azerbaijani Turkish, which constitutes the eastern branch of Western Turkish, are also observed in the eastern Anatolian region, which is relatively closer to Azerbaijan in the Anatolian field. The Urfa dialect which extends beyond the borders of the

1 Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Aksaray, Türkiye), ismailgunes@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-4563-4950 [Makale kayıt tarihi: 12.05.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752300]

country in terms of language characteristics and shows similarities with Azerbaijan and Iraqi-Turkmen Turkish. Urfa, located in the Southeastern Anatolia region, is also a crossing point that connects the eastern group Anatolian dialects with Iraqi Turkmen dialects. Morphological and phonetic analysis of a dialect region is important for the analysis of speech and writing languages that affect that dialect region. In this study, the common elements identified in both language regions were compared by comparing the morphology and phonetic aspects of the center Urfa dialect which is under the influence of Azerbaijani Turkish.

Keywords: Urfa dialect, Azerbaijani Turkish, Urfa, Azerbaijan, dialect

Giriş

XI. yüzyılda Orta Asya'dan batıya doğru göç eden Türk toplulukları, başta Anadolu olmak üzere Azerbaycan, Irak ve Suriye coğrafyasına yerleşmeye başlamıştır. Selçuklu hükümdarı Alpaslan'ın 1064'te bölgeye düzenlediği sefer ile tamamen Türk hâkimiyetine giren Azerbaycan, Büyük Selçuklu Devletinin bir eyaleti haline gelmiştir (Kafesoğlu, 1972: 34-43). Azerbaycan'ın Selçuklu topraklarına katılmasıyla bölge, Oğuzların öbekler halinde buraya yerleşmelerine sahne olmuştur.

Büyük Selçuklu Devletinden sonra Irak Selçuklularının ve İldenizliler Hanedanı'nın egemenliği altına giren Azerbaycan, XII.-XIV. yüzyıllar arasında Moğollar, Harezmşahlar ve Timurluların idaresine girmiştir. Moğol istilasından sonra Karakoyunlular ve Akkoyunlular'ın yönetimi altına giren Azerbaycan, Akkoyunluların XVI. yüzyılda yıkılmasından sonra tamamen Safevî Devletinin eline geçmiştir. 1747 yılında Nâdir Şâh'ın ölümüne kadar Osmanlı Devletiyle Safevîler arasında zaman zaman el değiştiren Azerbaycan'da XVIII. yüzyılın başlarından itibaren Ruslar etkili olmaya başlamıştır. 1805-1813 tarihleri arasında Rus-İran mücadelelerine sahne olan Azerbaycan, 1828 yılında Türkmençay Anlaşması'yla Kuzey ve Güney Azerbaycan olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Saray, 1993: 11-20). 1918'de Mehmed Emin Resulzâde'nin önderliğinde Kuzey Azerbaycan'da kurulan Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti uzun ömürlü olmamış, 1920'de Sovyetler Birliğinin bir parçası olmuştur. 1991'de Sovyetler Birliğinin dağılmasıyla Azerbaycan Cumhuriyeti bağımsızlığını ilan etmiştir (Özkan, 2000: 92).

Büyük çoğunluğunu Oğuzların oluşturduğu Türk topluluklarının, X.-XI. yüzyıllardan itibaren çeşitli nedenlerle batıya doğru gerçekleştirdikleri göçler, XIII. yüzyıla kadar tek bir kol halinde varlığını devam ettiren Türk dilinin dallanmasına ve farklı yazı dillerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Oğuzların baştan beri hatırı sayılır bir sözlü geleneğe sahip olmaları, Anadolu Selçuklu Devletinin mirasını devralan Anadolu beyliklerinin Türkçe konusundaki duyarlılıkları, Azerbaycan ve Anadolu sahasında Oğuzca esasında yeni bir yazı dilinin oluşmasına zemin oluşturmuştur. Batıya göç eden Oğuzların kendi ağız özellikleri temelinde meydana getirdikleri bu yazı dili, Türk dili tarihinde Batı Türkçesi olarak adlandırılmaktadır.

Batı Türkçesi, XIV. yüzyıldan itibaren farklılaşmaya başlamış ve XVII. yüzyılda coğrafya ekseninde ikiye ayrılmıştır. Böylelikle Azerbaycan ve Doğu Anadolu'da Azerbaycan Türkçesi, Osmanlı sahasında ise Osmanlı Türkçesi iki ayrı yazı dili durumuna gelmiştir (Ergin, 1993: 14).

Azerbaycan Türkçesi, Batı Türkçesinin doğu kolunu meydana getiren yazı dilidir. Azerbaycan sahası, dil coğrafyası bakımından Doğu Anadolu, Güney Kafkasya ve Kafkas Azerbaycanı, İran Azerbaycanı, Kerkük ve Irak-Suriye Türkleri bölgelerini kapsar (Ergin, 1971: VIII). Azerbaycan Türkçesi, Kuzey Azerbaycan'da, kısmen Güney Azerbaycan ve Kerkük'te yazı dili durumundadır. Bu bölgelerin yanı sıra,

Güney Kafkasya ve Doğu Anadolu'da ise konuşma dili düzeyinde varlığını devam ettirmektedir (Ergin, 1971: IX).

1. Urfa

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan ve yaklaşık 10.000 yıllık tarihi geçmişe sahip olan Şanlıurfa, bu uzun süreçte birçok kültür ve medeniyete beşiklik etmiştir. Yüzyıllarca ticaret kervanlarının kullandığı bir rota olmakla birlikte Doğu ile Batı kültürleri arasında bir köprü vazifesi gören İpek Yolu güzergâhında yer alan Şanlıurfa, farklı uygarlıkların kesiştiği bir yer olmuştur. 1094 yılında Selçuklu topraklarına dâhil olan Urfa, 1098'de Haçlı Kontluğunun idaresi altına girmiştir. Daha sonra Eyyubi, Memluk, Türkmen aşiretleri, Timur Devleti, Akkoyunlular, Dulkadirbeyliği, Safevilerin egemenliği altına giren Urfa, 1516'da Osmanlı topraklarına katılmıştır. 1919 yılında önce İngilizlerin, sonrasında ise Fransızların işgaline uğrayan Urfa, 11 Nisan 1920'de milli mücadelesini vererek işgalden kurtulmuş ve cumhuriyetten sonra 1924'te il olmuştur. Urfa'ya, Kurtuluş Savaşı'nda halkının göstermiş olduğu kahramanlıktan dolayı, 1984 yılında çıkartılan bir yasa ile "Şanlı" unvanı verilmiştir (Aslan, 2017: 14).

2. Urfa ağzı

Anadolu ağızlarıyla ilgili yapılan tasnif çalışmalarında Urfa ağzı (Birecik ve Halfeti hariç) doğu grubu ağızlarına dâhil edilmiştir. Doğu grubu Anadolu ağızları, güneyde ve doğuda siyasi sınırların dışına çıkarak Azerbaycan ve Irak-Türkmen ağızlarıyla birleşir. Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer alan Urfa, doğu grubu Anadolu ağızlarını Irak Türkmen ağızlarıyla birleştiren bir geçiş bölgesidir (Karahan, 1996: 54). Dil özellikleri bakımından genel olarak standart yazı diline uygunluk gösteren Urfa Merkez ağzı, bunun yanı sıra, Azerbaycan Türkçesi ile Irak-Kerkük Türkmen Türkçesiyle yaklaşan bir görüntü çizer.

3. İnceleme

Urfa ağzı ile Azerbaycan Türkçesinin ortak yönlerinin ele alınacağı bu çalışmada, Urfa Merkez ağzı esas alınmıştır. Urfa'nın ilçelerinin tamamı ağız özellikleri açısından incelenmediği için ilçe ağızları bu çalışmaya dâhil edilmemiştir. Urfa Merkez ağzıyla ilgili şu ana kadar akademik düzeyde yapılmış iki çalışma vardır. Bunlardan ilki, *Urfa Ağzı* adlı çalışmasıyla Kemal Edip Kürkçüoğlu'na aittir (Kürkçüoğlu, 1991). Diğeri ise Sadettin Özçelik tarafından hazırlanan *Urfa Merkez Ağzı* adlı çalışmadır (Özçelik, 1997). Bu çalışmada Urfa Merkez ağzı ile Azerbaycan Türkçesinin ortak yönleri ele alınacak, tespit edilen benzerlikler örnekler üzerinde gösterilecektir. Kürkçüoğlu'nun eseri, hacim olarak küçük olması ve çok az sayıda metin içermesinden dolayı karşılaştırma çalışması için tercih edilmemiştir. Karşılaştırma için kullanılan Urfa ağzına ait örnekler, Özçelik'in *Urfa Merkez Ağzı* adlı çalışmasından alıntılanmıştır.

3.1. Ses bilgisinde görülen ortak özellikler

3.1.1. Kalınlık-incelik uyumu

Türk dilinde Eski Türkçeden beri sağlam olan kalınlık-incelik uyumunun işleyişi, Azerbaycan Türkçesinde daha ileri bir düzeydedir. Türkiye Türkçesinde uyum dışı kalmış Türkçe kökenli bazı kelimelerle Arapça ve Farsça alıntı pek çok kelime, farklı ses olayları sonucu uyuma girmiş durumdadır. Anadolu ağızlarında da kalınlık-incelik uyumu, standart yazı diline göre daha çok işler durumdadır.

Doğu grubu ağızları içinde yer alan Urfa ağzında yer yer bozulmalar olmasına rağmen, uyumun ağırlıklı olarak işlediği görülmektedir. Eski Türkçe ve Eski Anadolu Türkçesinde uyuma bağlı olduğu halde günümüz yazı dilinde uyum dışına çıkan *hani, hangi, hangisi* gibi kelimeler de Urfa ağzında *hanı*, *hangı*, *hangısı* şeklinde uyuma girmiştir (Özçelik, 1997: 20).

xəste (< Far. ẖaste):

*Sevirəm o yaşlı, **xəstə** gözünü, / Sevirəm o şirin, dadlı sözünü* (Çobanzade, 2011: 107).

*onlar **ẖeste** olmışlar. ẖestelígínden sonra aclıġ olmış. acda şė olmışlar…* (180).

dəfə (< Ar. defʿa):

*O gündən sonra əsəd hər **dəfə** Xəzangülü görənde bircə dəfə gözlərini qırpardı, yəni "Mən sənə qurban olum."* (Hacızadə, 2004: 276).

*Yanı arẖadaşlarımızdan ha naza çeken var, ne var dėyenler var ha. çünkí o televizyon ķarşısında bir **deẖfe** şartlanmışıẖ* (174).

fəqir (< Ar. faḳīr):

*Zəifsən qüvvət verən, / **Fəqirsən** qanad gərən, / Bizlərik, sənin kimi / Bu yurdda ömür sürən* (Çobanzade, 2011: 29).

*Ėle **feḳir** düşmíşler ki nana mıẖtac…* (226).

rəhmət (< Ar. rahmet):

*Nikolaya ona görə **rəhmət** oxuyur ki, bizdən soldat aparmayıbdır* (Mirəhmov, 2006: 201).

*He **reẖmete** gėttí, ciġara verím içi mísíz?* (151).

3.1.2. Önlüleşme: /e/ < /a/

Azerbaycan Türkçesinde, Arapça ve Farsça kökenli birçok alıntı kelimenin yapısındaki kısa ve kalın ünlülerin incelmesiyle bu kelimeler, kalınlık-incelik uyumuna uygun yapıya dönüşmüştür. Bu incelme olayı, Urfa ağzını Azerbaycan Türkçesine yaklaştırır.

dəqiqə (< Ar. daḳīḳa):

*On **dəqiqədən** sonra Nino nazik əllərini mənə uzadırdı* (Səid, 2006: 79).

*On **deḳḳede** üç tene ķurban kėsílī* (172).

zəhmət (< Ar. zaḥmet)

*Qoy **zəhmət** çəkib hamı kimi vaxtında gəlib-getsin işə* (Hacızadə, 2004: 170).

*Çoẖ **zeẖmet** çekmíşler, ķurt girmiş* (180).

qəzəb (< Ar. ġażab):

*Və məhz həmin məsiyətin nəticəsidir ki, indi sənin də bu camaata **qəzəbin** tutub (Memmedquluzadə, 2004: 19).*

*Allah onlara bi **ġezeb** ėtmíş. O **ġezebte** saġdan gėtmíş malları soldan gėtmíş* (226).

xəfif (< Ar. ẖafif)

*Üzünə **xəfif** qızartı çökmüş Xatirə müəllimə baxışlarını uzaqlara dikmişdi* (Mirəhmov, 2006: 67).

*Onı salçalı ẖ**efif** bir su yaparsan* (206).

xətir (< Ar. ẖaṭīr)

*Yel tikan qovur, / Türkü oxuyur, / **Xətrimi** sorur, /**xətrimi** sorur* (Çobanzadə, 2011: 105).

*Ya'nı bėle herkesí cem' etmaẖ, toplanmaẖ, ẖal ẖ**etír** sormaẖ* (175).

3.1.3. Artlılaşma: /a/ < /e/

Azerbaycan Türkçesinde Arapça ve Farsça kökenli alıntı kelimelerin yapısında kalınlık-incelik uyumu bağlamında görülen bir diğer ses olayı da artlılaşmadır. Alıntı kelimeler, önlüleşme olayında olduğu gibi artlılaşma yoluyla da uyuma bağlanmış durumdadır. Urfa Merkez ağzında -özellikle Arapça ve Farsça kökenli alıntı kelimelerde- çoklukla görülen artlılaşma olayı, Urfa Merkez ağzıyla Azerbaycan Türkçesi arasındaki ortak özelliklerden biridir.

salam (< Ar. selām):

*Erməni də başını çevirib, başı ilə dostcasına **salam** verdi* (Səid, 2006: 64).

*Yarıma **sálám** ėdın, / ölmemíşem saġam ben* (161).

maraq (< Ar. merāḳ):

*Çingiz Terekuloviç öz həyatından başqa **maraqlı** hekayətlər də danışdı* (Mirəhmov, 2006: 146).

*'Ali abė de **maraḳlı** balḳonu müse'it* (166).

avara (< Far. āvāre):

*Nəticədə isə **avara** bir boşboğaz kimi qalırıq arxada* (Bünyadzadə, 2005: 167).

*Ya bením bu **'avaralıġım** nėre gidī 'avaralıġım?* (153).

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

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

3.1.4. Ünsüz ötümlüleşmesi

3.1.4.1. /-ġ/ < /-ķ/[2]

Eski Türkçede kelime başındaki kalın */k/* sesinin ötümlüleşerek */g/* olması Oğuzcanın karakteristik bir özelliğidir. Azerbaycan Türkçesinde söz başındaki kalın */k/* sesiyle birden fazla heceli kelimelerin sonundaki kalın */k/* sesleri, art damak */g/* sesine dönüşmüştür (Kartallıoğlu ve Yıldırım, 2007: 181). Urfa Merkez ağzında ise */ġ/ < /ķ/* ötümlüleşmesi söz içinde ve söz sonunda görülmektedir.

Azerbaycan Türkçesi:

qonaq (< konak): *O, möhtərəm qonaq kimi kürsüyə əyləşərək məni xoş bir əda ilə salamladı* (Rihani, 2016: 189).

ayaq (< ayak): *Əqli-huşum əldən alar, eşqdən çəkdim **ayaq**, Bu Nəfəs halın yenə qıldı pərişan gözlərin* (Nəfəs, 2010: 17).

quyruq (< kuyruk): *Bə'zinə diş qıcıdıb, bə'zinə **quyruq** bularıq, / Bizə hər kəs çörək atsa, onu təqdir edərik!* (Sabir, 2004: 270)

daraq (< tarak*): Sonra birdən yadına düşür ki, **daraq** taxçadakı boxçanın içindedi. Amma daha hara keçər* (Acaloğlu ve Bəydili , 2005: 76).

Urfa Merkez Ağzı:

ķonaġ (< konak): *Padişah beni gönderdi. Ķapı karşīz, bu **ķonaġ**, padişahın ķonaġı* (228).

ayaġ (< ayak): *Temsili şíndí bením üç **ayaġ** veri, senínki de ikki ayaġ veri* (181).

taraġ (< tarak): *Onnan sora ḫallaç yayı toķmaġınan **taraġ** gib güzelce bele açılır* (187).

ķuyrıġ (< kuyruk): ***ķuyrıġ** alıllar. ķuyruġı bi çöpe baġlarlar. o ķuyrıġı sacın üstíne bėle sürttıḫça o yaġı bėle erír* (200).

3.1.4.2. /d-/ < /t-/

Eski Türkçede söz başında bulunan */t/* sesi, Eski Anadolu Türkçesi döneminde ötümlüleşerek */d/* olmuştur. Batı Türkçesinin batı ve doğu kollarını oluşturan Osmanlı ve Azerbaycan sahaları arasında */d/ < /t/* ötümlüleşmesi bakımından fark vardır (Ergin, 1993: 88). Anadolu sahasında, Osmanlıcada varlığını devam ettiren söz başı */d/* sesi, devrenin sonlarına doğru yeniden ötümsüzleşerek */t/* olmuştur.

Azerbaycan sahasında ise bazı kelimelerde */d/* sesinde yeniden bir ötümsüzleşme olmamış, */d/* sesi kullanılmaya devam etmiştir.

Eski Anadolu Türkçesinden itibaren Batı Türkçesinde görülen */d-/ < /t-/* ötümlüleşmesi olayı, Anadolu ağızlarında standart yazı diline göre daha çok muhafaza edilmiştir. Doğu grubu ağızları içerisinde yer

[2] Azerbaycan Türkçesinde kalın */g/* sesi, */q/* işaretiyle gösterildiği için Azerbaycan Türkçesi için yapılan alıntılarda kalın */g/* sesi, */q/* ile gösterilmiştir.

alan Urfa Merkez ağzında da Azerbaycan Türkçesine benzer bir durum söz konusudur. */d-/ < /t-/* ötümlüleşmesi söz başında ve söz sonunda görülebilmektedir.

Azerbaycan Türkçesi:

daran- (< taran-): *Geri baxdım: durur anam / Gür saçları da* ***daranmış*** (Zanet, 2010: 41).

dart- (< tart-): *İtlərin başım qatar birisi / Quzunu dərəyə* ***dartar*** *birisi…* (Araz, 2004: 145).

daş < (< taş): *Mələyə-mələyə quzu bulaqlar /* ***Daşların*** *dibində yetim qaldılar* (Araz, 2004: 151).

dırnaq (< tırnak): *Sızanaqları* ***dırnaqlarının*** *arasına alıb sıxır, sifətini qanadır* (Elçin, 2005: 96).

Urfa Merkez Ağzı:

daşın- (< taşın-): *Bunlar kimdírler, bu eve* ***daşınmışlar*** (228).

diskin- (< tiksin-): *Daha ḳablar kirli díye* ***dískíniken*** *baḫi ki ne baḫsın* (229).

datlı (< tatlı): *Çi kífteler olur.* ***Datlılar*** *yapılır* (195).

duzla- (tuzla-): *Patlıcan fırına atılır,* ***duzlar*** *sögílme yaparıḫ* (190).

3.1.5. Ünsüz sızıcılaşması: /x (ẖ)/ < /ḳ/

Söz içinde ve söz sonunda görülen */ḫ/ < /ḳ/* değişmesi, Batı Türkçesinde daha çok Eski Anadolu Türkçesi döneminde görülür. Eski Anadolu Türkçesi devresinden sonra Osmanlı sahası, ağırlıklı olarak */ḳ/*'li kullanıma dönerken, Azerbaycan sahasında Eski Anadolu Türkçesinin devamı niteliğinde */ḫ/*'li şekiller kullanılmaya devam etmiş ve yaygınlaşmıştır. Azerbaycan Türkçesinde kelime içi ve sonunda çoklukla görülen */ḫ/ < /ḳ/* sızıcılaşması, doğu grubu Anadolu ağızları için karakteristik bir ses olayıdır (Karahan, 1996: 56). Doğu grubu ağızları içerisinde yer alan Urfa Merkez ağzında da */ḫ/* sesi oldukça yaygındır.

Azerbaycan Türkçesi:

Qorxar*… İşi* ***çoxdur****… Azca ağladı, /* ***Qorxduki****, eşidib kədərlənərsən* (Araz, 2004: 51).

Saxlayıb *müxtəlif evlərdə miskin, evindən saldılar onu didərgin* (Qüdsi, 2005: 227).

Tanısan Batunu, Çingizi yaxşı, / ***Axardı*** *gözünün o qanlı yaşı* (Çobanzadə, 2011: 74).

Sən öz mənliyinin dar sarayından / Kənara ***çıxmasan****, ey dostum, inan,* (Vazeh, 2004: 40).

Urfa Merkez Ağzı:

Sa'id dèdí: "Baba ben utandım. Èyi ***baḫamadım****."* (165).

Aḫşam *üzerí herkes tükeníní kitledígí zaman tükkenínín zırını zıbırını sípírī* (155).

Çaḫmaḫ çaḫmaġa *geldıḫ / ḳına* ***yaḫmaġa*** *geldıḫ* (210).

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

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

3.1.6. Ünsüz ötümsüzleşmesi: /p-/ < /b-/

Eski Türkçede kimi kelimelerde ön ses durumunda bulunan */b/* sesinin Batı Türkçesinde ötümsüzleşerek */p/* olma seyri, Osmanlı ve Azerbaycan sahalarında farklı şekillerde cereyan etmiştir. Osmanlıcada ötümsüzleşme sonucu ön seste */p/* sesiyle kullanılan bir kelime Azerbaycan Türkçesinde */b/*, bazen de Azerbaycan Türkçesinde ötümsüzleşme sonucu */p/* ile kullanılan bir kelime Osmanlı sahasında */b/* ile kullanılmıştır (Ergin, 1993: 80).

Urfa Merkez ağzında, Türkiye Türkçesi standart yazı dilinde bazı kelimelerin başında bulunan */b/* sesi, Azerbaycan Türkçesinde olduğu gibi ötümsüzleşerek */p/*'ye değişmiştir.

Azerbaycan Türkçesi:

palçıq (< balçık): *Qalaca küncünə qısılan şahın / Xalqı **palçıq** kimi tapdalanıbdı* (Araz, 2004: 188).

pozul- (< bozul-): *Qafqaz xalqları arasında məhəbbətdən danışanda Məhəmməd Heydərin əhvalı **pozuldu*** (Səid, 2006: 87).

paxla (< bakla): *Məsələn: hübubat, qəbilden buğda, maş, noxud, **paxla**, çəltik, mərcimək, küncüt, çətənə…* (Məmmədquluzadə, 2004: 160).

Urfa Merkez Ağzı:

pıçaḫ (< bıçak): *Bėle ustıra gibi bir **pıçaḫ** elínde ḫazır, bunın boynına sürmaġa başlar* (145).

paḳlava (< baklava): ***Paḳlava** dílímí şėden keserler, pıçaḫdan* (200).

3.1.7. Sürekli ünsüzler arasında değişme

3.1.7.1. /l/ < /r/

Türkçede söyleyiş zorluğu bulunan akıcı */r/* sesi, kimi kelimelerde yine akıcı bir ünsüz olan */l/* sesine değişebilir. Özellikle Anadolu ağızlarında ve konuşma dilinde yaygın olan bu ünsüz değişmesi, Azerbaycan Türkçesi ile Urfa Merkez ağzının sahip olduğu ortak özelliklerden biridir.

saral- (< sarar-):

*Əttar yarı görən kimi zəfərantək **saraldı** / Çırpınaraq qəlbi birdən onu sonsuz bir dərd aldı* (Qüdsi, 2005: 152).

*Ḫastayam lemun kímín / **saraldım** onın kímín / ne gavır ne müslíman / olmasın bením kímin* (235).

3.1.7.2. /n/ < /m/

Urfa Merkez ağzı ile Azerbaycan Türkçesi arasında ses bilgisi açısından ortak olan özelliklerden biri de çok yaygın olmayan */n/ < /m/* ünsüz değişmesi olayıdır.

indi / şíndí (< şimdi):

Azerbaycan Türkçesi:

*Baxışı sənin qəlbini titrədən o bəxtəvər qız **indi** neynir, görəsən?* (Bünyadzadə, 2005: 204)

*Lakin **indi** mən heç biri döyüşmək istəməyən iki qafqazlının arasında oturmuşam* (Səid, 2006: 66).

Urfa Merkez Ağzı:

*Davul çaldıḫ, ikkí gün. Mevlüd yapmadıḫ. **Şíndí** olsa yaparıḫ* (181).

*Bení **şíndí** bi tenesí bi milyona tutsa daş taşıtsın, ben bu tükení bıraḫıram* (152).

3.1.8. Göçüşme (Metatez)

Kelime içerisindeki iki ünsüzün yer değiştirmesi olayı olan göçüşme, Azerbaycan Türkçesiyle Anadolu ağızlarında sıkça görülen bir ses olayıdır. Urfa Merkez ağzında */r/* ünsüzünün bulunduğu kelimelerde göçüşme olayı daha çok görülmektedir.

Azerbaycan Türkçesi:

*Bu nəfs bir parça **torpaq**, yaxud satılacaq və girov qoyulacaq mal deyil* (Rihani, 2016: 127).

***Torpaqdan** yenicə dirçəlməyə başlayan az qala torpaqdan seçilməyən qırmızı **yarpaqlar** quşəppəyini quş kimi dənlərdik* (Bünyadzadə, 2005: 100).

***Çılpaq** qayasına, soyuq daşına / Yağışlı dumanlar yetişə bilmir* (Araz, 2004: 129).

*Həyətdə qeybətləşən **arvadlar** səslərini kəsib bir-birilərinin üzünə baxdılar* (Bünyadzadə, 2005: 11).

*Bir dəfə mən gecə bu iniltilərə və xorultulara **yuxudan** ayıldım və bərk dilxor oldum* (Mirəhmov, 2006: 292).

Urfa Merkez Ağzı:

*O zamana ķeder Cebrayil ʻaleyhisselam geldí dėdí ki: "Eliyi **torpaġa** vur baḫım."* (247).

*Bi **melmekete** gelmíşıḫ. Şíndí bízím ķız gelín etmaḫ zamanımız mı dėyī* (233).

*Cebraʼil ʻaleyhisselam geldí. Dėdí: "Yėdí şiveden hangısınan oḫursayız **dorġıdır*** (164).

*Yani bunlar gider ister. Ya dayısının **arvadı**, ya ʻemísínín arvadı.. İşte bèle* (193).

*Sení **pehriz** ėdī. Siye ʻilac yazī..* (184).

3.1.9. Ünsüz ikizleşmesi

İç seste iki ünlü arasında bulunan ve vurgulu olan ikinci hecenin başındaki ünsüzlerin açık hecenin zayıflığını kapatmak üzere tekrarlanmasıyla ortaya çıkan ünsüz ikizleşmesi, Türkiye Türkçesinde birkaç istisna dışında görülmez (Karaağaç, 2012: 80). Buna karşılık çağdaş lehçelerden Azerbaycan

Türkçesinde pekiştirme, ses düşmesi ya da uzun ünlülerin kısalması gibi etmenlere bağlı olarak meydana gelen bazı ikizleşme örnekleri görülmektedir (Yalçın, 2018: 161). Azerbaycan etkisinin görüldüğü doğu grubu Anadolu ağızları arasında yer alan Urfa Merkez ağzında da benzer şekilde ünsüz ikizleşmelerine rastlanmaktadır.

Azerbaycan Türkçesi:

Yeddi *yalan yazdınız / Balkandandır soyumuz, kökümüz...* (Zanet, 2010: 15).

Dənizdə ki, ***doqquz*** *fələk sədəfdir, / Səndəki dörd gövhər sənə şərəfdir* (Cami, 2004: 180).

Təpərsiz, cəsarətsiz səslə gülsatan ***saqqallı****, qırmızıyanaq kişiyə müraciət eləyib* (Hacızadə, 2004: 277).

Doğmaca qardaşı ***çaqqal*** *qurd ilə, / Qəsdən el içində gəzirlər elə* (Bünyadzadə, 2005: 29).

Urfa Merkez Ağzı:

Bazartesı bunın ***ikkísí*** *bitmíş, bu dügmeleríní göttírmíşem, evde tikmíşem* (154).

Ottız *bin lėra ķeder tutar, bu ķonışma, bėle nası tėlí çektímse ordan* (155).

Ayaġa ķaþacaþ daha taķatım ķalmamış. Ellíyedí ***ellísekkíz*** *yaşındayam* (154).

İçersíne girdí. ***Büttín*** *arındı ve çıþtı* (247).

3.1.10. Aykırılaşma

Benzeşmenin tam tersi olan aykırılaşma olayı, boğumlanma noktaları aynı olan iki ünsüzden birinin boğumlanma yeri farklı olan bir ünsüze dönüşmesidir. Azerbaycan Türkçesinde ve Urfa Merkez ağzında benzeşmeye göre daha az görülen bir ses olayıdır.

hambal < (Ar. hammal):

Gündəlik çörək pulu çıxarmaq üçün Bülbül gah limanda ***hamballıq*** *edir, gah evlərdə qab yuyur..* (Bünyadzadə, 2005: 81).

Ķırþ gün ellí gün yatıya giderlerdí gelírlerdí, ***ķambalları*** *vardı* (174).

3.1.11. Ünsüz Düşmesi

3.1.11.1. Ø < /y-/

Yanında dar ünlü bulunan sözcük başı */y/* sesinin düşmesi, Azerbaycan Türkçesinde görülen karakteristik bir ses olayıdır (Kartallıoğlu ve Yıldırım, 2007: 182). Söz başında */y/* sesinin düşmesi olayı, Azerbaycan Türkçesinin etki alanında bulunan doğu grubu ağızlarında da görülmektedir. Urfa Merkez ağzında da kimi sözcüklerde yanında dar ünlü bulunan sözcük başı */y/* sesi düşebilmektedir.

Azerbaycan Türkçesi:

üz (< yüz): *Mən qəm içrə qərq olub, qaldım ərman içində, / **Üzüm** qara, dilim lal, dostü düşman içində* (Nəfəs, 2010: 96).

itir- (< yitir-): *İndi başa düşürəm ki, əsgərliyə qədər çox vaxt **itirmişəm*** (Bünyadzadə, 2005: 159).

uca (< yüce): *Xalqa onun kar etmədi qəzəbi bir an, / Güldü hərə bir tərəfdən daha **ucadan*** (Vazeh, 2004: 52).

ürək (< yürek): *O seni **ürəkdən** istəyən bir ana kimi məndən də çox səvindi* (Məmmədquluzadə, 2004: 370).

Urfa Merkez Ağzı:

ürek (< yürek): *A aġama sölim, ben baḫtım bunları dínliye dínliye bením **üregím** şişti* (155).

igit (< yiğit): *Merdivana / Sarıl çıḫ merdivana / Yar semaḫ **igit** karı / Ne bílír her divana* (162).

üzík (< yüzük): ***Üzík** gėtírírler, bilezık gėttírírler, altun gėttírírler, elbiselıḫ gėttírírler* (199).

üz (< yüz): *O duvaġı örttíse, süsledílerse oġlan evínden ḳattiyen o gelínín **üzíní** daha kimse göremez* (198).

Bunun dışında aşağıdaki örnekte, iç sesteki */y/* sesinin Azerbaycan Türkçesi ile Urfa Merkez ağzında düştüğü tespit edilmiştir.

kef (< Ar. keyf):

*Sağlıq ilə beş gün **kef** sür dünyada, / Qənimət bil bu dövranı, xocam sən* (Nəfəs, 2010: 141).

*ė herkes bėle burada bayır daġlar var. daġlara giderler. **kėf** ehíllerí, mesela üç beş arḫadaş veya yedí sekkíz arḫadaş* (147).

3.1.11.2. Ø < /-f-/

Azerbaycan Türkçesinde, bazı yabancı asıllı kelimelerde görülen sızıcı */f/* sesinin eriyerek kaybolması olayı, Urfa Merkez ağzında az da olsa görülebilmektedir.

cüt / çüt (< Far. cuft):

*Bütün Rusiyanı dolaşıb gəzsən, bir **cüt** gözəl ayaq tapa bilməssən* (Hacızadə, 2004: 439).

*Üç bacı bir olilar. Bi **çüt** çırıḫları var* (227).

3.1.11.3. Ø < /v/ < b/

Türkçe bazı kelimelerde söz başında ve söz içinde yer alan Eski Türkçe */b/* sesi, Azerbaycan Türkçesinde önce */v/* sesine dönüşmüş, daha sonra da eriyerek düşmüştür (Yalçın, 2018: 163). Azerbaycan Türkçesinde görülen bu ses olayına Urfa Merkez ağzında da rastlanmaktadır.

yuḫa (< yufka):

*Aradan bir az keçməmişdi ki, Səhnəbanının anasını **yuxa** üstünə apardılar* (Ələkbərli, 2010: 5).

*Burada çoxda iri olmayan, diametri cəmisibir neçə santimetr olan yastı və **yuxa** ləpik daşı səçilir* (İsmailov, 1999: 717).

*İstersen **yuḫa** ekmekten yė, istersen ḳaşıḫtan yė. Çok güzel olur* (207).

3.1.12. Eski Türkçe biçimlerin korunması

3.1.12.1. Ünlü genişlemesi: /ö/ < /ü/

Türkçenin tarihi dönemlerine ait metinlerde, ilk hecesinde geniş ünlü bulunan bazı kelimeler, Batı Türkçesinde geniş ünlülerin daralmasıyla dar ünlüyle kullanılmaya başlamıştır. Buna karşılık Batı Türkçesinin doğu kolunu oluşturan Azerbaycan Türkçesinde, Osmanlıcada dar ünlü taşıyan bazı kelimeler, geniş ünlülü olmaya devam etmiştir (Ergin, 1993: 79).

Batı Türkçesinin doğu ve batı kolları arasında görülen bu karışık durum Anadolu ağızlarında da görülmektedir. Urfa Merkez ağzı, genel yazı dilinde dar ünlü taşıyan bazı kelimelerin geniş ünlü taşıması yönüyle Azerbaycan Türkçesiyle aynı çizgide yer alır.

Azerbaycan Türkçesi:

*Evdə atam və özümden on yaş **böyük** qardaşım qaldı* (Hacızadə, 2004: 118).

*Hamı bayram etdi: "Dünyada təksən / Ey **böyük** şahımız sənə min əhsən!"* (Vazeh, 2004: 54).

*İldən bir gün ayrıldı, əlində yanar məşəl, / İldən bir gün ayrıldı, bütün günlərdən **gözəl*** (Bünyadzadə, 2005: 26).

*Qara zülfün dalğa-dalğa, / **Gözəl** yarım, heyranı mən* (Nəfəs, 2010: 24).

Urfa Merkez Ağzı:

*Bíz buna **böyük** bir ataş yapalım. İbrahim'ı ataşa atalım* (141).

*Bu şekíl bızı **böyüttı**. Heremız oldıh sekkız on nüfus* (153).

*Babası baḫī ki, padişah baḫī ki bu ḳızı o ḳeder **gözel gözel**, nasıl bi ḳız ki* (249).

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

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

3.1.12.2. Ünsüz ötümlüleşmesi: /b-/ < /p-/

Eski Türkçe devresinde bazı kelimelerde söz başında bulunan */b/* sesi, Türkiye Türkçesinde ötümsüzleşerek */p/* sesine dönüşmüştür. Eski Anadolu Türkçesinin sonlarında başlayan bu ötümsüzleşme hadisesi, Osmanlı ve Azerbaycan Türkçelerinde farklı şekillerde cereyan etmiştir. Osmanlı sahasında */p/*'ye dönen bazı kelimeler Azerbaycan sahasında */b/*'li olarak kalmış, dolayısıyla eski şekiller korunmuştur (Ergin, 1993: 80).

Urfa Merkez ağzı, bazı kelimelerde ön sesteki */b/* sesini muhafaza etmesi yönüyle Azerbaycan Türkçesine benzer bir durum sergiler. Söz başı */b/* sesinin ötümsüzleşmeyerek korunması, Urfa ağzı için arkaik bir ses özelliğidir.

Azerbaycan Türkçesi:

*Kim bilir, toylarda ətləri **bişmiş** / Köndələn sümüklər arxlara düşmüş* (Çobanzadə, 2011: 93).

*Üzeyir bəy yenə **barmaqlarını** pianonun dillərindən ayırmadan soruşdu* (Mirəhmov, 2006: 82).

Urfa Merkez Ağzı:

*Fırında **bişen** daha güzel olur. Fırında **bişírírsen** bunın adı da işte 'ali nazik* (206).

*İlle bi yüz görímlıḫ taḫar ya boynına ya **barmaġına** bi şė taḫar* (199).

3.1.12.3. Ünsüz ötümsüzleşmesi

3.1.12.3.1. /k-/ < /g-/

Eski Türkçe devresinde ince ünlü taşıyan bazı kelimelerin başındaki */k-/* ünsüzü, Batı Türkçesinde ötümlüleşerek */g-/* olmuştur. Oğuz grubunun doğu kanadını oluşturan Azerbaycan Türkçesinde ise birtakım kelimelerde bu ötümlüleşme olayı gerçekleşmemiş, eski şekil devam etmiştir. Urfa Merkez ağzında da -Azerbaycan Türkçesinde olduğu gibi- kimi kelimelerde Eski Türkçe söz başındaki */k-/* ünsüzünün korunduğu görülmektedir.

Azerbaycan Türkçesi:

*O, zaman **keçsə** də sevgisinə xəyanət etməyən yeganə dostdur* (Rihani, 2016: 67).

*Onun **kölgəsində** nə bitki bitir, nə də heyvan yaşayır* (Rihani, 2016: 91).

*Günahkar uşaq **kimi** Nurəddinin üzünə baxıb gülümsədi* (Hacızadə, 2004: 146).

*Nə sünbül, nə çiçək, nə dəli **könül**, Nə də türküdəki o yosma qızlar* (Çobanzadə, 2011: 126).

Urfa Merkez Ağzı:

*Terzí evíne götírír evínde olduġı **kímín** işte keser* (153).

*Bėle gėttıḫ. Bi **kölgelıḫ** yer var. Míllet orya aḫın edī* (170).

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

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

*Hanı mesele balcanları ķarnıyarıḫ yaptıġımız **kíbí*** (170).

*Aḫmet paşa leglegí / gèymiş keten **köynegí** / keten **köynek** dizinde / gözí vezir ķızında* (162).

3.1.12.3.2. /t-/ < /d-/

Eski Türkçede söz başında bulunan */t-/* sesi, Oğuzcanın ilk devresi olan Eski Anadolu Türkçesinden itibaren ötümlüleşerek */d-/* olmaya başlamıştır. Ancak bu ötümlüleşme olayının gelişimi, Osmanlı ve Azerbaycan sahalarında farklılık göstermiştir. Osmanlıcada ötümlüleşen söz başındaki */t-/* sesi, Azerbaycan Türkçesinde bazı kelimelerde ötümlüleşmeyerek varlığını muhafaza etmiştir (Ergin, 1993: 88).

Doğu grubu ağızları içinde yer alan Urfa Merkez ağzında, Azerbaycan Türkçesinde olduğu gibi bazı kelimelerde söz başındaki */t/* sesinin korunduğu görülmektedir.

Azerbaycan Türkçesi:

*Sonra belindən asdığı torbasından cürdəyi çıxardıb içindəki suyu kərtən-kələnin üstünə **tökdü*** (Bünyadzadə, 2005: 83).

*Nə yelkən **tikməyə** bir arşın iplik, / Nə yola qoymağa bir parça çəlik* (Çobanzadə, 2011: 116).

*Heç kəsin sağərinə **tökməz** inan mey bu fələk / Özü peymanəsini döndərib etmiş xunbar* (Qüdsi, 2005: 257).

*On günə, bir aya **tikdiyin** yuva / Bircə an içində dağıldı, ay quş!* (Araz, 2004: 80).

Urfa Merkez Ağzı:

*İnnenín delígíne baḫiyam. Burdan**,** bunı **tikmíşem** vallahıl 'azim billahil kerim bazartesı bunun ikkísí bitmiş* (154).

*Baḫ tüfenglerínín içine barud ķoyilar ya. Bunu ķapadilar ki **tökílmesín** diye* (185).

3.2. Şekil bilgisinde görülen ortak özellikler

3.2.1. Teklik I. ve II. kişi ekleri

Eski Anadolu Türkçesi döneminde teklik I. kişi için kullanılan eklerden biri olan *-Am*, Osmanlı Türkçesinin ilk dönemine kadar geniş ünlülü olarak kullanılagelmiştir. Osmanlı Türkçesi devresinde ünlüsü daralan ekin daha sonra yuvarlak ünlülü biçimleri kullanılmıştır. Devrenin sonunda da ek, uyuma bağlanmış ve ekin günümüzdeki şekilleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanında Eski Anadolu Türkçesi ile Osmanlı Türkçesinde *-sIn* biçiminde kullanılan teklik 2. kişi eki, sonradan ekin sonunda bulunan */n/* sesinin genizsileşmesiyle *-sIñ* biçimine dönmüştür (Ergin, 1993: 270).

Türkiye Türkçesinde teklik I. ve II. kişi ekleri dar ünlülü olarak kullanılırken Azerbaycan sahasında ise söz konusu eklerin, geniş ünlü taşıyan biçimleri genelleşmiştir. Urfa Merkez ağzında da zamir kökenli teklik I. ve II. kişi ekleri geniş ünlülü olarak kullanılmaktadır.

Azerbaycan Türkçesi:

*Bəy həmrahım **aldırmışam** əlimdən* (Nəfəs, 2010: 67).

*Ey yaranlar, **yanmışam** mən Aycamalın dağına* (Nəfəs, 2010: 73).

***Qorxuram** ki, vətən məndən az fayda görsün* (Səid, 2006: 62).

*Sən onu ən qəribə biçimdə – vaxtaşırı coşub-daşan bir şəkildə **görəcəksən*** (Rihani, 2016: 142).

***Bilirsən** ki, onun üçün **gətirirəm**, niyə **soruşursan** Əqdəm?* (Hacızadə, 2004: 55).

Urfa Merkez Ağzı:

*Yüz ellí bèş yaşında torın sayısını ḫatta dèdí: "**Bílmiyem**."* (177).

*Bi parça et **alıram**. Bi **baḫıyam** elektrik parası geldi* (152).

*Bınları aḫşamdan ayrı ayrı suya ḳoyup **ıslatacaḫsan*** (205).

*Dorġandıḫtan soyra bi bardaġa da eşkísíní **ḫazırlarsan*** (204).

3.2.2. Çokluk I. ve II. kişi ekleri

Türkiye Türkçesinde görülen geçmiş zaman ve şart kipi dışındaki fiil çekimlerinde kullanılan çokluk I. kişi eki *-Iz/-Uz*, Urfa Merkez ağzında nadiren görülürken, Azerbaycan Türkçesinde görülmez. Bunun yerine Azerbaycan Türkçesinde *-ıq/-iq, -uq/-üq* ekleri, Urfa Merkez ağzında ise bu eklerin nispeten sızıcılaşmış biçimi olan *-Ix* eki kullanım sahasına çıkar.

Yine Türkiye Türkçesinde kullanılan çokluk II. kişi eki *-sInIz*, Azerbaycan sahasında da kullanılır. Azerbaycan sahasında bu ekin yanı sıra kullanılan *-sIz* eki, Urfa Merkez ağzında sözü edilen fiil çekimlerinde kullanılan tipik çokluk II. kişi ekidir.

Azerbaycan Türkçesi:

*Oho, deyəsən rəsmi söhbət **edəcəyik**, eləmi?* (Hacızadə, 2004: 358).

*..silahımızı sənətkarlarımızın özlərinə layiq böyük hədəf və məqsədlərə tərəf **yönəltməliyik*** (Vurğun, 2005: 335).

*Ancaq axı biz artıq çoxdandır uşaqlıq yaşından **çıxmışıq*** (Səid, 2006: 67).

*Amma heç ağlıma da gəlmirdi ki, bu, siz **olarsız**...* (Hacızadə, 2004: 121).

*Əcaba, belə peşkəşin qəbul olmadığı nə səbəbdür və niyə məndən **gizləyirsiz**?* (Xudiyev, 2012: 438).

***Bilirsiz**, insan da metal kimi bir şeydir..* (Hacızadə, 2004: 171).

Urfa Merkez Ağzı

Ayaḫta gidip geliyiḫ. ***Ögrenmíşıḫ*** *bi kere* (155).

'Abdılla abė var, Eskíden berí ***tanışiyıḫ*** (169).

Deyi: "Evdeyıḫ, sízí ***beklerıḫ****. Ḫoş bi ne'met yanı."* (155).

Benı́ o ḳeder ḳonıştırdīz, teybe mí, ***alísız****, ne* ***edisíz****?* (150).

Ekmegímí niye ***alacaḫsız*** *babam?* (150).

3.2.3. Şimdiki zaman eki

Eski Türkçede şimdiki zaman kipinin çekiminde, Türkiye Türkçesinde geniş zaman çekiminde kullanılan *-r*, *-Ir*, *-Ur* ekleri kullanılmıştır (Türk, 1999: 291). Oğuzcanın yazıya geçirilmiş ilk dönemi olan Eski Anadolu Türkçesinde şimdiki zaman çekimi için, geniş zaman eklerinin yanında özel bazı şekiller de ortaya çıkmıştır. XV. yüzyıldan itibaren *yorı-* fiilinin ekleşmesiyle *-yor* eki, yazı dilinde görülmeye başlamıştır (Türk, 1999: 304). Türkiye Türkçesinde *yorı-* fiilinden ekleşen *-yor* eki şimdiki zaman çekiminde genelleşirken Azerbaycan sahasında Eski Türkçenin devamı niteliğinde dar ünlülü *-Ir, -Ur* ekleri şimdiki zaman için kullanılagelmiştir.

Anadolu ağızlarında şimdiki zaman eki, bölgelere göre farklılık gösteren eklerin başında gelir. Doğu grubu ağızlarında şimdiki zaman için *-r/-Ir*, *-Ar*, *-yer* gibi farklı ekler kullanılır (Özek, 2012: 1753). Doğu grubu ağızları arasında yer alan Urfa ağzı, dar ünlülü *-i (< -Ir)* ekini kullanması yönüyle Azerbaycan Türkçesiyle benzer bir durum ortaya koyar.

Azerbaycan Türkçesi:

Gəlirəm *yazmağa bir kəlmə,* ***tutursan*** *əlimi* (Xudiyev, 2012: 568).

Hər tərəfə ***baxıram****, ancaq onun şəklini* ***görürəm*** (Vazeh, 2004: 66).

Boylanıram*,* ***soruşuram****, uşaq səsləri* (Araz, 2004: 44).

Urfa Merkez Ağzı:

Üstte ***çıḫisan seyredisen*** *bí tene de uyanıḫ baḫtım geldi* (170).

Diyem ulan ben bu adamı ***taniyam*** (167).

Mesele bíz her sene üç yüz kilo biber ***aliyıḫ*** (203).

3.2.4. İstek kipi çekimi

Batı Türkçesinde *-A* ekiyle yapılan istek kipinin Eski Anadolu Türkçesinden sonra çokluk I. kişi, Osmanlıcanın sonlarında ise teklik I. kişi çekiminin kullanımdan düşmesiyle Türkiye Türkçesine yalnız ikinci ve üçüncü kişi çekimleri geçmiştir. Kullanımdan düşen teklik ve çokluk birinci kişi istek eklerinin işlevini ise emir ekleri üstlenmiştir (Ergin, 1993: 294).

Azerbaycan Türkçesinde istek kipinin çekiminde eski biçim devam etmiş ve *-A* eki bütün şahıslar için kullanılmıştır. Aynı durum doğu grubu ağızları içerisinde yer alan Urfa Merkez ağzı için de söz konusudur. Urfa ağzı, özellikle istek teklik ve çokluk I. kişi çekimi açısından Azerbaycan sahasını andıran bir görüntü sergiler.

Azerbaycan Türkçesi:

Vədeyi-vəslində dedin, gündə qurbanın ***olam*** (Nəfəs, 2010: 90).

Sevdiyim, hər sözünə, sözlə, şirin canı ***verəm*** (Nəfəs, 2010: 69).

"Gəl, - dedin. - ***Gedək*** *birlikdə / Heç nə durdurmaz bizi bu dünyada"* (Zanet, 2010: 94).

Məsələn, "Sevdama" şeirinə ***baxaq*** (Zanet, 2010: 6).

Urfa Merkez Ağzı:

Başımı ėndíriyem ki o baştan erken ***ḳaḫam*** (154).

Eger mümkünse bi ***göríşaḫ****, onı* ***göraḫ*** (169).

Artıḫ ***uzatmıyaḫ****. O doġırī bi oğlan* (251).

3.2.5. Emir kipi çekimi

Türkiye Türkçesinde emir kipi çekiminde her şahıs için farklı ekler kullanılır. Aynı durum Azerbaycan Türkçesi için de söz konusudur. Türkiye Türkçesinde emir teklik I. kişi çekiminde için *-AyIm* eki kullanılırken Azerbaycan Türkçesinde *-(X)m* eki kullanılır. Urfa Merkez ağzında da emir teklik I. kişi çekiminde büzüşme yoluyla ortaya çıkan *-(X)m (<-AyIm)* ekinin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Özçelik, 1997: 103).

Azerbaycan Türkçesi:

Qoy səhər açılsın, səni ***boşuyum*** (Əsgərli, 2006: 140).

Sənsən, səni ***görüm*** *böyümə, bitmə* (Çobanzadə, 2011: 114).

Ha deyirəm ***yazım****, imkan tapa bilmərəm* (Hacızadə, 2004: 148).

Neçin ***deyim*** *ki ürəyim al qandır?* (Qüdsi, 2005: 188).

Urfa Merkez Ağzı:

Hele síz ottırın, ben ***kaḫam*** *bu kilídlerí* ***alım, gidím, sorım*** (227).

Bi de burġulsız bi yimegímízí ***anlatım*** (206).

O gėttígí kímín gelím siye ***sarılım*** (249).

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

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

*Ya sabur ya Allah boş **gėtmim*** (246).

3.2.6. Şart birleşik çekimi

Türkçede fiillerin birleşik çekiminde kişi eki, kip eklerinin sonunda yer alır. Gerek doğu grubu Anadolu ağızlarında gerekse Azerbaycan Türkçesinde bu yapının değiştiği durumlar vardır. Özellikle şart birleşik çekiminde kişi ekinin şart ekinden önce gelmesine hem Urfa Merkez ağzında hem de Azerbaycan Türkçesinde yaygın rastlanmaktadır.

Azerbaycan Türkçesi:

*Bozbaşdan doymaq **istəyirsənsə**, qonaqlarını tox yola salmaq **istəyirsənsə**, çölməyə çox ət sal* (Xudiyev, 2012: 212).

*Əgər bunu nəzərdə **tutursansa**…* (Səid, 2006: 43).

*İlyas bəy, sən burada **qalirsansa**, mən də qaliram* (Səid, 2006: 201).

*Səyyah **oluramsa**, göz işlədikcə* (Araz, 2004: 30).

*Ləzzətli şey bişirmək **istəyirsənsə**, seriallara az bax, idman zallarında az avaralan* (Mirəhmov, 2006: 301).

Urfa Merkez Ağzı:

*Ben **ḳonışmışsamsa** ödemaġa gelmíşem* (153).

*Eger babay varsa, beni babaya **alacaḫsansa** ya sabur ya Allah* (192).

*Bu sarayın üçte biríní biye **verísense*** (185).

*Kimi **arisansa** burda, ḳapıları açıġ bıraḫın* (171).

3.2.7. Ek fiil geniş zaman teklik I. ve II. kişi çekimi

Türkiye Türkçesinde ek fiilin geniş zaman teklik I. ve II. kişi çekimlerinde düz-dar ünlüler kullanılır. Azerbaycan Türkçesinde ise birinci tip kişi eklerinin kullanımında olduğu gibi düz-geniş ünlüler tercih edilir. Urfa Merkez ağzı, ek fiil geniş zaman teklik I. ve II. kişi çekimlerinde düz-geniş ünlüleri kullanması yönüyle Azerbaycan sahasına yaklaşır.

Azerbaycan Türkçesi:

*Mən yanındayam, həmişə **yanındayam**, dedim* (Elçin, 2005: 42).

*Dostlar süfrəsində doymazam, **acam*** (Araz, 2004: 157).

*Üzüntülü ömürdən çox **uzaqsan**, çox uzaq* (Araz, 2004: 187).

*Bütün pedaqoji metodlara **biganəsən**, çünki **siniqsən*** (Elçin, 2005: 25).

Urfa Merkez Ağzı:

Baḫ ben mesele yetmíş yaşında bi ***iḫtıyaram*** (182).

Anama ḫeber ėdín gülmemíş ḳızı ***benem*** (245).

Bu sıḫḫatī bu uzun yaşamayī neye ***borçlısan*** (177).

Cum'a namazında ḳıyama durmuşsan, Allah'ın ***ḫuzurındasan*** (183).

3.2.8. Ek fiil geniş zaman çokluk I. kişi çekimi

Türkiye Türkçesinde ek fiil geniş zaman çokluk I. kişi çekiminde *-Iz/-Uz* ekleri kullanılırken Azerbaycan sahasında *-ıq/-iq, uq/-üq* ekleri tercih edilir. Urfa Merkez ağzında *-ıq/-iq* eklerinin sızıcılaşmış biçimi olan *-Ix* ekinin kullanılması, bölge ağzını Azerbaycan Türkçesine yaklaştıran bir durumdur.

Azerbaycan Türkçesi:

Dedilər, ***razıyıq*** *buna hamımız, Yusifi görməkdir bizim arzumuz* (Cami, 2004: 174).

Biz bir kişinin ***arvadıyıq****, eyni vaxtda hərəmiz bir oğlan doğmuşuq* (Elçin, 2005: 219).

Biz ayrı cür təmiz və ayrı cür ***çirkliyik*** (Səid, 2006: 56).

Biz Avropanın şərqində yerləşən bir ***ölkəyik*** (Səid, 2006: 96).

Urfa Merkez Ağzı:

Bíz ***nemeḫremıḫ****, bíz göze görínememıḫ* (229).

Elbisesí yoḫ, başörtísí yoḫ, bíz ***feḳirıḫ*** (248).

Bíz ***evlatlarıyıḫ****, yapmaz mıyıḫ?* (152).

3.2.9. Zarf-fiil eki: *-AndA*

-GAn sıfat-fiil eki ve *-DA* bulunma durumu ekinden meydana gelen *-GAndA* zarf-fiil eki (Bayraktar, 2004: 222), Batı Türkçesinde */g/* sesinin düşmesiyle Eski Anadolu Türkçesinde *-Anda* biçiminde kullanılmıştır. Türkiye Türkçesinde görülmeyen *-AndA* eki, Azerbaycan Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesi etkisinin hissedildiği doğu grubu ağızlarında yer alan Urfa Merkez ağzında da görülmektedir.

Azerbaycan Türkçesi:

Bakıdakı evimizin damından ***baxanda*** *həyat çox gözəl və yüngül idi* (Səid, 2006: 11).

Bəli, əsil aşiq odur öz yarını ***görəndə*** */ varlığını unudaraq dili düşsün kəməndə* (Qüdsi, 2005: 153).

Çöldə qar ***yağanda*** *qar dənəciklərinin nazlana-nazlana uçmasına baxıb sevinərdik* (Bünyadzadə, 2005: 4).

Urfa Merkez Ağzı:

"Babam ***çıḫanda*** *ḳapī çek." dėr* (229).

Egílíp su ***alanda****, elide tas olaydım* (202).

Ġerib bülbül ***ötende*** */ geriblıḫ yaman olur* (242).

3.2.10. İsimden isim yapma eki: *+CI*

Meslek ve uğraş adları yapan *+CI* isimden isim yapma ekinin, Azerbaycan Türkçesinde ötümlü şekli kullanılmamaktadır (Buran ve Alkaya, 2011: 63). Urfa Merkez ağzında ise *+CI* ekinin ötümlü ya da ötümsüz şeklinin kullanımında kesin bir kural bulunmamaktadır (Özçelik, 1997: 68). Ancak, ünlü ve ötümlü ünsüzle biten kelimelerde kimi zaman ünsüz uyumuna aykırı bir şekilde ekin ötümsüz biçiminin kullanılması Azerbaycan Türkçesiyle benzerlik göstermektedir.

Azerbaycan Türkçesi:

Tale olur neçə xöşbəxt insana, / Bələdçilər ***yolçulara****, karvana* (Bünyadzadə, 2005: 62).

Mənəviyyatımızı işğal etməkdə olan ***yabançı*** *meyillər Qarabağ müharibəsinin xalqmıza vurduğu zərbələr qədər sarsıdıcıdır* (Mirəhmov, 2006: 176).

Bir qoca ***dəmirçi*** *qılınc naxışlar, / Yazar dəstəyinə "İnsan vüqarı"* (Araz, 2004: 127).

Urfa Merkez Ağzı:

Fırınçıdan *bi ekmeg aldım, yav baḫtım, la bu ka'ke ḳeder ya* (156).

Ḳaḫveçi *dėr ya sen yanı ėyí atdan aynaram dėrsen, bu at nasıl bi at?* (218).

Bėgím gelmiye çin, bėgím dėyi ki heç bi ***yabançı*** *ḳapıdan içerí adımını atmıyacaḫ* (231).

Yara benden / Oḫ senden yara benden / ***Yolçı*** *yoliya ḳurban / Selam ėt yara benden* (241).

Sonuç

XVII. yüzyılda iki kola ayrılan Batı Türkçesinin doğu kolunu oluşturan lehçelerden biri de Azerbaycan Türkçesidir. Azerbaycan Türkçesi, başta Azerbaycan olmak üzere Güney Kafkasya, Kafkas Azerbaycan'ı, İran Azerbaycan'ı, Kerkük ile Irak-Suriye bölgelerindeki Türklerin dillerini içine alır. Anadolu sahasında genel olarak Batı Oğuzca hâkim olmakla birlikte Anadolu'nun doğu ve güneydoğu bölgelerinde Azerbaycan Türkçesinin etkileri görülmektedir. Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer alan Urfa Merkez ağzı, bulunduğu konum itibarıyla Azerbaycan ve Irak-Kerkük Türkmen Türkçesine benzer özellikler sergiler.

Bu çalışmada Urfa Merkez ağzı ile Azerbaycan Türkçesi arasında bir karşılaştırma yapılarak her iki dil bölgesinde görülen ortak özellikler ortaya konmuştur.

1. Ünsüz ikizleşmesi, söz başında */y/* sesinin düşmesi ve söz içinde görülen göçüşme olayları Azerbaycan Türkçesi ile Urfa Merkez ağzı arasında, ses bilgisi açısından görülen ortak özelliklerin başında gelmektedir.

2. Ön seste görülen */d-/* < */t-/* ötümlüleşmesi ile ön seste ve iç seste görülen */ẖ/* < */ḳ/* sızıcılaşmaları, Urfa Merkez ağzı ile Azerbaycan Türkçesi arasında ortak olan ses bilgisi özellikleri arasındadır.

3. Arapça ve Farsça alıntı kelimelerde görülen artlılaşma ve önlüleşme olayları ile bu olaylar sonucu kalınlık-incelik uyumunun Türkiye Türkçesi standart yazı dilinden daha ileri bir durumda olması, Urfa Merkez ağzıyla Azerbaycan Türkçesini aynı çizgide buluşturan diğer bir ses bilgisi özelliğidir.

4. Ses bilgisi açısından Azerbaycan Türkçesiyle Urfa Merkez ağzında tespit edilen ortak unsurlardan biri de ön seste */k/* ve */b/* seslerinin korunarak Eski Türkçeden gelen biçimlerin devam ettirilmesidir.

5. Şekil bilgisi açısından, zamir menşeli teklik I. ve II. kişi eklerinin Türkiye Türkçesi standart yazı dilinden farklı olarak geniş ünlülü olarak kullanılması, Urfa Merkez ağzı ile Azerbaycan Türkçesi arasındaki en belirgin ortak özelliktir.

6. Türkiye Türkçesinde istek kipinin teklik ve çokluk 1. şahıs çekiminde emir ekleri kullanılırken, Azerbaycan Türkçesi ile Urfa Merkez ağzında Eski Anadolu Türkçesinde olduğu gibi *-A* eki kullanılmaya devam etmektedir.

7. Şekil bilgisine yönelik olarak Urfa Merkez ağzı ve Azerbaycan Türkçesi arasında tespit edilen ortak özelliklerden biri de şart birleşik çekiminde kişi ekinin şart ekinden önce gelmesidir.

8. Azerbaycan Türkçesinde şimdiki zaman çekiminde *-yor* ekinin kullanılmaması, bunun yerine Türkiye Türkçesinde geniş zaman çekiminde kullanılan dar ünlülü *-Ir, -Ur* eklerinin kullanılması bu lehçe ile şimdiki zaman çekiminde dar ünlülü ekleri *(-i < -Ir)* tercih eden Urfa Merkez ağzını birbirne yaklaştıran ortak şekil bilgisi özelliklerinden biridir.

9. Azerbaycan sahasında oldukça yaygın olan *-AndA* zarf-fiil eki, Urfa Merkez ağzını şekil açısından Azerbaycan Türkçesine yaklaştıran bir başka ortak unsurdur.

Kitle iletişim araçlarının insan hayatına girmesi ile ağızlar ve standart yazı dili arasındaki farklar azalmaya başlamıştır. Bununla birlikte yerel konuşma biçimlerini kullanan insan kitlesinin genellikle yüksek yaş aralığına mensup kişilerden müteşekkil olduğu düşünüldüğünde ağızların zaman içerisinde kaybolma tehlikesiyle karşı karşıya kalacağı muhakkaktır. Anadolu ağızları, gerek Türk dilinin söz varlığı açısından gerekse tarihi süreç içerisinde yaşadığı gelişme ve değişmeleri tanıklayabilmesi açısından önemlidir. Türkiye Türkçesi ağızlarının bütünüyle incelenmemiş olması ağız atlaslarının hazırlanmasında engel oluşturmaktadır. Ağız bölgelerinin dil özelliklerinin ortaya konmasıyla birlikte, Türk dili araştırmalarında karşılaşılan birçok problem çözüme kavuşturulacağı gibi ağız atlaslarının hazırlanmasında da önemli bir aşama geçilmiş olacaktır. Bu bağlamda, ağızların ayrıntılı dilsel analizlerinin yapılması, farklı ağız ve lehçelerin ilgili ağız bölgesi üzerindeki etkisinin belirlenmesi, ağız atlaslarının hazırlanması sürecine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Acaloğlu, A. ; Bəydili, C. (2005). *Əsatirlər, Əfsanə və Rəvayətlər*. Bakı: Şərq-Qərb.

Altaylı, S. (2018). *Azerbaycan Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

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

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

Araz, M. (2004). *Seçilmiş Əsərləri*. Bakı: Lider Nəşriyyat.

Aslan, A. (2017). *Şanlıurfa Kültür ve Turizm Rehberi*. Şanlıurfa: Şanlıurfa Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü.

Bakıxanov, A. (2005). *Seçilmiş Əsərləri*. Bakı: Avrasiya Press.

Bayraktar, N. (2004). *Türkçede Fiilimsiler*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Buran, A., Alkaya, E. (2017). *Çağdaş Türk Lehçeleri*. Ankara: Akçağ.

Buran, A., Alkaya, E. (2011). *Çağdaş Türk Yazı Dilleri I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Bünyadzadə, Ü. (2005). *Sənin Oxşarın Bənövşədi*. Bakı.

Cami, Ə. (2004). *Yusif və Züleyxa*. Bakı.

Cəfərzadə, Ə. (2005). *Azəbaycan Qadın Şairləri Antologiyası*. Bakı: Avrasiya Press.

Çobanzadə, B. (2011). *Seçilmiş Şeirləri*. Bakı: TÜRKSOY Kitabxanası seriyası: 20.

Elçin, (2005). *Seçilmiş Əsərləri*. 10 Cilddə 1-ci Cild, Bakı: Çinar-Çap Nəşriyyatı.

Ergin, M. (1993). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak/Yayım/Basım.

Ergin, M. (1971). *Azerî Türkçesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.

Əsgərli, Z. (2006). *Azərbaycan Nəsri Antologiyası*. Beş Cilldə I Cild, Bakı: Şərq-Qərb.

Əziz, Ə. (2010). *Azərbaycan Folkloru Külliyyatı*. XVIII Cild, Dastanlar VIII Kitab, Bakı: Folklor İnstitutu.

Hacizadə, Ə. (2004). *Əsərləri*. X Cilldə V Cild, "Vəfalım Mənim", Bakı: Nafta Press.

Xudiyev, N. (2012). *Səçilmiş Əsərləri*. Bakı.

İsmayilov, H. ; Əziz, Ə. (1999). *Azərbaycan Folkloru Külliyyatı*. Bakı: Səda Nəşriyyatı.

Kafesoğlu, İ. (1972). *Selçuklu Tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Ses Bilgisi*. İstanbul: Kesit.

Karahan, L. (1996). *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Kartallıoğlu, Y.; Yıldırım, H. (2007), "Azerbaycan Türkçesi" (Editör: Ahmet Bican Ercilasun), *Türk Lehçeleri Grameri*. Ankara: Akçağ.

Kürkçüoğlu, K. E. (1991). *Urfa Ağzı*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Məmmədquluzadə, C. (2004). *Əsərləri*. Dörd Cilddə, IV Cild, Bakı: Öndər Nəşriyyat.

Mirəhmov, H. (2006). *Bir Gecənin Sehri*. Bakı: Nurlar Nəşriyyat və Poliqrafiya Mərkəzi.

Nəfəs, M. (2010). *Bu Məkana Gəlmişəm*. Bakı.

Özçelik, S. (1997). *Urfa Merkez Ağzı*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Özek, F. (2012). "Türkiye Türkçesi Doğu Grubu Ağızlarında Şimdiki Zaman Ekleri", *Turkish Studies*, 7/1, s. 1751-1765.

Özkan, N. (2000). *Türk Dilinin Yurtları*. Ankara: Akçağ.

Rihani, Ə. (2016). *Seçilmiş İncilər*. Bakı.

Rza, R. (2010). *Seçilmiş Əsərlər*. II Cild, Bakı: Letterpress.

Sabir, M. Ə. (2004). *Hophopnamə*. İki Cillddə I Cild, Bakı: Şərq-Qərb.

Saray, M. (1993). Azerbaycan Türkleri Tarihi, İstanbul: Nesil.

Səid, Q. (2006). *Əli və Nino*. Bakı: Şərq-Qərb.

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

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

Türk, V. (1999). "Türkçede Şimdiki Zaman Kavramı, Çekimleri ve Ekleri", *Türk Dünyası Araştırmaları*, s. 291-340.

Yalçın, S. K. (2018). *Azerbaycan Türkçesi Grameri*. İstanbul: Kesit.

Vazeh, M.Ş. (2004).*Nəğmələr*. Bakı: Şərq-Qərb.

Vurğun, S. (2005). *Seçilmiş əsərləri*. Beş Cilddə V Cild, Bakı: Şərq-Qərb.

Zanet, T. (2010). *Ana Dilim*. Bakı.

Eski Türk yazıtlarından çağdaş Türk lehçelerine "*tapa*" edatı

Abdullah YILDIRIM[1]

APA: Yıldırım, A. (2020). Eski Türk yazıtlarından çağdaş Türk lehçelerine "*tapa*" edatı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 265-278. DOI: 10.29000/rumelide.752341.

Öz

Edatlar, tek başlarına anlamı olmayan, fiil ya da isim soylu kelimelerle beraber kullanıldığında anlam kazanan görevli sözcüklerdir. Edatlar yapıları yönünden; isim kökenli edatlar ve fiil kökenli edatlar olmak üzere ikiye ayrılır. İsim kökenli edatlar, isimlere eklenen durum ve iyelik eklerinin zamanla kalıplaşması sonucu oluşur. Fiil kökenli edatlar ise fiil köklerine zarf-fiil ekleri getirilerek oluşturulur. Türk dilinin ilk yazılı kaynakları yoluyla tanıkladığımız edatlar, oluşum yönleri göz önüne alındığında, yazılı kaynaklar öncesine giden dönemler içerisinde oluşturulmuş yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Köken olarak isim ya da fiil durumundaki bu görevli sözcükler, Türk dilinin tarihî dönemlerinde çeşitli din ve öğreti temelinde gelişen metinler aracılığıyla cümle içerisinde isim, sıfat, zarf ve bağlaç olarak kullanılmaktadır. Bu yönüyle, eldeki yazı Türk dilinin yazıtlar dönemi olarak bilinen Orhon Türkçesi metinlerinde ilk kez tanıklanan *tapa* ifadesinin sahip olduğu görünüme dayalı değerlendirmelerden hareketle oluşturulmuştur. Bu çalışmada, fiil kökenli, *tap-* "bulmak" fiilinden türeyen *tapa* "-e doğru, -e karşı" edatı üzerinde durulmuştur. Öncelikle *tapa* edatı, eski Türk yazıtlarından başlanarak tarihî ve çağdaş Türk lehçeleri özelinde incelenerek genel bir tarama yapılmıştır. Daha sonra *tapa* edatının tarihî ve çağdaş Türk lehçelerindeki fonetik şekilleri ve kullanım biçimleri ilgili örnekler verilerek sunulan örnekler doğrultusunda *tapa* edatının tarihî ve çağdaş Türk lehçelerindeki durum ekleri ile beraber kullanım biçimleri ve geçirdiği fonetik şekiller ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Edat, tapa, tarihî Türk lehçeleri, çağdaş Türk lehçeleri

The "tapa" postposition from old Turkish inscriptions to contemporary Turkish dialects

Abstract

Postpositions are words that don't have meaning alone and gain meaning used with verbs and nouns. There are two types of postpositions; noun postpositions and verb-basis postpositions. Noun origin postpositions are formed by ading possessive suffixes to the names. Verb origin postpositions are formed by ading verb suffixes to the verbs. The postpositions that we witnessed the through the first written sources of the Turkish language appear as structures that were formed in the periods before the written sources. These words, which are originally in the form of nouns or verbs, have functions as nouns, adjectives, adverbs and conjunctions in the sentence through texts developed on the basis of various religions and teachings of the Turkish languge during Turkish language's historical periods. In this view, this paper was created based on the evaluations based on the apparence of the *tapa* expression, which was first seen in the texts of Orkhon Turkic, known as the period of the inscriptions. In this study, it has been focused on the word *tapa* which is originated from the verb *tap-* "to find". Firstly, a general investigation was carried out in terms of historical and contemporary Turkish

1 Dr. Bağımsız Araştırmacı (Malatya, Türkiye), abdullahyildirim350@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2111-9874
[Makale kayıt tarihi: 13.05.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752341]

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

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

dialects starting from the Old Turkic inscriptions about the *tapa* postposition. Then, some examples of fonetic forms and usage patterns of historical and contemporary Turkish dialects were given about the *tapa* postpositions. According to the used examples, the state suffixes in historical and contemporary Turkish dialects of the tapa postposition, its usage patterns and phonetic forms were tried to be revealed.

Keywords: Postposition, *tapa*, historical Turkish dialects, contemporay Turkish dialects

Giriş

Edatlar tek başlarına anlamı olmayan ad ve ad soylu sözcük ve sözcük gruplarından sonra gelerek anlam bakımından sıkı sıkıya bağlı bulunan, gramer açısından onlara hâkim ve eklendikleri sözcükler ile cümlenin diğer sözcükleri arasında çeşitli anlam ilişkileri kuran görevli sözcüklerdir (Korkmaz, 2003: 1052; Ergin, 2003: 348).

Edatlar eklendiği isim, zamir, sıfat gibi isim soylu sözcük ve sözcük grupları ile birlikte edat grubu oluştururlar. Bu edat grubu cümlede, isimlerden önce kullanılırsa sıfat görevini üstlenir; sıfat ya da fiillerden önce kullanılırsa zarf görevi üstlenir (Korkmaz, 2003: 102).

Hacıeminoğlu (2015: 14), Arapça bir sözcük olan edat için "âlet" ve "vasıta" anlamında olduğunu belirterek gramerde anlamının ve yerinin tespitinde göz önünde bulundurulması gerektiğine dikkat çeker. Edatları "donmuş" ve "kalıplaşmış" sözler olarak nitelendirip çekime girmeyen ama isim çekim eklerinin gördüğü vazifeyi bir bakıma gören sözcükler olarak açıklar.

Edatlar yapıları bakımından isim kökenli edatlar ve fiil kökenli edatlar olmak üzere ikiye ayrılır. Eski Türkçede isim kökenli *ara* "ara, arasında", *artuḳ* "+dan / +den fazla", *birle*, *birlen* "ile, beraber, birlikte", *sıngar* "taraf", *teg* "gibi" ve *üst* "üst, üstünde" edatlarını örnek gösterebiliriz. Fiil kökenli ise *tapa* (<tap-a) "+a / +e doğru", *tegre* (<tegir-e) "etrafında, için", *yana* (<yan-a) "yine, tekrar", *taḳı* (<taḳ-ı) "ve", *tegi* (<teg-i) "doğru, karşı, kadar" ve *aşnu* (<aşın-u) "önce" edatlarını örnek gösterebiliriz (Eraslan, 2012: 274-275).

Bu makalede fiil kökenli *tap-* "bulmak" fiilinden türeyen *tapa* "-e doğru, -e karşı" edatının eski Türk yazıtlarından çağdaş Türk lehçelerine olan tarihî serüveni ortaya konmaya çalışılmıştır. *tapa* edatının kökeni ile ilgili Türkologların görüşleri şu şekildedir:

Gabain (1988:94) *tapa* edatının *tap-* "bulmak" fiilinden türediğini belirterek "doğru, karşı" olarak anlamlandırır. Caferoğlu (2015: 224) *tap* sözcüğünü "arzu, istek" biçiminde anlamlandırıp *tapa* için "doğru, yönelmiş, yönetilmiş, karşı" biçiminde anlamlandırır. Hamilton (1998: 219) sözcüğü "yönüne, -e doğru" biçiminde anlamlandırır. Sözcüğün *tap-* "bulmak, elde etmek, kazanmak" fiilinin "*–a*" zarf-fiil ekini alarak ulaç biçiminde olduğuna şüpheyle yaklaşır. *tapa* edatının *tap* "istenilen, uygun olan, yerinde olan", *tap-* "bulmak veya kazanmak" (bir isteği yerine getirmek, bir gereksinimi karşılamak, bir isteğe cevap vermek) ve *tap-* "hizmet etmek: tapmak" (birini tatmin etmek, birine istediğini / kendine uygun olanı sağlamak) fiillerinin kaynağı olabileceği ihtimali üzerinde durur. Gülensoy (2007:858) *tap-* fiilinin Orta Türkçede "tapmak, hizmet etmek; bulmak, sezmek" anlamında kullanıldığını belirtir. *tap-* fiilinin Anadolu ağızlarında "1. Bulmak; 2. Kapmak; 3. Bir şeye tutkun olmak; 4. Başa kakmak; 5. Yapı, köprü vb. şeyler selden çökmek" anlamıyla yaşadığını gösterir.

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

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

Çalışmada *tapa* edatının eski Türk yazıtlarından başlanarak tarihî ve çağdaş Türk lehçelerindeki biçimleri üzerinde genel tarama yapılarak söz konusu edatın tarihî ve çağdaş Türk lehçelerindeki fonetik şekilleri ve kullanım biçimleri ilgili örnekler verildi. Verilen örnekler doğrultusunda *tap*a edatının tarihî ve çağdaş Türk lehçelerindeki geçirdiği fonetik şekiller ve durum ekleri ile beraber kullanım biçimleri ortaya konmaya çalışıldı.

1. Tarihî türk lehçelerinde *tapa* edatı

1.1. Orhon Türkçesinde *tapa*

Moğolistan bölgesi yazıtlarından Kül Tigin yazıtında 7, Bilge Kağan Yazıtında 14 ve Küli Çor yazıtında ise 1 kez olmak üzere toplam 22 kez *tapa* edatının isimlerin yalın durumuyla kullanıldığı tespit edilmiştir. Uygur yazıtlarında ise bir örnek dışında isimlerin yalın durumuyla kullanıldığı görülmüştür. Şine Usu yazıtında tespit edilen bu örnek ise isimlerin belirtme durumuyla kullanılmıştır. Eksiz kullanılan bu örneklerde aslında işaretsiz bir belirtme durumu söz konusudur. Hunutlu (2019: 145), *tapa* sözcüğünün edat olarak kullanılmadan önce zarf-fiil olarak değerlendirilebileceğini, edat öncesinde gelen durum ekinde (bir şeyi) bul- fiilinin anlamsal özelliklerin etkili olduğunu belirtir. Orhon Türkçesinde *tapa* edatı genellikle millet isimlerinden sonra gelmiştir.

1.1.1. İsimlerin yalın durumu ile beraber

*yırgaru oguz bodun **tapa** ilgerü kıtañ tatawı bodun **tapa** bėrgerü tawgaç **tapa** ulug sü ėki yėgir[mi süledim]* <…> (KT D 28)

*altı çuw sogdak **tapa** süledimiz* (KT D 31)

*yaşıŋa kırkız **tapa** süledimiz* (KT D 35)

*ol yılka türgėş [**tapa** altun yışıg]* (KT D 36)

*keŋeres **tapa** bardı* (KT D 39)

*yırgaru [oguz bo]dun **tapa** ilgerü kıtañ tatawı bodun **tapa** bėrgerü tawgaç **tapa** ėki yėgirm[i süledim]* (BK D 23)

*yėti yėgirmi yaşıma taŋut **tapa** süledim* (BK D 24)

*altı çuw [sogdak] **tapa** süledim* (BK D 24-25)

*ėki otuz yaşıma tawgaç **tapa** süledim* (BK D 25-26)

***tapa** süledim çaça seŋün sekiz tümen sü birle sünüşdüm süsin anta ölürtüm altı otuz yaşıma çik bodun kırkız birle yagı boltı kem keçe çik **tapa** süledim örpente sünüşdüm süsin sançdım az [bodunug altı]m* <…> *içgertim yėti o[tuz yaşı]ma kırkız **tapa** süledim* (BK D 26)

*ol yılka türgėş **tapa** altun yışıg* (BK D 27)

*otuz yaşıma bėş balık **tapa** süledim* (BK D 28)

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

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

oguz ***tapa*** *süledim* (BK D 32)

bėrye karlok bodun ***tapa*** *süle tėp* (BK D 40)

kışın kıtañ ***tapa*** *süledim <...> [otuz artukı tokuz] yaşıma yazın tatawı* ***tapa*** *sü[ledim]* (BK G 2)

karlok ***tapa*** *<...> -galı barıp* (KÇ D 8)

bars yılka çik ***tapa*** *yorıdım* (Ş.USU D 7)

kırkız ***tapa*** *er ıdmış* (ŞU D 10)

totok başın çik ***tapa*** (ŞU D 11)

sü karlok ***tapa*** (ŞU G 1)

karlok ***[tapa]*** *er ıdmış* (ŞU G 3/4)

karlok ***tapa*** *tezip kirti* (ŞU G 10)

1.1.2. İsimlerin belirtme durumu ile beraber

*yėr****in tapa*** *bardı* (ŞU G 6)

1.2. Eski Uygur Türkçesinde *tapa*

Eraslan (2012: 309) *tapa* "+a / +e doğru" çekim edatının yer ve yön ifadesi verdiğini, isimlerin yalın durumuyla birleşmesiyle oluştuğunu belirtir. Yapılan tarama neticesinde *tapa* edatının Eski Uygur Türkçesinde genellikle isimlerin yalın durumunda kullanıldığı görülürken bazen isimlerin ve zamirlerin belirtme durumuyla da kullanıldığı tespit edilmiştir.

1.2.1. İsimlerin yalın durumu ile beraber

ol kişi ***tapa*** *ḳıŋgırtı* (KİP 32)

amanç ***tapa*** *barıp* (AY 587/16)

ol bay[a][ġ]ut [o][ġ]lı ***tapa*** *barıp* (AY 597/20-21)

yėtip içgerü ḳaŋı ḳan ***tapa*** *kigürdi* (İKP XXV-1,2)

kök teŋri ***tapa*** *ulıdı* (İKP LXI-2,3)

uruŋu ***tapa*** *körü* (MAİT 013-06-07)

teŋri ***tapa*** *körü* (MAİT 013-30)

maytrı burkan ***tapa*** *kelirler* (MAİT 071.09,10).

bitkeçi körümçi ***tapa*** *barır-lar* (SY Jut.Sek. T 2.16,17)

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

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

[k]ün ***tap[a]*** *kogurup* (DAS 504)

közin kadaşları ***tapa*** (DAS 616)

ol ėrinç tınl(ı)glar ***tapa*** (DAS 1618)

atası oglı ***tapa*** *kelmiş teg* (DAS 2411)

sögütnüŋ butıkı ***tapa*** (DAS 3821)

1.2.2. İsimlerin belirtme durumu ile beraber

*atalar****ın tapa*** *kelti* (AY 605/14)

*taşıġ say-****ıġ tapa*** *ḳıltı* (HT V85-3)

*ögüz suv****ın tapa*** (MAİT 046-05)

*közin sıg****un*** *t****apa*** (DAS 322)

*közin br(a)hmadatė el****ig tapa*** (DAS 1156)

1.2.3. Zamirlerin belirtme durumu ile beraber

*sıktayu mėn****i tapa*** *kelip* (MAİT 078-02)

*biz****ni tapa*** *küde* (MAİT 089-30)

*biz****ni tapa*** *kelti* (DAS 1691)

*amrak köŋilin sėn****i tapa*** (DAS 3929)

1.3. Karahanlı Türkçesinde *tapa*

Hacıeminoğlu (2008: 91) Batı Türkçesi dışındaki alanlarda *tapa* biçiminde kullanılan bu edatın *tap-* mastarından zarf-fiil olduğunu belirterek hem çekim edatı hem de yön bildiren bir zarf olarak kullanıldığını açıklar. Yapılan tarama neticesinde Karahanlı Türkçesinde *tapa* edatının isimlerin yalın, belirtme, yönelme, ilgi durumlarıyla; zamirlerin yalın, belirtme, ilgi durumlarıyla ve isim-fiil eki *–mAk* ile kullanıldığı görülmüştür. *tapa* edatı ilk defa bu dönemde fiilimsilerle kullanılmıştır.

1.3.1. İsimlerin yalın durumu ile beraber

aya hukmin ajun ***tapa*** *üggüçi yirip* (AH 448-449)

uygur ***tapa*** *başlanıp* (DLT III, 235)

çerig ***tapa*** *yakıştı* (DLT II, 103)

yaʿni idisi ***tapa*** (KTER 26-60a3)

köni yol ***tapa*** (KTER 27/30b2)

anıŋ ögüri ***tapa*** (KTER 28/4a3)

ikegü fir'avn ***tapa*** (KTER 31/16a3)

kemi ***tapa*** *toluġ yüklüg* (KTER 34/38b2)

begler ***tapa*** *uzadı* (KB 889)

bu sözler ***tapa*** *çın erse berü kelgil* (KB 3260)

ḳadaşı ***tapa*** *bardı* (KB 3289)

yawalıḳ ***tapa*** *yarar mu* (KB 4690)

andın yana taḳ ***tapa*** (KB 5446)

meşrik ***tapa*** *körür aġdı* (KB 5678)

1.3.2. İsimlerin belirtme durumu ile beraber

*il****ig tapa*** *yüz urup* (KB 578)

*il****ig tapa*** *bardı* (KB 5661)

1.3.3. İsimlerin yönelme durumu ile beraber

*kölik****e tapa*** *aydı* (KTER 32/16b1)

1.3.4. İsimlerin ilgi durumu ile beraber

*yaġı****ŋ tapa*** *titrü baḳıp* (DLT III, 271)

*koltık****ŋ tapa*** *çıksun* (31/42a1)

1.3.5 Zamirlerin yalın durumu ile beraber

olar ***tapa*** *aytıknı* (KTER 30/77a1)

anlar ***tapa*** *sende* (KTER 33/58b2)

medine kendi ***tapa*** *çıkargay* (KTER 38/62b2)

1.3.6. Zamirlerin belirtme durumu ile beraber

*aŋar sewük biz****ni tapa*** *nelük keçtiŋ* (DLT I, 93-94)

1.3.7. Zamirlerin ilgi durumu ile beraber

*anlar**nıŋ tapa** aytıŋ* (KTER 30/51a3)

*sen**iŋ tapa** yad kılgu belgürtse* (KTER 30/51b3)

*men**iŋ tapa*** (KTER 31/3a2)

*sen**iŋ tapa** kanatıŋnı* (KTER 32/22b3)

*küşüşlük barça anı**ŋ tapa** ḳodṣalar* (KTER 38/56b1)

1.3.8. İsim-Fiil ekleri ile beraber

*zikrin ay**maḳ tapa*** (KTER 38/55a1)

oḳımanlar** élleş**mek tapa (KTER 37/24a1-24a2)

*kökni törüt**mek tapa** ol bir tütün erdi* (KTER 35/77b2)

1. 4. Harezm Türkçesinde *tapa*

Harezm Türkçesinde *tapa* edatı isimlerin yalın durumuyla ve zamirlerin ilgi durumuyla kullanıldığı tespit edilmiştir. Mukaddimetül Edeb'de (Yüce, 2014), fiil cümlelerinden sonra yeni bir cümleye başlarken *anıng tapa* "onun üzerine" ifadesinin kullanımı oldukça fazladır. Bu örneklerde *tapa* sözcüğü edat görevinden sıyrılarak bağlaç görevi üstlenmiştir.

1.4.1. İsimlerin yalın durumu ile beraber

*uçtmaḫ **tapa** naẓar qılġıl tėdi* (NF 61-9)

*Muḫammeddin Necaşį **tapa*** (NF 78-14)

*musulmanlıq **tapa** ündegil* (NF 139-6,7)

*peyġambar ʿas **tapa** qarşu keldi* (NF 161-13)

*rebbüngnüng ṣavabı **tapa*** (NF 197-6)

*ḳısırladı anı ol nėme **tapa*** (ME 7-1)

*yokuş **tapa** yörüdi* (ME 10-2)

*çerigi-ni ėli **tapa*** (ME 29-7)

*tangrı **tapa*** (ME 45-6)

*fulan **tapa*** (ME 137-2)

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

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

ormı ***tapa*** (ME 155-1)

1.4.2. Zamirlerin ilgi durumu ile beraber

*iştiyaqım seni****ng tapa*** *uzadı* (NF 102-9)

*anı****ñ tapa*** *yazdı* (ME 11-4)

*anı****ng tapa*** *nerseni* (ME 12-1)

1.5. Kıpçak Türkçesinde *tapa*

Kıpçak Türkçesinde *tapa* edatı farklı fonetik biçimleriyle karşımıza çıkmaktadır. İrşâdü'l-Mülûk Ve's-Selâtîn ve Kitâb Fî İlmi'n-Nüşşab'da *tapa* "-e doğru" biçiminde; Baytaratu'l-Vâzıh'da *taba* "yana, tarafa" biçiminde; El-İdrâk Haşiyesi'nde *tebe* "... –doğru" biçiminde kullanılmıştır (Toparlı, vd., 2007: 262**)**.

1.6. Çağatay Türkçesinde *tapa*

Atay (2014: 56) *tapa* edatının Çağatay Türkçesinde fazla örneğinin bulunmadığını ve sadece isimlerin yalın durumlarıyla kullanıldığını belirtir. Yapılan inceleme neticesinde söz konusu edat, Gülistan Tercümesinde (Berbercan, 2013) zamirlerin yalın durumuyla kullanıldığı bir örnekle tespit edilmiştir.

anlar ***tapa*** *ıḍa bėrdi* (GT 19 [10a])

1.7. Eski Anadolu Türkçesinde *tapa*

Batı Türkçesinin tarihî lehçesi olan Eski Anadolu Türkçesinde söz başı t > d değişiminin örneklerini *tapa* edatının *dapa* biçiminde kullanımıyla da görülmüştür. *tapa* edatı Eski Anadolu Türkçesinde isimlerin yalın, belirtme ve yönelme durumuyla beraber kullanılmıştır. Hem Doğu Türkçesinin hem de Batı Türkçesinin dil özelliklerini bir arada gördüğümüz karışık dilli eserlerde söz başında t / d kullanım ikiliğini *tapa* edatında görmemekteyiz. Söz konusu edat Kıssa-i Yusuf (Cin, 2004) metninde düzenli bir biçimde *tapa* biçiminde kullanılırken Behcetü'l-Hadâik fî Mev'izati'l-Halâik (Canpolat, 2018) metninde düzenli bir biçimde *dapa* biçiminde kullanılmıştır. Karışık dilli eserlerde *tapa* edatının isimlerin yalın, ilgi durumuyla; zamirlerin yalın, ilgi; isim-fiil eklerinden *–mAk* ve şart kipi *–sA* ile kullanıldığı görülmüştür. *tapa* edatı ilk defa bu dönemde yardımcı fiillerle beraber kullanılmıştır.

1.7.1. İsimlerin yalın durumu ile beraber

rūbīl ***dapa*** *sığınddurdı ken' özin* (YZ 5-3b-70)

gitdiler ken'ân ***dapa*** *gör kim n'ėder* (YZ 12-7a-177)

beşir ***dapa*** *dönübeni çağırur* (YZ 14-8a-198)

'aḳıl ***dapa*** *cāsus ḫaber iletdi* (RN 171)

men żaʘifi ḫikmet ***tapa*** *sen sandurġıl* (KY B2r-1)

cebra'īl uçmaḫ ***tapa*** *sefer ḳıldı* (KY B11r7)

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

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

sėzündü kervān ***tapa*** *anlar keldi* (KY B15v9)

yūsuf kirü melik ***tapa*** *kelür ėmdi* (KY D23v14)

müdām eger kökler ***tapa*** *naẓar ḳılsa* (KY 33r 10)

alḳışlaşu mışır ***tapa*** *varurlar ėmdi* (KY B56v3)

kāfirleri islām ***tapa*** *ḳıldı daʿvet* (KY B78r7)

budaḳları kök ***dapa*** *yönenmiş bolur* (BH XIV-25)

firʿavn ***dapa*** *ıddılar* (BH XXX-24)

1.7.2. İsimlerin belirtme durumu ile beraber

*eytdiler biz giderüz av****ın dapa*** (YZ 4-3a-45)

1.7.3. İsimlerin yönelme durumu ile beraber

*gitdiler mısr'****a dapa*** *ol taŋlarak* (YZ 64-33a-950)

1.7.4. İsimlerin ilgi durumu ile beraber

*köşkünı ḳoban gür****uŋ dapa*** *barduġuŋdan* (BH 176a)

1.7.5. Zamirlerin yalın durumu ile beraber

oḫşayu kendü ***tapa*** *dartar ėmdi* (KY B36r16)

kendü ***dapa*** *irmes* (BH 18)

1.7.6. Zamirlerin ilgi durumu ile beraber

*anu****ŋ dapa*** *dirilmek isteyeler* (BH LXXVII-30)

1.7.7. İsim-Fiil ekleri ile beraber

*kuş kibi uç****mak tapa*** *uçar ėmdi* (KY B76r2)

1.7.8. Yardımcı fiillerden sonra şart eki ile beraber

*her kim mumdan köçdi erse bardı erse gūr er****se dapa*** (BH 157a)

1.8. Çağdaş Türk lehçelerinde *tapa*

Kuzey grubu Türk lehçelerinin tamamında *taba* "-e doğru; aracılığıyla, üzerinden, -den" edatının yönelme durumundan sonra çeşitli fonetik şekilleriyle yaşadığını görmekteyiz. Sadece Kumuk Türkçesinde bazen isimlerin ayrılma durumundan sonra, Karaçay-Balkar Türkçesinde ise daha çok isimlerin yalın durumundan sonra kullanılır (Alkaya, 2002: 517).

Özbek Türkçesinde *tamån* "doğru"; Kazak ve Kırgız Türkçesinde *taman* "doğru" biçimiyle yönelme durumundan sonra kullanılır (Buran, Alkaya, 2012: 187, 312, 357).

Öner, *tapa* edatının Tatar Türkçesi'nde *taba* ve *taban* biçimiyle yaşadığını belirtir. Bununla ilgili olarak şu cümleleri örnek gösterir:

*Akkayınga měngen kěběk, min tormışta haman yaktıga, yukarı**ga taban** yul aldım*. "Ak kayına çıkmış gibi, ben hayatta hep aydınlığa, yukarıya doğru yol aldım."

*Bolıtlar da sěz**ge taba** üttě, ciller istě tugan yaklarga* "Bulutlar da size doğru geçti, rüzgarlar esti memlekete." (Öner, 2012: 732).

Sözcük Başkurt Türkçesinde de *taba* "doğru" ve *taban* "doğru" biçimleriyle yaşamaktadır (Yazıcı Ersoy, 2012: 795).

Alkaya, Nogay Türkçesinde bu edatın daha çok *tabagan* biçiminde görülürken, seyrek olarak da *tamagan* biçiminde görüldüğünü belirtir (2002: 517).

Öner; *tapa* edatının Kazak, Kırgız, Tatar, Başkurt ve Nogay Türkçesinde *taba**n,** tama**n,** tabaga**n,** tamaga**n*** gibi fonetik şekillerinde vasıta ekinin kalıplaştığını belirtir (1999: 6).

Kırım-Tatar Türkçesinde *taba* "doğru" biçimiyle yaşar. Yüksel bununla ilgili olarak şu cümleyi örnek gösterir:

*Ev**ge taba** yür, laf bar… -dedi*. "Eve doğru git, konuşmamız lâzım, dedi." (2012: 867).

Sözcük Kumuk Türkçesinde *taba, tabaq* ve *tabalaq* "-e doğru; tarafından, yönünden" biçimiyle yaşamaktadır. İsimlerin hem yönelme hem de çıkma durumuyla kullanılır. İsimlerin yönelme durumuyla kullanıldığında "-e doğru" anlamında iken çıkma durumuyla kullanıldığında "tarafından, yönünden" anlamlarını kazanır: *üy**ge taba*** "eve doğru", *mağa **taba*** "bana doğru"; *köpür**den taba*** "köprü tarafından" (Pekacar, 2012: 999).

Tuva Türkçesinde sözcük *deppe* biçiminde kullanılıp cümle sonunda pekiştirici unsur olarak görev yapar (Arıkoğlu, 2012: 1212). Öner sözcüğün Tuva Türkçesinde *–dıva/-tıva, -duva/-tuva* "… doğru" biçiminde ekleştiğini belirtir (1999: 5).

1.9. *tapa* edatının türevi "*taparu*"

Hacıeminoğlu (2015: 87) yön bildiren bir sözcük olan *tapa* edatının *–ru* yön eki alarak anlamın daha da kuvvetlendirdiğini belirtir. *taparu* edatı; Karahanlı Türkçesinde Atabetü'l-Hakâyık, Dîvânü Lügâti't-Türk, Kutadgu Bilig'de ve karışık dilli eser olarak nitelendirelen Behcetü'l-Hadâik fî Mev'izati'l-Halâik'de tespit edilmiş olup Türk dilinin tarihî ve çağdaş diğer lehçelerinde varlığı tespit edilmemiştir.

1.9.1. İsimlerin yalın durumu ile beraber

*uluġluk **taparu** elig sunduḳuŋ* (AH 286)

*ɸacib **taparu** oḳıp* (KB 521)

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

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

ḳadaşım ***taparu*** *yoḍun* (KB 6279)

kök ***daparu*** (BH XLIV -19)

1.9.2. İsimlerin belirtme durumu ile beraber

*il**ig taparu** oḳa* (KB 5830)

1.9.3. Zamirlerin ilgi durumu ile beraber

*bilge erig bulup sen baḳḳıl anı**ŋ taparu*** (DLT III, 440)

Sonuç

1. Bu makalede *tapa* edatı, eski Türk yazıtlarından başlanarak tarihî ve çağdaş Türk lehçeleri özelinde incelenerek genel bir tarama yapılmıştır. *tapa* edatının tarihî ve çağdaş Türk lehçelerinin hemen hepsinde çeşitli kullanım biçimleri ve fonetik şekilleriyle varlığı tespit edilmiş olup *tapa* edatının tarihî ve çağdaş Türk lehçelerindeki biçimleri tablolaştırılarak aşağıda gösterilmiştir:

***tapa* edatinin geçtiği yer**	**Tarihî ve çağdaş Türk lehçelerindeki biçimi**	**Anlamı**
Orhon Türkçesi	*tapa*	"-e doğru, -e karşı"
Eski Uygur Türkçesi	*tapa*	"doğru, yönüne, yönelmiş, yönetilmiş, karşı"
Karahanlı Türkçesi	*tapa*	"-e doğru, -e karşı"
Harezm Türkçesi	*tapa*	"-e doğru, -e karşı, -nın üzerine"
Kıpçak Türkçesi	*tapa, taba, tebe*	"-e doğru, yana, tarafa"
Çağatay Türkçesi	*tapa*	"-e doğru, -e karşı"
Eski Anadolu Türkçesi	*tapa, dapa*	"-e doğru, -e karşı, tarafına"
Özbek Türkçesi	*tamån*	"-e doğru; aracılığıyla, üzerinden, -den"
Kazak Türkçesi	*taman*	"-e doğru; aracılığıyla, üzerinden, -den"
Kırgız Türkçesi	*taman*	"-e doğru; aracılığıyla, üzerinden, -den"
Tatar Türkçesi	*taba, taban*	"-e doğru; aracılığıyla, üzerinden, -den"
Başkurt Türkçesi	*taba, taban*	"-e doğru; aracılığıyla, üzerinden, -den"
Nogay Türkçesi	*tabagan, tamagan*	"-e doğru; aracılığıyla, üzerinden, -den"
Kırım-Tatar Türkçesi	*taba*	"-e doğru"
Kumuk Türkçesi	*taba, tabaq, tabalaq*	"-e doğru; tarafından, yönünden"
Tuva Türkçesi	*–dıva/-tıva,-duva/-tuva (Ekleşmiş biçimi)* *deppe*	"-e doğru"

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

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

2. *tapa* edatı tarihi seyri içerisinde isimlerin ve zamirlerin yalın, belirtme, yönelme, ilgi durumuyla; isim-fiil eki *–mAk* ile ve yardımcı eylemlerden sonra şart kipiyle kullanıldığı görülmüştür. *tapa* edatı; zamirlerle ilk defa Uygur Türkçesinde, isim-fiillerle ilk defa Karahanlı Türkçesinde ve yardımcı fiillerle ilk defa karışık dilli eserlerde kullanıldığı tespit edilmiştir.

3. Mukaddimetül Edeb'de fiil cümlelerinden sonra yeni bir cümleye başlarken *anıng tapa* "onun üzerine" ifadesi kullanımı oldukça fazladır. Bu örneklerde *tapa* sözcüğü edat görevinden sıyrılarak bağlaç görevi üstlenmiştir.

4. Çağdaş Türk dillerinde *tapa* edatı, genellikle isimlerin yönelme durumlarıyla çeşitli fonetik biçimlerde yaşadığı tespit edilmiştir.

5. tapa edatının türevi olan *taparu* edatı ise sadece Karahanlı Türkçesinde ve karışık dilli eserlerde kullanıldığı görülürken diğer dönem metinlerinde varlığı tespit edilmemiştir.

Kısaltmalar

AH: Atabetü'l-Hakâyık

AY: Altun Yaruk

BH: Behcetü'l-Hadâik fî Mev'izati'l-Halâik

BK: Bilge Kağan Yazıtı

DAS: Daşakarmapathāvadānamālā

DLT: Dîvânü Lügâti't-Türk

GT: Çağatayca Gülistan Tercümesi

HT: Hsüen Tsang Biyografisi

İKP: İyi ve Kötü Prens

KT: Köl Tegin Yazıtı

K TER: Kur'an Tercümesi Rylands Nüshası

KB: Kutadgu Bilig

KÇ: Küli Çor Yazıtı

KİP: Kuanşi im Pusar

KY: Kıssa-i Yusuf

ME: Mukaddimetü'l-Edeb

MAİT: Maitrisimit Nom Bitig

NF: Nehcü'l- Ferādīs

RN: Risâletü'n-Nushiyye

SY: Sekiz Yükmek

ŞU: Şine Usu Yazıtı

YZ : Yusuf u Züleyha

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

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

Kaynakça

Alkaya, E. (2002). *Kuzey grubu Türk lehçelerinde edatlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arıkoğlu, E. (2012). *"Tuva Türkçesi". Türk lehçeleri kitabı*. Ed. Ahmet Bican Ercilasun. Ankara: Akçağ. s. 1149-1228.

Atalay, B. (1985). *Divanü lügat'it-Türk tercümesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Atay, A. (2014). *Çağatay Türkçesinde edatlar*. Konya: Çizgi.

Ayazlı, Ö. (2012). *Altun yaruk sudur VI*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Ayazlı, Ö. (2016). *Eski Uygurca din dışı metinlerin karşılaştırmalı söz varlığı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aydın, E. (2014). *Orhon yazıtları*. Konya: Kömen

Aydın, E. (2018). *Uygur yazıtları*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Berbercan, M. T. (2013). *Çağatayca gülistan tercümesi*. Ankara: Hâkim.

Boz, E. (2017). *Risâletü'n-nushiyye*. Ankara: Gazi.

Buran, A. ve Alkaya, E. (2012). *Çağdaş Türk lehçeleri*. Ankara: Akçağ.

Caferoğlu, A. (2015). *Eski Uygur Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Canpolat, M. (2018). *Behcetü'l-hadâik fi mev'izati'l-halâik*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Cin, A. (2004). *Kıssa-i Yusuf (inceleme-metin-dizin)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Clauson, G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish*. Oxford: The Clarendon Press.

Derleme Sözlüğü (2009). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Eckmann, J., Tezcan, S., Zülfikar, H., Ata, A. (2014). *Mahmud bin Ali nehcü'l-ferādis*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Elmalı, M. (2016). *Daşakarmapathāvadānamālā*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Erdal, M. (1991). *Old Turkic word formation. A functional approach to the lexion I-II*. Harrassowitz: Wiesbaden.

Ergin, M. (2003). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.

Gabain, A. V. (1988). *Eski Türkçenin grameri*. Çev. Mehmet Akalın. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Hacıeminoğlu, N. (2008). *Karahanlı Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Hacıeminoğlu, N. (2015). *Türk dilinde edatlar*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Hamilton, J. R. (1998). Budacı *İyi ve kötü kalpli prens masalının Uygurcası*. Çev. Ece Korkut, İsmet Birkan, Yay. Mehmet Ölmez. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Hunutlu, Ü. (2019). Türk dilinde çekim edatlarının isim hâli tercihleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 8/1. 133-158.

Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Pekacar, Ç. (2012). *"Kumuk Türkçesi". Türk lehçeleri kitabı*. Ed. Ahmet Bican Ercilasun. Ankara: Akçağ. s. 939-1008.

Öner, M. (1999). Türkçede edatlı (sentaktik) isim çekimi. *Türk Dili* 565. 10-18.

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

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

Öner, M. (2012). *"Tatar Türkçesi". Türk lehçeleri kitabı*. Ed. Ahmet Bican Ercilasun. Ankara: Akçağ. s. 679-748.

Tekin. Ş. (1976). *Uygurca metinler II, maytrısimit, burkancılarıng mehdisi*. Ankara: Atatürk Üniversitesi.

Tekin, T. (1989). *XI. Yüzyıl Türk şiiri, divānu lüġāti't-Türk'teki manzum parçalar*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Tekin, T. (2016). *Orhon Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Toparlı, R., Vural, H. ve Karaatlı, R. (2007). *Kıpçak Türkçesi sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Ünlü, S. (2013). *Çağatay Türkçesi sözlüğü*. Konya: Eğitim.

Yazıcı Ersoy, H. (2012). *"Başkurt Türkçesi". Türk lehçeleri kitabı*. Ed. Ahmet Bican Ercilasun. Ankara: Akçağ. s. 749-810.

Yüce, N. (2014). *Mukaddimetü'l-edeb*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Yüksel, Z. (2012). *"Kırım-Tatar Türkçesi". Türk lehçeleri kitabı*. Ed. Ahmet Bican Ercilasun. Ankara: Akçağ. s. 811-882.

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

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

Tahsin Yücel'in Gökdelen'i bağlamında sinema ve reklam filmlerinde yeni yaşam mimarlarının izinden gitmek

Remziye KÖSE ÖZELÇİ[1]

APA: Köse Özelçi, R. (2020). Tahsin Yücel'in Gökdelen'i bağlamında sinema ve reklam filmlerinde yeni yaşam mimarlarının izinden gitmek. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 279-296. DOI: 10.29000/rumelide.752344.

Öz

Dilbilim ve göstergebilim alanının en önemli temsilcilerinden biri olmakla birlikte, çok sayıda öykü, roman ve deneme türünde eserler yazan Prof. Dr. Tahsin Yücel'in 2006'da yayımlanan ve 2073 yılını anlattığı "Gökdelen" adlı yapıtı özellikle mekânın insan ve toplum üzerindeki etkisini vurgulaması bağlamında önemlidir. Öte yandan özelleştirilen yargı sistemini ele alan "Gökdelen", iktidar-medya ve yargı ilişkilerinin kurgusal aktarımı açısından da son derece değerli bir yapıttır. Makalede seçilen reklam ve sinema filminin öykü ve karakterleri, Gökdelen'in temel izleği ve ana karakterlerinin üstlendiği roller bağlamında ele alınmıştır. Bu düşünceden hareketle yapımcılığını Ağaoğlu Şirketler Grubu Başkanı Ali Ağaoğlu'nun inşaat firmasının üstlendiği "AĞAOĞLU MASLAK 1453 İSTANBUL" Projesi reklam filminde ve 2015 yılında gösterime giren "Bana Masal Anlatma" sinema filmindeki müteahhit karakterleri ve bu karakterlerin hedefe yönelik eylemlerinde izledikleri yol ve yöntemleri, her üç anlatı arasındaki "benzer ve farklılıklar" metinlerarası yaklaşımla analiz edilmiştir. Gökdelenin simgesel olarak kullanıldığı her üç anlatıda da (roman, reklam, sinema filmi) zaman, mekân ve eyleyenin/karakterin değişmesine karşın, gerçek ve kurgusal dünyada amacın aynı olduğu görülmektedir. Çünkü kendilerini bir "yaşam mimarı" olarak sunan Ali Ağaoğlu da (reklam-konut), uluslararası bir inşaat firmasıyla ortaklaşa yürüttüğü proje kapsamında eski evleri yıkarak yerine gökdelenler dikmeyi hayal eden müteahhit Timur Arslan da (film-konut) romanın ana karakterlerinden Temel Diker gibi tüm gücünü ve enerjisini İstanbul'u "baştan yaratmaya" adamıştır.

Anahtar kelimeler: Tahsin Yücel, Gökdelen, Maslak 1453, Bana Masal Anlatma, yeni yaşam alanları

Following the paths of the new life architectures in cinema and commercials in the context of Tahsin Yücel's Gökdelen

Abstract

Prof. Tahsin Yücel, who wrote numerous short stories, novels, and essays, as one of the major representatives in the fields of linguistics, and semiotics, published his "Gökdelen" in 2006 in which he narrated the year of 2073, and which is important in the context of emphasizing the effects of space, especially on individual and society. Dealing with the problem of denationalized judiciary system "Gökdelen" has been exceedingly influential on transferring the relationships between power-media and judiciary fictionally. The stories, and the characters of a commercial, and a movie selected for this article are discussed in the context of the main track, and the roles undertaken by the main characters of "Gökdelen". Based on this idea the constructors, and the target-specific ways, and methods they apply in the commercial movie of the project of "AĞAOĞLU MASLAK 1453

1 Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Radyo TV Sinema Bölümü (İstanbul, Türkiye), rkoseozelci@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5965-6176 [Makale kayıt tarihi: 13.02.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752344]

ISTANBUL", which is produced by the chairman Ali Ağaoğlu's construction company, belonging to Ağaoğlu Corporate Group; and the movie, "Bana Masal Anlatma", released in 2015 and the "similatities and diferences between these three narratives are analyzed within an intertextual approach. Space, time, and agents/characters are changed in these three narratives (novel, commercial, and movie), in which the skyscraper is engaged symbolically, as in real, and fictional worlds, with the same purposes. For both of the figures; Ali Ağaoğlu, who presents himself as "life architecture" (commercial-dwelling); and the other is constructor Timur Arslan, who dreams demolishing old houses and constructing new skyscrapers in place of them within a project he conducts with an international construction company (movie-dwelling) devoted their all energy, and power to "recreate" Istanbul from the scratch like Temel Diker, one of the main characters of the novel.

Keywords: Tahsin Yücel, Gökdelen Maslak 1453, Bana Masla Anlatma, new life spaces

Giriş

Ali Püsküllüoğlu Türkçe Sözlüğü'nde gökdeleni; "yirmi, otuz ya da daha çok sayıda katı bulunan yapı" (2002, s.659) olarak tanımlamaktadır. Kentsel çevre içinde kitlesel etki yaratan ve yüksekliği yapı boyutlarını çok çok aşan yapılar (Begeç, Hamidabad, 2015) olarak, alışılmışın çok üstünde yüksekliklere sahip olduklarından göğü delen anlamında gökdelen (skyscraper) sözcüğüyle ifade edilen bu yapı modelinin ilk örnekleri, Amerika Birleşik Devletleri'nin New York ve Chicago kentlerinde görülür. 19. yüzyılın sonlarından itibaren özellikle Endüstri Devrimi'yle birlikte ekonomik, toplumsal ve teknolojik alanda yaşanan değişim ve gelişimlerle yüksek yapılı binaların yapımı daha da artar. Önceleri Avrupa kentlerinde (20. yüzyılın ilk dönemlerinde), 20. yüzyılın sonlarına doğru ise Asya'da yüksek yapılı binalar, kentlerin önemli yaşam alanlarından biri olarak mimaride kendine yer bulur. Göğü ve bulutları delen (gökdelen) bu yüksek yapılı binalar, zaman içerisinde "güçlü ve modern kent" algısının/anlayışının göstergesi olur. Öylesine ki günümüzde en yüksek gökdelene sahip olmak, varsıl ve gelişmiş kent imajı için "tek başına" bile önemli bir değer nesnesi olabilmektedir.[2]

Çok katlı yüksek yapılar (gökdelenler), modern ve güçlü kent imgesinin önemli simgelerinden biri kabul edilmekle birlikte[3] daha ilk yapıldığı tarihlerden günümüze tartışma ve dava konusu olmuştur.[4]

2 Bu konuda Prof. Dr. Serdar Sağlam'ın "Üniversite Öğrencilerinin Çok Katlı Bina ve Gökdelenler Hakkındaki Düşünceleri" başlıklı makalesinde, gelişmişliğin göstergesi ve çağdaş bir sembol olarak çok katlı binalar ve gökdelenler konusunda düşünceleri sorulan öğrencilerin yanıtları bu açıdan önemlidir:
"Bir s¸ehrin ve ülkenin gelis¸mis¸liğinin, güc¸lü sanayinin, ekonominin ve ihtis¸amın en önemli göstergelerinden biri c¸ok katlı bina ve gökdelenlerdir. Mesela New York dünyanın en zengin ve güzel s¸ehirlerinden biridir".
- "C¸ok katlı binalar ve gökdelenler moderndir, görsel ve estetik ac¸ıdan mükemmellerdir. Büro ve is¸yerlerinde de daha gelis¸mis¸ bir teknoloji kullanılmakta ve konforlu bir c¸alıs¸ma ortamı sunulmaktadır". Bkz. Sağlam, S. (2018). "Üniversite Öğrencilerinin Çok Katlı Bina ve Gökdelenler Hakkındaki Düşünceleri", Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi, 2018, 53 (3), s.1323-1336, doi. 10.15659/3-sektor-ekonomi.18.12.1053.

3 Söz konusu görüşün herkesçe kabul görmediği de ayrıca göz önünde bulundurulmalıdır, ancak makalenin sınırlılıkları çerçevesinde bu konuya yer verilmemiştir.

4 Tarihte "yüksekliği" dolayısıyla Tanrı tarafından halkının cezalandırıldığı Babil Kulesi bu açıdan örnek verilebilir. Mezopotamya'daki geleneksel mabed kuleleri olan zigguratların (Akkadca zakaru "dikmek, yükselmek"ten) en büyüğü olan ve baştanrı Marduk için Kral Nemrud tarafından yaptırılan Babil Kulesi'nin kaynaklara göre 91x91 m. ölçülerinde bir kare taban üzerine oturduğu, tamamının 75 m. yükseklikte gittikçe küçülen altı kattan meydana geldiği ve tepesinde kat sayısını yediye, toplam yüksekliği 91 metreye çıkaran mavi sırtlı tuğlalardan oluştuğu aktarılmaktadır. Tevrat'a göre tufandan sonra Sinear bölgesine yerleşen Hz. Nuh'un oğulları, "Bütün yeryüzü üzerinde dağılmayalım diye gelin kendimize bir şehir ve başı göklere erişecek bir kule bina edelim..." derler ve inşaata başlarlar. Ne var ki Tanrı, hepsinin bir kavim olduklarının görünce anlaşamasınlar diye dillerini karıştırır ve onları bütün dünyaya dağıtır; inşaatı yarım kalan şehre de dillerinin orada birbirine karışmasından dolayı Babil denilir. (Tekvin, 11/1-9) Bu efsanede gerçek payı olduğu ve başı göklere yükselen kulesiyle Allah'a isyanı sembolize etmesidir. Bkz.Sargon, E. Babil, Eski Mezopotamya'nın en büyük ve en ünlü şehri, https://islamansiklopedisi.org.tr/babil (erişim tarihi: 17.03.2020)

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

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

Tartışılma nedenlerinden en önemlisi, binaların yükseklik sınırlamaları üzerinedir. İlk yükseklik sınırlaması 1893 yılında Chicago'da (ABD) yapılan binalar içindir. Sonrasında 1915 yılında yüksekliği nedeniyle çevresindeki yapıların ışık ve hava almasını engellediği gerekçesiyle New York'ta yapılan 40 katlı 164 metrelik Equitable Building için takip eder (Sağlam, 2018, s.1323-1336). 19. yüzyılın sonlarından (ilk yapıldıkları tarihlerden) günümüze kadar binaların yükseklik sınırlamaları sorunu sadece ABD'de değil, diğer ülkelerde ve ülkemizde de hep tartışma ve dava konusu olmaya devam etmektedir. Gerek bireysel gerek örgütsel olarak yürütülen tüm mücadelelere rağmen (yüksek katlı binaların ekosistemi bozması, doğayı tahrip etmesi, sınıfsal ayrışmaları arttırması, tarihi dokuyu yok etmesi…gibi nedenlerle) özellikle kentsel dönüşüm sonrası yapılarla gökdelenlerin sayısının ve yükseklik sınırlamalarının giderek arttığı da yadsınamaz.

Dilbilim ve göstergebilim alanında çok değerli yapıtlar vermesinin yanı sıra, yazdığı roman, öykü ve denemeleriyle tanınan Prof. Dr. Tahsin Yücel'in "Gökdelen" adlı yapıtı, makalenin temel çıkış kaynağıdır. Çok yönlü okumaya açık olan yapıt, İstanbul'u, yüksek yapılı binaların ilk çıkış yeri olan, gökdelenleriyle ünlü New York kentine dönüştürmek isteyen (hatta New York'takilerden daha iyi ve daha -en yüksek- binalar yapmak hayaliyle) roman karakteri müteahhit Temel Diker özelinde metinlerarası yaklaşımla; ülkemizde inşaat sektöründe adını sıkça duyduğumuz iş insanı Ağaoğlu Şirketler Grubu Başkanı Ali Ağaoğlu'nun inşaat firmasının üstlendiği "AĞAOĞLU MASLAK 1453 İSTANBUL" Projesi reklam filmi (Oflu Trump Ali Ağaoğlu) ve 2015 yılında gösterime giren "Bana Masal Anlatma" sinema filmi (müteahhit karakter Timur Arslan) ve bu karakterlerin hedefe yönelik eylemlerinde izledikleri yol ve yöntemleri, her üç anlatı arasındaki "benzer ve farklılıklar" bağlamında analiz edilmiştir.

G. Genette, "bir yapıtla ondan öncekiler ve sonrakiler arasında kurulan ilişkilerin okur tarafından algılanmasına, metinlerarası ilişkiler"[5] adını verir (Kıran ve Kıran, 2011, s. 359). Makalede ise amaçlanan Genette'in tanımladığı biçimiyle bu görüşünü; ilk ve önceki metnin Tahsin Yücel'in "Gökdelen" (2006 yılında yazılan) yapıtının ele alındığı ana metin ile, gönderge metinlerinin farklı anlatı türlerinden seçildiği reklam filmi (2012 yılında gösterime giren Maslak 1453 İstanbul) ve sinema filminde (2015 yılında gösterime giren Bana Masal Anlatma) yer alan "müteahhit karakterleri" ve bu karakterlerin "olay örgüleri/eylem alanları" konu düzeyinde kurulan ilişki yansılaması (parodi) olarak tanımlamaktır (Aktulum, 2018, s. 76).

Gökdelenin (yüksek katlı binalar) simgesel olarak kullanıldığı her üç anlatıya, kurulan ilişkilerin yansılamasını daha iyi irdeleyebilmek için sırasıyla (önceki metin; sonraki metin I; sonraki metin II) yer verilmektedir. Bu bağlamda Tahsin Yücel'in "Gökdelen"i ve müteahhit karakteri Temel Diker'i İstanbul'u ikinci bir New York'a dönüştürme ülküsünde yardımcı olan ana karakter ve olay örgüsünün ilişkiler ağı içerisinde anlatarak başlayalım.

5 Bu terimi ilk kez 1966 yılında M. Bakhtine'nin çalışmalarından esinlenen J. Kristeva kullanmış ve şöyle tanımlamıştır: "Her metin bir alıntılar mozaiği olarak okunur, her metin bir başka metne dönüşür, bir başka metni içine alır. Metinlerarası ilişkiler kavramı öznelliklerarası ilişkiler kavramının yerini alır." Bkz: Kıran, A., Kıran, Z. (2011). Yazınsal Okuma Süreçleri. Ankara: Seçkin Yay. s.359; Stam, R. Vd. (2019). Sinemasal Göstergebilim Sözlüğü. Çev: Simten Gündeş. İstanbul: Es Yay. s.254-264.

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

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

1.Önceki metin: Gökdelen

İlk basımı 2006 yılında yapılan ve yargının özelleştirilmesi ana ekseninde kurgulanan Tahsin Yücel'in "Gökdelen" adlı romanını, özellikle öykünün anlatıldığı sürem ve geleceğe ilişkin öngörüler açısından değerlendirdiğimizde, George Orwell'in ünlü eseri 1984[6] gibi distopik bir yapıt olarak okuyabiliriz.

Romanın ana karakterlerinden avukat Can Tezcan'ın karabasanıyla başlayan yapıt, 2073 yılının İstanbul'unda gerçekleşmektedir. 2073 aynı zamanda Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yılı olan 1923 dikkate alındığında Cumhuriyet'in 150. yılına karşılık gelmektedir. 2073'te ülke sınırları içerisinde sahillerin bile özelleştirilip satıldığı bir ortam ve süreç egemendir. Nitekim romanda bu durum çeşitli sayfalarda vurgulanır:

> "Hem de biliyorsun, başımızdaki herifler bunca yıldır bu ulusun nesi varsa hepsini özelleştirdiler, maden, orman, ırmak, liman, fabrika, hastane, üniversite, ilkokul her şeyi, her şeyi sattılar haraç mezat…" (Yücel, 2006, s. 44).

Öğrenciliği sırasında aktif bir Marksist olan Can Tezcan, İstanbul'u yaptığı gökdelenlerle ikinci bir New York'a dönüştürme hayaliyle yaşayan, bu nedenle ***Niv Yorklu lâkabıyla tanınan zengin müşterisi Temel Diker'in*** yasal sorunlarını çözümlemek için, yargının özelleştirilmesi tasarısını ortaya atar. Çünkü İstanbul'un her yerine gökdelenler diken Temel Diker'in en büyük projesi, annesi Nokta Hanım'ı çağrıştıran, New York'takinin üç katı büyüklüğündeki "özgürlük anıtı"nın benzerini Sarayburnu'na yapmaktır. Anıtı en iyi görebileceği yer olan Cihangir'deki bir araziye kendisinin de yaşayacağı büyük bir gökdelen dikmek ister. Ancak projeleri sürekli yargı engeline takılır. Anıta engel Topkapı Sarayı'dır, Cihangir'deki gökdelene de arazide yer alan müstakil evin sahibi emekli bir öğretmendir. On altı gökdeleniyle Manhattan'a benzettiği Cihangir'de, gökdelenlerin düz sıralar oluşturmasını engelleyen yüz beş metrekarelik bahçeli evin sahibi emekli öğretmen Hikmet Şirin, kendisine önerilen baş döndürücü rakamlara rağmen evden çıkmamıştır. Bu durum ise müvekkili Temel Diker'i fazlasıyla hırçınlaştırmıştır. Oysa "son yıllarda, 'nice temel yasanın hoyratça çiğnenmesinden sonra, hukukun hukuk olmaktan çıkmak üzere gelip dayandığı son sınırdı belki bu ev', uzmanların aşıldı mı 'ortada hukuk diye bir şey kalmayacağını' düşündükleri son noktaydı" (Yücel, 2006, s. 41). İşte tam da bu noktada romanın ana izleği olarak öne çıkarılan yargının özelleştirilmesi tasarısı, her şeyin özelleştirildiği bir ortamda –düzenin tutarlılığı- açısından da gereklidir. Nitekim Can Tezcan davaya "devletin hâlâ yargıyı kendi tekelinde tutmasının aykırılığından" yola çıkarak devam edecektir.

Can Tezcan, yargının özelleştirilmesi tasarısının yaşama geçirilme noktasında, en önemli güç dayanaklarının medya ve iktidar seçkinlerinin desteği olduğunu çok iyi bilmektedir. Ona göre bu işten çıkarı olmayan yoktur. Bu aşamada medya–iktidar ilişkilerine kısaca değinmekte yarar vardır.

1.1. Medya-iktidar ilişkileri bağlamında "Gökdelen"

"Benim tek derdim bu kenti yeniden kurmak" /Temel Diker

Günümüzde medya seçkinlerinin, bireylerin tutum, davranış ve tercihlerinde ciddi boyutlarda etkili olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Bu bağlamda dördüncü kuvvet olarak adlandırılan medya, kimi

6 1984/Bin Dokuz Yüz Seksen Dört, İngiliz yazar George Orwell'ın 1947-1948 yıllarında yazdığı ve ilk kez 1949 yılında yayınlanan yapıtıdır. Orwell bu yapıtında, "1984" yılını yani gelecekle ile ilgili düşüncelerini roman kahramanı Winston Smith'in üzerinden yansıtır. Tahsin Yücel de 2006 yılında yayınlanan yapıtında geleceği yani 2073 yılını öngörür. Gökdelen yapıtının bir distopya edebiyatı ürünü olduğuna ilişkin ayrıca bkz. Demir, R. (2019), Bir Kent Distopyası Olarak Tahsin Yücel'in Gökdelen'i ve Romanın Distopya Edebiyatı İçindeki Yeri, Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi (ÇÜTAD), 4 (2), s. 446-467.

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

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

zaman destek" olduğu siyasi parti ya da güç odaklarının basın-yayın organı gibi çalışırlar; kimi zaman da destekledikleri parti/güç odaklarının rakiplerine yönelik aleyhte yayınlar yaparak hizmet verebilirler. Bir anlamda aralarında "karşılıklılık" esasına dayalı bir ilişki durumu söz konusudur. Nitekim Gökdelen'de avukat Can Tezcan, yargının özelleştirilmesi konusunda "karşılıklılık" esasına dayalı olarak kamuoyu oluşturması için, yakın arkadaşı Cüneyt Ender'le iletişime geçecektir. Cüneyt Ender, ülkenin en büyük gazetelerinden birinin başköşe yazarıdır. Bol resimli ve bol yarı çıplak kadınlı bir halk gazetesi olmakla birlikte, bir yandan medya patronunun servet ve ilişkileri sayesinde, öte yandan kimi köşe yazarlarının yetenekleri sayesinde en saçma ve gerçekdışı haberleri güncelleştirip kamuoyuna mal etmekte, gündemi saptırarak iktidar seçkinlerine yardım etmekte önemli bir işlev üstlenmekteydi. Bourdieu'nun söylemiyle bir tür iç -tanışıklık dünyası egemendir televizyonda. Sürekli çağrılanların oluşturdukları evren, sürekli bir öz-güçlendirme mantığı içinde işleyen kapalı bir iç-tanışıklık dünyasıdır. Bunlar birbirine karşı olan insanlardır, ama bu karşıtlık öylesine uzalaşımsaldır ki… Bunlar sağınızı solunuzu şaşırtan insanlardır. Acaba izleyici bu suç ortaklığının bilincinde midir? (Bourdieu, 1997, s. 63) Gökdelen'de izleyici bu uzlaşımsal suç ortaklığının farkında mıdır bilinmez, ancak ekranda muhalif, gündelik yaşamda/ekran dışında yakın arkadaş olan bu ikilinin katılımıyla çok sayıda televizyon yayınları gerçekleşir, röportajlar yapılır.

> "Ne olursa olsun, tüm bu tartışmalara öncelikle iki kişi yön vermekteydi: Can Tezcan ve Cüneyt Ender. İkisinin de her gün en az birkaç gazetede yeni bir fotoğrafını ve yeni bir demecini görmek, her hafta üç dört kez yan yana ya da karşı karşıya oturup televizyonda yargının özelleştirilmesini savunmalarını izlemek alışılmış bir şeydi artık. Kolaylıkla kestirilebileceği ve eldeki belgelerin de gösterdiği gibi üç aşağı beş yukarı aynı şeyi yineliyorlardı hep, konuşma düzenleri bile aynıydı; sunucu ilk sözü tartışmanın başlatıcısı Cüneyt Ender'e veriyor, Cüneyt Ender yürürlükteki yargı düzeninin ana çizgilerini açıklıyor, sonra sorunun hukuksal temellerine ve içerdiği devrimsel yeniliklere gelince de parmağıyla da Can Tezcan'ı göstererek "işte hukuk burada" diyordu." (Yücel, 2006, s.90)

Katıldıkları programlarda ve gazetelere verdikleri röportajlarda aynı yöntem ve söylemleri kullanarak, kamuoyunu yargının özelleştirilmesinin haklılığını benimsetmeye ve kabullenmeye razı ederler. Çünkü her ikisi de medyanın "toplumsal rızanın kazanıldığı ya da kaybedildiği önemli bir mücadele alanı olduğunu gayet iyi bilmektedir. Van Dijk 'Söylemin ve İktidarın Yapıları' adlı makalesinde; birçok iktidar sahibinin (ve konuşmalarının) haber medyasında yeknesak bir şekilde yer aldığını ve böylece iktidarlarının daha da onaylanabileceğini ve meşrulaştırılabileceğini vurgular. Seçmeci kaynak kullanımı, tekdüze haber temposu ve haber başlıklarının seçimi yoluyla haber medyası hangi haber aktörlerinin kamuya yeniden sunulacağına, onlar hakkında neler söyleneceğine karar verir." (İnceoğlu, 2006)

Yargının özelleştirilmesi sürecinden herkesin çıkarı söz konusudur. Herkes bir anda tek ses, tek vücut oluvermiştir. Can Tezcan adalet dağıtıp, haksız bir şekilde mahkûm olan arkadaşı Varol Korkmaz'ı kurtaracak, gazeteci Cüneyt Ender yargının özelleştirmesini destekleyen yazıları sayesinde göğü delen gökdelenlerden birinde bir daireye sahip olacak, gökdelenlerin mimarı Temel Diker her yere diktiği gökdelenleriyle İstanbul'u Newyork'a çevirecekti. Elbette iktidar seçkinleri ise yargıyı satarak başlangıçta bir gökdelende daire, yüz elli bin dolar ve kendi geleceklerini maddi manevi koruyacak garantilere sahip olacaklardı. Böylece, "medyayı elinde bulunduranlar açısından hangi politikacının ne olduğundan çok, kendi kâr ve çıkarları önemli görülebilmektedir. Medya çoğu zaman halk adına iktidarın denetlenmesi görevinden çok, medyayı elinde tutanların kâr ve çıkarları doğrultusunda iktidarı belirlemenin aracı konumuna gelmektedir." (Avşar, Demir, 2005, s.325). Bu bağlamda ülkede ciddi bir kampanya başlatılır. Tecimsel ve siyasal etmenin de eklendiği haber basını kanaat basınına dönüşür. Bücher, böylesi bir gelişmeyi; "Gazeteler salt haber yayımlayan müesseseler olmaktan çıkıp

kamuoyunun taşıyıcıları ve yönlendiricileri, parti politikasının mücadele araçları oldular. Gazete işletmesinin iç örgütlenmesi bakımından bunun sonucu, haber toplama ile haber yayımı arasına yeni bir eklemin girmesiydi: Yazı işleri (redaksiyon) gazete yayımcısı açısındansa bu gelişmenin anlamı, yeni haberler satan birisi iken, artık kamuoyu taciri olmasıydı." (Habermas, 2014, s.306) Romanın çeşitli bölümlerinde, yargının özelleştirilmesi ve bu doğrultuda bir kamuoyu beklentisi/baskısı oluşturulması konusunda medya çalışanlarının oynadığı etkin rol ve iktidar-medya ilişkileri vurgulanır.

> "... Örneğin çok ünlü bir bayan yazarımız müzelerden ormanlara her şeyin çoktan "halka" satılmış olduğu bir ülkede yargının da satışa çıkarılmasının hiç kimseyi şaşırtmaması gerektiğini söylerken, en az onun kadar ünlü bir erkek yazarımız ülkelerin devlet elinde bulunan her şeyi özelleştirerek kalkındıkları bir dönemde yargının özelleştirilmesinde fazlasıyla geç kalındığını savunuyor, bir başkası yargının özelleştirilmesini gönülden onaylarken, yabancı bir kuruluşa satılmasında "sayısız yararlar" bulunduğunu ve bu ülkede hukukun egemenliğinin ancak böyle sağlanabileceğini vurguluyordu." (Yücel, 2006, s. 86)

Louis Althusser'e göre medya, devletin en önemli ideolojik aygıtlarından bir tanesidir. Devlet ve iktidar seçkinleri, kendilerini var edebilmek için çeşitli araçlara gereksinim duyarlar. Althusser, Antonio "Gramsci'nin rıza ve baskı arasındaki" ilişkileri üzerine kurguladığı bu araçları, "devletin ideolojik aygıtları ve devletin baskı aygıtları olarak ikiye" ayırır. Ordu, emniyet güçleri, mahkemeler devletin baskı aygıtlarını oluştururken (DBA); eğitim, aile, medya, kilise (dini kurum ve örgütler) ve siyasi partiler ise devletin ideolojik aygıtlarıdır (DİA). Adından anlaşılacağı üzere baskı aygıtları devletin tehditkâr yönünü oluşturan merkezi bir yapılanma iken, sivil toplum kurumlarını anımsatan ideolojik aygıtlar görece biraz daha bağımsızdır ve farklı işleyiş biçimlerine sahiptirler. "Eğitsel kurumlar egemen ideoloji için en kullanışlı develetin ideolojik aygıtlarıdır. Aile, okul, medya hepsi dilsel veya dil dışı pratikler yoluyla örgün ya da yaygın eğitim vererek özneyi yeniden üretmeye ya da iktidarın istediği yönde biçimlendirmeye ve Marcuse'un deyimiyle "tek boyutlu insan"lar haline getirmeye çalışır" (Çoban, 2006, s. 89-116).

Devletin baskı aygıtları (Can Tezcan yönetimde mahkemeler) ile devletin ideolojik aygıtları (Başbakan ve Adalet Bakanı yönetimde siyasi partiler; Cüneyt Ender yönetiminde medya) arasında yürütülen işbirliği sonunda kamuoyunda neredeyse tek bir düşünce egemen olur. Böylece temel ilkelerden yola çıkarak hazırlanan otuz beş sayfalık yasa tasarısı hazırlanır ve 16 Mayıs 2073'te hükümet tasarısı olarak Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne sunulur. 24 Mayıs 2073'te, kimi muhalefet milletvekillerinin de iktidar milletvekillerine katılmasıyla %76 oy çokluğuyla yasalaşır, 26 Mayıs 2073'te de cumhurbaşkanınca onaylanarak, 27 Mayıs 2073'te Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girer.

Az satışlı iki İstanbul gazetesi dışında, medya çalışanlarının ve yöneticilerinin neredeyse tek ses olduğu bu süreçte muhalif olan gazeteciler ise sistemin dışına atılırlar.

> Veysel Çakır Resimli Gündem'deki köşesinde sık sık değiniyordu bu gidişe, her seferinde de dalgasını geçiyor, Niyorklu'nun gökdelenlerinin ülkeye olmasa da kente eşitliği getirdiğini ve eski düzenin tüm kalıntılarını, mahalleyi, komşuluğu ortadan kaldırmaya, bu arada, böyle bir ortamda, yoksullara yer olamayacağına göre, yoksulluğa son verildiğini söyledikten sonra, İstanbul'un beş yüz elli metrelik gökdelenleriyle dünyamızın Tanrı'ya en yakın kenti olduğunu kesinliyordu.Ama 17 Eylül 2073'te yayımlanan "Büyük Utku" başlıklı yazısını bu düzeye ancak yirmi birinci yüzyılın son çeyreğine doğru ulaşabilmiş olmamıza bakılırsa, insanlık gerçekten çok yavaş geriliyor" diye noktalayınca, köşesi bir daha açılmamasıya kapatıldı ve kapatanların edimini ödüllendirmek için olacak, Çakır'ın yazılarından boşalan yerde sürekli olarak gökdelen tanıtımları yayımlanır oldu.(Yücel, 2006, s.247)

Sisteme karşı çıktığı ve yargının özelleştirilmesi sonucunda yaşanılacak olumsuzluklar hakkında haber yaptığı için, çalıştığı gazeteden atılan Veysel Çakır'ın karşılaştığı durum ise, basın çalışanlarının en ciddi ve en büyük sorunlarındandır. "Amerikan Senatör'lerinden Joseph McCarthy bir haberi doğrudan yalın

haliyle tarafsız bir şekilde yazan muhabiri 'deli gömleği giymiş muhabir' olarak nitelemektedir." (Şimşek, 2009, s.124-143) Cüneyt Ender gibi kendi çıkarları için siyasilerin beklentilerine uygun haber yapan gazeteciler ve medya patronlarına karşılık, işinden ve köşesinden olma pahasına işini dürüstçe yapan Veysel Çakır gibi "deli gömleği giymiş gazetecilerin" varlığını daha da önemli kılıyor.

1.2. Yılkı Adamları ya da Kentsel Dönüşümün Attıkları

İstanbul'u dünyada eşi benzeri olmayan yükseklikteki binalarla yeniden kurma ülküsüyle, her şeyi göze alan ve bu erekle avukatı Can Tezcan'ın yargı ve medya aracılığıyla hedefe en kısa zamanda ulaşması için, her yolu denemesi konusunda baskı kuran Temel Diker, despotça tutum ve davranışlar sergilemekten de sakınmaz. Çünkü kendisine göre yaptığı idealize olandır. Bunun için her fırsatta; "Ben yeni bir kent kuruyorum," der Temel Diker; "Hepsi aynı biçimde, aynı yükseklikte gökdelenlerden oluşan bir kent... Gökdelenlerin tek farkı numaraları olacak, bir de renkleri. ... her yer tıpkısının aynı, her yer eşit ... Böylesi Amerika'da bile yok... İstanbul, New York'u geçecek, böylece çağının kenti olacak." Bu bağlamda birbiriyle aynı yükseklikte bulunan gökdelenler, tektipleşmenin/standartlaşmanın, kimliksizleşmenin/ruhsuzlaşmanın ve gelenekle olan bağların kopuşunun/metalaştırmanın bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kürşat Bumin, "Demokrasi Arayışında Kent" adlı yapıtında despotların kendilerini mimar olarak gördüklerini, toplumun mimarı olarak, insanları da uygun yapılardaki kentlerde istedikleri gibi biçimlendirdiklerini ifade eder. Bu anlayış ise mimari çalışmalarla şehirciliğin politika ve ideoloji bağlamında iç içe olduğunun göstergesidir. Gökdelenlerin mimarı Temel Diker bir yandan her istediği yere gökdelenlerini dikip, İstanbul'u Newyork'a çevirirken, öte yandan İstanbul'un altını üstüne getirerek, taş üstünde taş bırakmayarak, önüne çıkan her şeyi yıktırmıştır. Kent, çevresinde kendinden de yüksek moloz dağlarının olduğu, bir tür açıkhava çöplüğüne dönüşmüştür. Öylesine ki gökdelenleri için tarihi ve geleceği yok etme pahasına Ayasofya'yı, Topkapı'yı, Süleymaniye'yi de yıkacaktır. Bu bir anlamda kendisine ve çevresine "yabancılaşarak yalnızlaşan" insanların giderek çoğalmasıdır. Çünkü "Yabancılaşma, duyguların akışkanlığının kaybedildiği bir ortamda uzamsal olarak da kalıpların hâkimiyet sürdüğü keskin çizgili yapılarla artar ki bunun temsilcisi gökdelenlerdir. Betonların göğe doğru yığıldığı bir alanda evrensel uyum da zedelenmiş olur. Yeryüzüyle bağlarını koparan insan kendinden de kopmuştur" (Küçük Karaca, 2015, s.1445-1466). Romanın çeşitli bölümlerinde İstanbul'un o güne dek yapılmış en yüksek yüz elli üç gökdeleninden birinin sondan üç önceki katında, yani şöyle böyle beş yüz otuz beş metre yukarısında oturan Tezcan Ailesi'nin betimlendiği bölümlerde "yabancıllaşma", "yalnızlık" ve kent insanından "soyutlanmışlık" duygusu kendini hissettirir. Özellikle gökdelenlerden, mekikleriyle evlerine giden ve bu nedenle yeryüzünden ve aşağıda yaşayan insanlardan uzak kalan bireyler giderek yaşadıkları göğe yükselen yapılarda esaret altına alınarak yabancılaşma duyguları artmaktadır.

> "...Tüm kenterler gökdelenlere "yerleşiyor, yerleştikleri katların yüksekliği oranında aşağıları ve aşağıdakileri küçük görüyor, yollarda oraya buraya seğirten insanları birer karınca olarak niteleyecekleri geliyordu; ancak, günler geçtikçe, aşağılara indikleri ve dünyaya herkesle aynı düzeyden baktıkları zamanlarda da benzerlerini gene karınca gibi görmeye başlıyor... kendileri de küçülmüş, birer karıncaya dönüşmüş gibi bir duyguya kapılıyor, bir an önce yukarılara, gökdelenlerine dönmek istiyorlardı." (Yücel, 2006, s.246)

Temel Diker'e göre eski ve tarihi evlerin yıkılıp yerine gökdelenlerin yapılması, insanların en doğal yaşam haklarıdır. Çünkü "yeryüzünde pislikten, mikroptan, virüsten geçilmez oldu, bunlar çoğaldıkça nice kuşların, nice böceklerin, nice bitkilerin soyu hızla tükeniyor, insan sayısı da hızla azalmakta. Öyleyse çözüm yeryüzü düzeyinden elden geldiğince uzaklaşıp gökdelenlerin temiz ortamında yaşamak gerek." (Yücel, 2006, s.43) Yeryüzünü temizleme işlemleri yalnızca gökdelenleri dikmekle kalmayacak, zenginliğin ve gücün göstergesi olan gökdelenlerde yaşayamayacak düzeyde olanların da olabildiğince

kentin dışına atılmasıyla gerçekleştirilecektir. Bir anlamda zengin ve güçlülerin dışında kalan yoksul ve güçsüzlerin kentin kurmaca görüntüsüne zarar vermemek için uzaklaştırılmaları gerekecektir. Tıpkı romanda yer alan, işe yaramadığı vakit doğaya atılan yılkı atları gibi. 2073'te ise yılkı atlarının yerini yılkı adamları almıştır. Romanda yılkı adamlarının varlığına ilk kez Can Tezcan'ın üniversiteden arkadaşı Rıza Koç'la konuşma anında tanıklık ederiz. Rıza Koç, arkadaşının aksine hala komünizmin savunuculuğunu yapan ve bu doğrultuda kitaplar yazan bir karakterdir. Rıza Koç yılkı adamlarının varlıklarından habersiz olan arkadaşına onları şu şekilde anlatır:

> "Bunda anlaşılmayacak bir şey yok, dostum. Siz meyveyi, sebzeyi, hatta ekmeklik buğdayı bile seralarda yetiştirirken, ta Mısır'dan kalkıp gelen leylekleri makineli tüfeklerle vurdurturken, insanlarımızın büyük çoğunluğu dağda, bayırda aç, çıplak dolaşmaya, ağaç kabuğu, ot, solucan, çekirge, kurbağa, kaplumbağa, yenilebilecek ne bulursa yiyerek, içilebilecek ne bulursa içerek oradan oraya sürüklenip duruyor... "Bana bak, sen bugüne dek yılkı adamları diye birşey işitmedin mi yoksa?" diye gürledi. "Bu kadar mı daldın o gülünç özelleştirme masalına? Biliyorum, basınımızda bu konudan söz etmek de yasak. Gene de senin gibi bir komünist eskisinin, kısa bir süre için de olsa, geniş kitlelerin yaşamına ilgi duymuş bir uyanık adamın bunu işitmiş olması gerekir. Hiç işitmedin mi gerçekten? Can Tezcan dostuna şaşkınlıkla bakıyor, kendisini işletip işletmediğine karar veremiyordu. Gül, gelsene bir dakika! diye seslendi. Şu adam neler anlatıyor: Türkiye'de yılkı atları gibi yılkı adamları varmış, tıpkı tarihöncesindeki insanlar gibi derede tepede, aç, çıplak dolaşarak ot, solucan, kurbağa, çekirge, ne bulursa yiyen yılkı adamları, 2073 yılında" (Yücel, 2006, s.110-111).

Mekiklerle her yere gittikleri için yılkı adamları gökdelenlerden görülememektedirler. Bu nedenle "yılkı adamları" Can ve Gül Tezcan'a inandırıcı gelmez. Bu durum bize on sekizinci ve on dokuzuncu yüzyılın bazı Avrupa kentlerini anımsatmaktadır. "Manchester'de olduğu gibi, işçi mahalleleri o derece "iyi" yerleştirilmişti ki, varlıklı birisi bir işçi mahallesi ya da işçilerle karşılaşmadan yıllarca yaşayabilirdi. Burjuvalar, Ortaçağ zenginlerinin vebadan kaçmaları gibi, ya kentin merkezini yoksullara bırakarak banliyölere çekildiler ya da kentin merkezindeki işçi mahallelerinden geniş caddeler geçirerek onları kentin dışına sürdüler." (Bumin, 2013, s.68). Emine Uşaklıgil ise "Bir Şehri Yok Etmek" adlı yapıtında, yok sayılan yoksul ve güçsüz insanların iktidar tarafından kent için bir tehdit olarak göründüklerini, bu nedenle iş ve ekmek kaynakları olan şehir merkezinden kilometrelerce mesafedeki ucuz ve sağlıksız konutlara gönderilip, gözlerden uzak tutulmaya çalışıldıklarını ifade eder.Bunun en somut örneklerinden biri "yenileme projesi" kapsamında Sulukule'de evleri yıkılarak kentin dışına tahliye edilen ve sayıları 3 binin üzerinde olan Roman vatandaşlarını söyleyebiliriz.Aşağıda yerverilen fotoğraf ve Behiç Ak'ın[7] kaleme aldığı karikatür, bu durumu farklı açıdan sunmaktadır. (Uşaklıgil, 2014, s.33)

7 Behiç Ak'ın 2002 yılında yazdığı ve tiyatroda sahnelenen "Tek Kişilik Şehir" adlı oyunu da ayrıca ele aldığı konu açısından dikkat çekicidir. Ak, "Bir gökdelenin en üst katındaki, tek kişilik masalarla dolu bir lokantada geçen oyununda; şehrin merkezinde yapılan ve ilk zamanlarında gözde mekanlar olan gökdelenlerin, zaman içerisinde nasıl intihar kulelerine dönüştüğünü anlatır. Ben merkezci ve her şeyin tek kişilik gereksinimlerin karşılanmak üzere kurgulandığı gökdelenlerden oluşmuş kentler, iki kişiden fazla olan aileler için uygun değildir. Kendilerine tek kişilik şehirde yer bulamayan kalabalık ve yoksul aileler şehrin dışına itilmişlerdir, tıpkı Tahsin Yücel'in "Gökdelen"inindeki yılkı adamları gibi. Bunun için ayrıca bkz: Solak, C. (2012). Bir Ekoeleştiri Denemesi: Behiç Ak'ın Tek Kişilik Şehir Oyununda Birey, Toplum ve Çevre İlişikleri, A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED), 47. Erzurum, s.211-224.; bkz: http://tiyatronline.com/-tek-kisilik-sehir_-ankara-devlet-tiyatrosu-3588

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

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





Vay be! Buralar nasıl gelişmiş! Çok fakir bir bölgeydi eskiden.

Her yerde trilyonluk gökdelenler. İnanamıyorum. Türkiye gerçekten gün geçtikçe zenginleşiyor. Yoksulluktan kurtuluyoruz.

Sahi ya buradaki yoksullara ne oldu?

Onları şehirden attık!

Birleşik Devletler'de getto, Fransa'da banliyö, İtalya'da quarteri periferici (dış mahalleler) ya da quarteri degradati (yoksul mahalleler), İsveç'te problemomrade (sorunlu bölgeler), Brezilya'da favela (teneke mahalleler), Arjantin'de villa miseria (sefalet mahalleleri) Metropolü meydana getiren mekânların hiyerarşisinde en altta yer alan, adı kötüye çıkmış bu mahalleleri isimlendirmek için Kuzey Amerika, Batı Avrupa, Güney Amerika toplumlarının topografi lügatlarında özel bir kavram vardır.Toplumsal sorunların birikip irin topladığı, cehennem halesiyle örtülü bu mekânlarda, yeni yüzyılın kent paryaları yaşar. (Wacquant, 2015, s.11) Kent paryaları ya da yılkı adamlarının yaşadıkları yerlerin adları, her uzamda, süremde ve kültürde farklılık gösterse de gerçekte aynı muameleye maruz kaldıkları görülmektedir. Sözgelimi Amerika Birleşik Devletleri'nde bütün kaybedenlerin toplandığı yer olan "slum[8]" bölgeleri gibi. Geçmişten bugüne kentler ve kent mimarileri belirli zihinsel anlayışların yansımalarıdır. Kentler, kentte yaşayan vatandaşlara bırakılmayacak kadar değerli bulunmuş ve kurgulanmalarında güç ve güç ilişkilerinin büyük rolü olmuştur. "Lefebvre'ye göre kentin özünü genelde kapitalist ilişkilerin hem sonucu hem de yaratıcısı olan mekânsal bir biçim" oluşturur. Dolayısıyla o, iktidarın zaman üzerindeki hakimiyetini oldukça iyi kavramıştır. Dahası gücün ve güç ilişkilerinin zamanla birlikte mekân üzerindeki etkinliği, karşımıza kent çözümlemesi olarak çıkmaktadır." (Çınar, 2013, s.204-205). Özellikle son yıllarda kentsel dönüşüm ya da gelişim projeleri adı altında, şehrin güvenliğini tehdit eden denetimsiz bölgeler ve dolayısıyla bu bölgelerde yaşayan vatandaşlar, kentlerde çözülmesi gereken en önemli sorunlar olarak görülmeye başlanmışlardır. Kent merkezlerinde "çöküntü alanları", "suç alanları", "varoş ve yoksul mahalleri" olarak görülen mekânlar ve bu mekânlarda yaşayan marjinal ve/veya yoksul halk, kent merkezi dışına itilerek, mekânlar üst gelir grubu ve sermayenin kullanımına tahsis edilmiştir. Literatürde soylulaştırma (gentrification) olarak tartışılan bu olgu zorunlu olarak yerinden edilmeyi içerdiği için var olan sosyo-mekânsal ayrışmayı daha da arttırmaktadır. (Tümtaş, 2012, s. 125-126)

8 "Slum (ABD'de, eski, büyük çoğunluğu terk edilmiş binalardan ve yıkıntılardan oluşan, en yoksul tabakanın ikamet ettiği kent bölgesi.)–okullar, iş, çöp toplama, sokak aydınlatması, kütüphane, sosyal hizmetler ve topluluklara sınırlı ölçüde sunulan her şey için verilen mücadelede kaybedenlerdir.Bkz. Harvey, D. (2013). Sosyal Adalet ve Şehir, 4. baskı. s.77; Ayrıca bkz. Wacquant, "Kent Paryaları Amerika ve Büyük Britanya'da "sınıfaltı", Hollanda, Almanya, Kuzey İtalya'da "yeni tür yoksulluk" Fransa, Belçika, İspanya, belirli İskandinav ülkelerinde "dışlanma"; bu durumu tanımlamak için hangi etiket kullanılırsa kullanılsın ileri marjinalliğin açık göstergeleri Batı metropolünün üstünkörü gözlemcilerine bile hemen tanıdık gelir.

2. Sonraki Metin I: Gökdelen ya da Ağaoğlu Maslak 1453 İstanbul Projesi

"Tarih hayal edenleri değil, gerçekleştirenleri yazar" /Ali Ağaoğlu



Görsel 1: Yeni Trend Cadde 1453 olacak reklam afişi

Kendisini "hayata geçirdiği projelerle sadece konut değil yaşam tasarlayıcısı" olarak sunan Ağaoğlu Şirketler Grubu Başkanı Ali Ağaoğlu rol aldığı kurumsal tanıtım filminde[9] vurguladığı üzere, tıpkı önceki metin karakteri Temel Diker gibi tüm gücünü ve enerjisini İstanbul'u "baştan yaratmaya" adamıştır. Öylesine ki kendisiyle yapılan bir röportajında[10]; bu misyonunu yerine getirme noktasında karşısına çıkan ve engel olarak gördüğü tüm sivil toplum kuruluşlarını -yetki verildiği takdirde- ortadan kaldıracağını belirtmekte hiç sakınca görmemektedir. Yine Temel Diker'in yaptırdığı gökdelenleriyle insanları yeryüzündeki pislik ve mikroplardan kurtardığını ve bütün bunların insanların en doğal yaşam hakları olduğunu iddia etmesi gibi "Ali Ağaoğlu da İstanbulluları her türlü "farklılıktan" ve "tehlikeden" uzak, birörnek steril ortamlarda yaşatmak ister. O bir "yaşam mimarı"dır, insanlara en ince ayrıntılarına kadar "tasarlanmış hayatlar" sunar – bizzat kendisinin tasarladığı hayatlar: "Ben Ali Ağaoğlu, burası İstanbul Ayazma, burada 3100 konutluk yeni bir yaşam merkezi kuruyorum. %87'si yeşil alan olacak, içinde golf sahası bile olacak. Hep hayal ederdim onuncu kattaki evin bahçesi olur mu, yaptım olacak! Çünkü bu ülkede herkes havuzlu, güzel kaliteli bir evde oturmayı hak ediyor. Burada havuzlar olacak. Burada bir meydan var, mağazalar var. Her şey var. Burada bir yaşam var."[11] Temel Diker'in en büyük düşü İstanbul'u ikinci bir New York yapmaktır. Bu nedenle Niyorklu Temel olarak anılır. Ali Ağaoğlu'nun tasarladığı yaşam modelleri de Amerika Birleşik Devletleri'nden devşirmedir. Kendisiyle yapılan bir röportajda; Amerika Birleşik Devletleri Ankara Büyükelçisi Ross Wilson'a Ataşehir'de yaptığı My World projesini gezdirdiğini ve Wilson'ın böyle bir projenin ABD'de bile olmadığını söyleyerek, kendisinin ünlü emlak kralı (reklamın çekildiği zaman Donald Trump henüz Başkan değildi, 8 Kasım 2016 ABD seçimleri sonucuna göre seçilmiş günümüz ABD Başkanı'dır.) Trump'tan daha iyi olduğunu söylemiştir.[12]Bu nedenle Trabzon'un Of ilçesinden olan Ali Ağaoğlu kendisini "Oflu Trump" olarak sunmakta bir sakınca görmemektedir. Bir anlamda kurgusal Niyorklu Temel ve gerçek Oflu Trump yaptırdıkları ev ve gökdelenler ile Amerikan yaşam tarzını Türk toplumuna benimsetmeye çalışan birer yaşam kurucuları/mimarları rolünü üstlenmişlerdir.

9 https://www.youtube.com/watch?v=RQaqQHse2Uk (Ağaoğlu Şirketler Grubu Kurumsal Tanıtım Filmi, erişim tarihi:11.02.2020)

10 Ezgi Hazar'ın "İstanbul'u Baştan Yaratanlar, Niyorklu Temel ile Oflu Trump", adlı yazısından alıntıyla http://www.cnnturk.com/2011/cnn.turk.tv/03/25/mimarlar.agaogluna.tepkili.ozur.dile

11 Hazar, E (2012); "İstanbul'u Baştan Yaratanlar, Niyorklu Temel ile Oflu Trump", http://www.e-skop.com/skopbulten/istanbulu-bastan-yaratanlar-niyorklu-temel-ile-oflu-trump/479

12 http://www.takvim.com.tr/Ekonomi/2011/07/28/sen-trumpi-bile-gectin

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

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

Romanda haber ve televizyon programlarıyla projelerini -daha doğrusu projeleri için hukukun özelleştirilmesi" gereğini kamuoyuyla paylaşan Temel Diker'in ekibine karşılık; Ali Ağaoğlu reklam filmiyle konut projesini kitleye ulaştırır. Kurgusal roman karakterimiz Temel Diker medyada kendisi yerine avukatı ve seçili gazetecileri kullanırken, Ali Ağaoğlu projesinin reklam yüzü olarak bizzat kendisi ekranlarda ve gazetelerde boy gösterir. Ağaoğlu'nu sadece Maslak 1453 konut projesinin reklamında değil, diğer konut projelerinde de görürüz. [13]Reklam ve halkla ilişkiler çalışmalarında Ağaoğlu, Türk'ün de vurguladığı üzere "vaad ettiği şeyleri bizatihi kendi varoluşunda temsil ederek kitleye sunar" (Türk, 2016, s. 101-111) Vaat ettiği yaşam alanlarına herkesin daha rahat ve daha kısa zamanda ulaşabilmesi için Ağaoğlu Türkiye'ye Sesleniyor[14] adıyla çektirdiği reklam filminde ***"Herşeyi devletten beklemek olmaz. Banka faizinin %35'ini ben ödüyorum... Destek öyle olmaz böyle olur."*** diyerek bir nevi devlet başkanlarının televizyondan yaptığı "ulusa sesleniş" türünden konuşma gerçekleştirir. Büyük düşünü bir an önce gerçekleştirmek isteyen Temel Diker de Ağaoğlu gibi kişileri ev sahibi yapma konusunda her türlü kolaylığı sağlar. "Gerek kendi kuruluşunun sorumlularına, gerek kendi tasarımını uygulayan yüklenicilere de insanlara olanaklarının elverdiği ölçüde yardımcı olmalarını söyler. Böylece kimi istekliler büyük indirimlerden yararlandırıldı, kimilerinin sorunu çok elverişli taksitlerle çözüldü." (Yücel, s. 2006, 245)

İlk kez 2012 Ekim'inde televizyonlarda yayınlanmaya başlayan ve yönetmenliğini Sinan Çetin'in yaptığı, başrollerinde ise Ali Ağaoğlu'nun oynadığıMaslak 1453 İstanbul[15](reklam tanıtımının yapıldığı ve ekranlarda göründüğü zaman, projenin web sayfasında yer alan metindir.)reklamları, özellikle Ağaoğlu'nun reklamda sarfettiği tümceler ve kendisini 1453'te İstanbul'u fetheden Osmanlı padişahı Fatih Sultan Mehmet'e benzeten (nitekim kendi projesinin adı da Maslak 1453'tür.) at üstündeki görüntüsüyle dikkatleri çeker.

13 Bkz: https://www.youtube.com/watch?v=sBkZRMljsg0 (Maslak 1453 reklam filmi; " Yeni İstanbul Fatihi Ali Ağaoğlu- Bu değil!, erişim tarihi:11.02.2020); https://www.youtube.com/watch?v=pr3E9PNBY4c (Ağaoğlu my home Maslak, erişim tarihi:11.02.2020); https://www.youtube.com/watch?v=_yNT40Gyi5M (Ağaoğlu my World Europe), erişim tarihi:11.02.2020); https://www.youtube.com/watch?v=XBjHzml5INU (Ağaoğlu My World, erişim tarihi:11.02.2020)

14 https://www.youtube.com/wath?v=GsLZH9x_DuY (Ağaoğlu Türkiye'ye Sesleniyor reklamı, erişim tarihi:11.02.2020)

15 Maslak 1453 İstanbul Projesi kendi web sayfasında yayınlanan tanıtım metninde de ideal ve herkesin yaşamak istediği bir yaşam alanı olarak kurgulanmıştır: "Büyük şehirde hayat dinamiktir, hareketlidir. Eğlencelidir. Bunun için çekicidir. Kültür zenginliği, yiyecek içecek çeşitliliği, alışveriş seçenekleri, gece hayatı, moda, sanat hep hızlı bir devinim içindedir. İstanbul, bütün bu özelliklerin fazlasını kendinde toplayan, dünyanın en önemli metropollerinden biridir. Hem sakinleri, hem de ziyaretçileri için özeldir. Çok caziptir. Buna karşın çok geniş bir alana yayılmış olması, trafik, kalabalık, ulaşım sorunları bu cazibeyi zor ulaşılır ya da ulaşılmaz kılmaktadır. Bir zamanlar tiyatro ve sinemalar, kültür ve alışveriş merkezleri, lokanta ve eğlence yerlerini barındıran Pera, "ana cadde" özelliğiyle, şehrin özgün kalitesini yaşatıyordu. Çevre pasajlar ve ara sokaklar da yiyecek içecek, kültür ve eğlence uzantıları olarak bu canlılığı taşıyordu. Göçlerle kalabalıklaşan şehrin merkezindeki beklentiler değiştikçe, bu kaliteli yaşam da ana caddeden uzaklaştı. Anadolu yakasında Bağdat Caddesi öne çıksa da ulaşım yüzünden tam bir alternatif olamadı.
Gelişen alışveriş merkezleri ve çevreye kapalı yeni yerleşimler şehrin zenginliğini böldü. İstanbul'a gelenler özlemini çektikleri büyükşehir yaşantısı yerine merkezden kopuk bir hayatla karşılaşıyor, devinimi uzaktan seyretmek zorunda kalıyorlar. Ağaoğlu Maslak 1453 İstanbul işte tam da bu eksiği giderecek, bu özleme cevap verecek projedir. Şehir merkezi, ana cadde olgusunu bir çekim merkezi olarak hayata geçirecek, kültür, sanat, yeme içme, eğlence ve gece hayatını en başta kendi sakinleriyle hareketlendirecek bir yapıdır. Bu devinimin yanında çok önemli bir de konum avantajı da vardır. Kuzeyden Fatih Ormanı'na komşudur. İlginç ve eşine az raslanır bir şekilde, hem büyük şehir özelliklerini, hem de sürdürülebilir kaynakları ve çevreye duyarlı yeşil bina sistemlerini bünyesinde barındıran ender bir yapıdır."



Görsel 2: F. S. Mehmet'in İstanbul'u fethetme temsili



Görsel3: Ali Ağaoğlu Maslak 1453 reklam filminden bir kare

Gökdelen'de Temel Diker yani Niyorklu Temel, Sarayburnu'na yapmak istediği anıt için, Topkapı Sarayı'nın bahçesinin 'azıcık kırpılması, denizin azıcık doldurulması, yolun bir bölümünün de tünele dönüştürülmesi' gerektiğini ilan eder. Fakat Koruma Kurulu bu plana karşı çıkar, nitekim kısa bir süre sonra, yargı özelleştirilir ve Kurul da ortadan kalkar. Böylelikle Temel Diker'in projesi için hiçbir engel kalmaz. Herkese –elbette yoksul ve güçsüzlerin dışındaki-herkese daha iyi yaşama hakkı vaat eden Oflu Trump'ı da Maslak 1453 projesi için açılan davalar sıkar, üzer ancak herşeye rağmen - mahkemenin yürütmeyi durdurma kararından sonra şirket tarafından revize edildiği söylenen imar planı, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'nın onayından geçmiş olduğu için- inşaatlar devam eder ve 2016 Eylül'ünde yaşam başlar. Öylesine ki 2016 yılında Maslak 1453 Projesi Emlak Konut GYO KAP Raporu'na göre '2016 yılının hasılat paylaşım modeliyle gerçekleşen projelerde 2016 satış rekortmeni olur.'[16] Bu kazançlı edinimler ise Niyorklu Temel gibi, "Bu ülkede herkes iyi yaşamayı hak ediyor" savıyla hayalini gerçekleştirmek için yola çıkan Oflu Trump Ali Ağaoğlu'nun da amacına ulaştığını gösteriyor.

3. Sonraki Metin II: Devler (Gökdelenler) Arasında Bir Kahraman

> Suriçi planımız için bir maket hazırlattım sizler için. **İşte İstanbul'un geleceği burada. /**Timur Arslan

Köyden kente göçün yoğun olarak başladığı 1960'lardan günümüze, gecekondulaşma ve kentsel dönüşüm adı altında büyük şehirlerde bir yapılanma söz konudur. Özellikle bütün göçlerin ve kentsel değişimlerin merkezi konumundaki İstanbul, en önemli aktarım aracı sinemada da çok sayıda filme bu yönüyle konu olmuştur. Makalede ise günümüz İstanbul'unda geçen ve yönetmenliğini Burak Aksak'ın yaptığı 2015 yapımı "Bana Masal Anlatma" filmi ele alınmaktadır.

Film, Suriçi'nde yaşayan ve Suriçi-Taksim arasında minübüs şöförlüğü yapan Rıza ile bir gece yarısı tarihi surların[17] içinden çıkagelen masal kızı Ayperi arasındaki aşkı anlatmaktadır. Filmin yüzey yapısında Rıza'nın Ayperi'ye olan aşkı ve masal prensesi Ayperi'ye kendisini bir masal kahramanı olarak kanıtlama çabası görünsede, derin yapısında herkesin birbirini tanıdığı, mahalle kültürünün egemen

16 www.agaoglu.com.tr/tr/newsDetails/2016-satis-rekortmeni-maslak-1453-oldu (erişim tarihi: 02.12.2019)

17 İstanbul surları, şehrin çevresinde bulunan, Bizans İmp. Zamanında şehri korumak için yapılan duvarlardır. İstanbul'un etrafını çeviren surlar tarihte 5. Yüzyıldan başlayarak inşa edilmiş, yıkılmalar ve yeniden yapımlar ile dört defa yenilenmiştir. Son yapımı MS. 408'dir. II. Theodosius (MS 408-450) zamanında İstanbul surları Sarayburnu'ndan Haliç kıyısı boyunca Ayvansaray'a, Marmara kıyısı boyunca Yedikule'ye, Yedikule'den Topkapı'ya, Topkapı'dan Ayvansaray'a uzanıyordu. Yıllar içerisinde surların bazı kısmlarına küçük restorasyonlar yapıldı. (http://aktuelarkeoloji.com.tr/istanbulun-surlari-can-cekisiyor erişim tarihi: 08.02.2020)

olduğu Suriçi'ni-yeni yaşam alanlarıyla değiştirmek isteyenlere (Timur Arslan ve yabancı ortaklarına) karşı- koruma mücadelesi bulunmaktadır.

Film, adına karşıt olarak (Bana Masal Anlatma) daha jenerikten itibaren babanın oğluna (Rıza) anlattığı masalla[18] başlar. Rıza'nın çocukluğunda dinlediği masalın, yıllar sonra gerçeğe benzer bir biçimde yaşamıyla örtüşmesi ise filme mitsel bir anlam katmaktadır. Masal prensesi Ayperi gerçek zamanın çok ötesinden yine kendisi gibi kökleri çok eskiye uzanan surların arasından çıkagelir. Bir başka ifadeyle anne ve babasını kılıçtan geçirerek öldüren ve kendisini de öldürecek olan sultanın kötü adamlarından kaçarken zamansal bir geçişle surların içinde, Rıza'nın yanında bulur kendini ve ona sığınır. Ayperi'nin tehlikeden kaçarak sığındığı İstanbul surları (üstelik zamansal atlamayla) Rıza'nın da mutlu ya da mutsuz olduğunda sığındığı yerdir. (Ayperi'yle karşılaşmadan önce sevdiği kız olan Ezgi'yle ilk konuşmasından sonra onu surlara götürür; kızın nişanlı olduğunu öğrendiğinde de yine surlara sığınır. Ayperi'yi Timur Arslan'ın oğluyla birlikte gördüğünde üzülür ve öfkesini sur duvarlarına haykırır.) Bu bağlamda sur doğma büyüme Suriçili Rıza için "olanakların, buluşmaların, beklenmedik olanın mekânı, "rastlantısal ve öngörülemez farklılıkların karşılaşma" (Dorso, 2019, s. 6) alanıdır. Özellikle bir türlü Ezgi'yi sevdiğini söyleyemeyen Rıza, onu surların olduğu tepeye götürür. Surların içinde şehre doğru baktıklarında aralarında geçen şu diyalog makalenin konusu çerçevesinde ele alındığında oldukça önemlidir:

> **Rıza:** Şehirler de insanlar gibidir derdi babam, zamanla değişir.
>
> **Kız:** Ya bu değişim gibi de değil. Baksana şu şehre, sanki ölüyor gibi.
>
> **Rıza:** İnsanlar gibi işte. Babam öldü mesela. Şehirler niye ölmesin? ***Gökdelenler de şehrin mezar taşı bir nevi.***
>
> **Kız:** Mezartaşı…bence en güzel tanım bu.

18 Evvel zaman içinde kalbur saman içinde bilinmez yeri zamanı belki ta şurası belki Kaf Dağı'nın arkası… Zamanlardan bir gün Ayperi adında bir kız yaşarmış. Peri kızı değil sıradan bir demirci ustasının kızıymış ama güzelliği o kadar konuşulmuş o kadar yayılmış ki her diyardan onu görmek için gelenler varmış. Yiğitler Ayperi uğruna kılıç kuşanıp cenk etmiş. Bütün diyarların hakimi olan sultanlar sultanın da evlilik çağına gelmiş genç bir kızı varmış. Kız evlilik çağına gelmiş gelmesine ama yanına gelen hiçbir yiğit yokmuş. Genç kızın ağlamaktan göz pınarları kurumuş, Sultan çok sinirlenmiş bu duruma. Hemen askerlerini göndermiş Ayperi kızın evine. Ayperi'nin babası atlıların geldiğini görünce hemen kızı ve karısına kaçın demiş. Ayperi gitmek istememiş, sarılmış babasına. Askerler içeri girmiş, Ayperi'nin gözleri önünde anne ve babasını öldürmüşler. Askerlerden bir tanesi kılıcını Ayperi'nin yüzüne doğru savurmuş, yüzü çizilmiş, bir damla kan düşmüş yere. Kanın düştüğü yerde çiçek filizlenmiş. Asker Ayperi'nin gözlerine bakınca kılıcı düşmüş. Koş diyebilmiş sadece. Kaç git buralardan. Koşmuş Ayperi bilmediği yollardan geçmiş, tatmadığı sulardan içmiş. Sonunda bir çadır bulmuş. Çadıra girdiğinde içerdeki yaşlı bir adam: Hoş geldin Ayperi demiş. Ayperi şaşırmış. Adımı nereden biliyorsun diye sormuş. Adam büyücüymüş. Seni bu esaretten kurtaracak olan adam senin kahramanındır. Bu kişi gökte ay tabak gibi kaldığı bir gece, devlerin içinden sıyrılıp, ateşlerin arasından çıkıp gelecek. Senin için herşeyini feda etmeye hazır olan, yüzünde seninki gibi bir yara izi olan kahraman seni öpecek ve esaretini sona erdirecek.

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

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



Görsel 4: Sur ve gökdelenler



Görsel 5: Uzaktan mezartaşı gibi görünen gökdelenler

Filmden alınan görselde de görüleceği gibi surlar bir çeşit sınırdır. Bir yanda yapımı çok eskiye dayanan ve kenti korumak için yapılan İstanbul'un kara surları, öte yanda yüksek yüksek gökdelenler. Işıltılı yüksek binalar şehrin yeni halini temsil ederken, Rıza ve doğup büyüdüğü Suriçi eskiyi ve geleneği temsil etmektedir. Ancak "kenti koruyan, ayıran, kentsel gelişmeyi çerçevelendiren bir sınır işlevi gören, tarihi İstanbul surları" (Dorso, 2019, s. 44)artık ölmek üzeredir hatta ölmüştür. Surun öte yanında dikilen ve modern İstanbul'u(!) mekânsal olarak temsil eden koca koca gökdelenler ise şehrin mezar taşı olmuştur. İstanbul kentini yapan, kenti tanımlayan ve yüzlerce yıl koruyan surlar artık inşaat firmalarınınyeni kentsel alanıdır.

Gökdelen'de ***(önceki metin)*** Temel Diker ve Maslak 1453 İstanbul ***(sonraki metin I)*** reklam filminde Ali Ağaoğu'na karşılık "Bana Masal Anlatma"da ***(sonraki metin II)*** Tarsan Holding sahibi Timur Arslan'ı görürüz. Timur Arslan'ın da en büyük düşü, tarihi şehri yenilemektir. Uluslararası ortaklarıyla yaptığı yemekli toplantıda da bu fikrini açıklar: "Görmüş olduğunuz güzel İstanbul'umuzda yenilenmeyi bekleyen daha pek çok yerimiz var." Yeniye yer açmak için eskilerden kurtulmak gerekir. Timur Arslan'ın eski yapılar yerine koca koca yeni gökdelenler dikmek istediği mekân ise tarihi Suriçi'dir. Nitekim ortaklarına satmayı düşündüğü projesini gösterirken şu tümceleri kullanır: "***Suriçi planımız için bir maket hazırlattım sizler için. İşte İstanbul'un geleceği burada."***

Niyorklu Temel'in düşünü hayata geçirmesini geciktiren ve hatta engelleyen Hikmet Hoca'nın evi gibi, bütün suriçini almış olmasına karşın Timur Arslan da bir engele takılır: Madam'ın evi. Madam da Hikmet Hoca gibi evine karşılık vaat edilen parayı kabul etmemiş, direnmiştir. Rıza, kahvede mahalleliyle yaptığı konuşmada şu tümceyi sarf eder: *"**Madamın evini satın almak istiyorlarmış. Kadın da satmak istemiyorum dedikçe hergün gelip fiyat arttırıyorlarmış."*** Hatta yıkım konusunda kendisini sürekli taciz eden Timur Arslan'ın adamlarını korkutmak için tüfekle bekler. Gökdelen'de Hikmet Hoca'nın öldürülmesine neden olan da, kendisini zorla evinden çıkarmak isteyen güvenlik güçlerine karşılık baba yadigârı tüfeğiyle saldırmasıdır. Timur Arslan ve adamlarına karşı "anılarını ve geçmişi" korumak adına sonuna kadar mücadele eden Madam eceliyle ölmüştür. Ancak evi Timur Arslan'ın adamları tarafından yakılmaktan kurtulamamıştır. Ali Ağaolu ise yeni yaşam alanları yapmak için çevrecilerin ciddi mücadelesine rağmen Fatih Ormanları'nda doğaya zarar vermiştir. (Hikmet Hoca'nın yıktırılan evi/ Madam'ın yakılan evi/ Kesilen ormanlık alanlar, değiştirilen yollar) Her üç anlatıda da yaşam mimarlarımızın önündeki hukuki engeller kaldırılmıştır. Filmde de herhangi bir hukuki engelin olmadığını Timur Arslan'ın yabancı ortaklarıyla arasında geçen diyalogdan öğreniriz:

Yabancı ortak: Bir sorun çıkmaz değil mi?

Timur Arslan: Hiç merak etmeyin gerekli izinler alındı.



Görsel 6: Madam'ın evi/Gündüz



Görsel 7: Madam'ın evi/ Gece

Madamı evini satması yönünde ikna etmek için kırmızı spor arabasıyla gelen Timur Arslan'ın oğlu Erdil, Madam'ın evinde kalan Ayperi'yi görünce şaşırır. Ayperi, Erdil'in kendisini kurtaracak masal kahramanı olduğunu düşünür. Erdil daha en baştan bir masal kahramanı gibi davranmaktansa, babası Timur Arslan'ın adamlarının ateşe verdiği evde Ayperi olmasına karşın, onu kurtarmak yerine hiç düşünmeden kaçar. Oysa 'kahramanın öz niteliği, cesaret ya da soyluluktan çok, kendini bir amaç uğruna feda edebilme gücüdür. Fedakârlık, kahramanın idealleri uğruna değerli bir şeyden, belki de kendi hayatından vazgeçmeyi göze alması demektir' (Tecimer, 2005, s. 124). Doğup büyüdüğü mahallesinin yıkılmaması için tek geçim kaynağı minübüsünü satan (bir amaç uğruna feda etme) Rıza, bu sefer de ölmek pahasına (yaşamından vazgeçerek fedakârlık edebilme gücü ve cesareti) hiç düşünmeden kendisini alevlerin arasına atar ve Ayperi'yi kurtarır. Bir anlamda masal gerçeğe dönüşür. Masaldaki kötü kalpli devler, günümüzde gökdelenler uğruna yakan, yıkan, mahallelinin üzerine adamlarını yollayan yeni yaşam mimarları Timur Arslan ve oğlu Erdil'dir. Rıza ise devlerin/gökdelenlerin neden olduğu ateşlerin arasından geçerek güzeller güzeli masal prensesini ve mahallesini kurtaran kahraman.

Sonuç ve değerlendirme:

Anlatı karakterlerine ad vermek, genellikle metni üreten tarafından kimi örtük anlamsal ve simgesel ilişki/çağrışım kurmaya yöneliktir. Makalede konu olan her üç metnin karakter adlarında (her ne kadar reklam metninde gördüğümüz Ali Ağaoğlu, gerçek bir karakter olsa da, kendisine seçtiği ve kamuoyunda kendisiyle anılan "Oflu Trump" adının da simgesel olduğunu göz ardı etmemek gerekir) sözcük oyunuyla ya da verilen isimlerle nedenli bir ilişki kurulduğu görülür. Bu bağlamda yazar (Tahsin Yücel), yönetmen/senarist (Burak Aksak) ve Ali Ağaoğlu'nun kendisi sessel, anlamsal ve simgesel bir kavram yaratır (Kıran ve Kıran, 2011, s.192).

Tahsin Yücel'in Gökdelen'de müteahhit karakteri için seçtiği "Temel Diker" adıyla mesleği arasında çağrışımsal/ilişkisel anlam söz konusudur. "Bir yapının toprak altında kalan ve yapıya dayanak olan duvar, taban ve benzeri bölümlerinin tümü; bu bölümleri yapmak için kazılan çukur; bir şeyin gelişimi için gereken ilk öğeler…" (Püsküllüoğlu, 2002, s.1482) anlamlarına gelen temel sözcüğüyle, işi gereği çok yüksek yapılı binaların ***temellerini atan*** ve ***diktiği binaların*** her yerde istediği şekilde yüksel mesi/ çoğalması için uğraş veren Temel Diker'le birebir örtüşmektedir. Öte yandan inşaat sektörünün

ülkemizde en çok Karadeniz Bölgesi'nde olduğu dikkate alındığında[19] ve yine çok sayıda Karadeniz fıkrasında geçen, yörenin simge isimlerinden biri olan "Temel" adı; her açıdan karakterin toplumun hafızasında yer edinen Karadenizli müeahhit algısını desteklemektedir.

Önceki metin karakteriyle, sonraki metin I'deki Oflu Trump lâkabıyla tanınan Ali Ağaoğlu arasında adları açısından metinlerarası ilişkisel bağ kurulabilir. Müteahhitlerin çoğunluğunun Trabzon'un Of ilçesinden olduğu (Karyelioğlu, 2015, s.207-240) ülkemizde Ali Ağaoğlu'nun da Temel Diker gibi Karadenizli müteahhit yönü, kendisinden önceki metinle benzerlik ilişkisini devam ettirir. (Oflu) Trump ise -her ne kadar günümüzde ABD Başkanı olarak bilinse de- asıl mesleği inşaat ve emlak sektörü olan New Yorklu Donald Trump'a gönderme yapar, Temel Diker'in lâkabı da Niyorklu Temel'dir.

Sonraki Metin II'de müteahhit karaktere verilen "Timur" adı ise tarihteki Timur'u hatırlatır. 1402 yılında Osmanlı Padişahı Yıldırım Beyazıt'la karşı karşıya geldiği Ankara Savaşı'nda, Osmanlı ordusunu yenilgiye uğratan ve geçtiği yerleri yakan, yıkan Timur gibi; müteahhit Timur Arslan da Osmanlı'dan günümüze kadar kalan tarihi Suriçi'ni, istediği binaları dikmek için yakıp- yıkmaktan sakınmaz. (Madam'ın tarihi evini yaktırması; Suriçi'nde yaşayan mahallelinin üzerine hiç çekinmeden adamlarını göndermesi gibi)

Gökdelen'de başta medya organları olmak üzere, parasal güce sahip patronların ve siyasal olarak ülkeyi yönetenlerin arasındaki çıkar ilişkileri sonucu yargının özelleştirilmesi süreçlerini ele alan Tahsin Yücel, hayallerin gerçekleşmesini engelleyen bütün yasalar ve insanların yine hukuk eliyle oldukça kolay pazarlanabilen birer metaya dönüştürüldüğünü göz önüne seriyor.

Gökdelen'de olduğu gibi, Suriçi'ndeki projeler için (yılkı adamlarının, yoksulların, kent paryalarının da sahip olduğu alanlar) konutlar yeniden dönüştürülmek üzere güçlü inşaat firmaları tarafından satın alınır ya da satmayanlar zorla çıkarılır. Maslak 1453 İstanbul için ise belediyelerin sınırları değişir. Her üç yaşam mimarı da yaptıkları konut projeleriyle tarihe geçmek isterler. Ali Ağaoğlu, "Tarih hayal edenleri değil, yapanları yazar" savsözüyle, 1453 yılında İstanbul'u alarak dünya tarihinin en önemli fethini gerçekleştiren Fatih Sultan Mehmet'e öykünürcesine Fatih Orman manzaralı Maslak 1453 konut projesini yapar. Bir anlamda yaptırdığı yaşam alanı projeleriyle tarihe geçtiğini vurgular. Temel Diker varlığını 1886 yılında yaptırılan ve Amerika'nın en önemli simgesi olan Özgürlük Anıtı'nın üç-dört katı büyüklüğünde bir heykeli (annesinin) yaptırararak kanıtlamak ister. Timur Arslan ise binlerce yıllık geçmişe sahip tarihi İstanbul surlarının içini yeniden düzenlemek gayesindedir. Yeni yaşam alanları kurmak için her yolu deneyen kurgusal anlatı karakterleriyle (Gökdelen/ Bana Masal Anlatma) gerçek karakter (Maslak 1453) arasındaki tek farklılık ise görüldüğü üzere adlarıdır.

Önceki metin Gökdelen (Roman)	Niyorklu Temel Diker "Benim tek derdim bu kenti yeniden kurmak."	Ayasofya, Topkapı Sarayı'nı yıkma pahasına inşaatlarla yeniden İstanbul'u yaratma	Hikmet Hoca engeline karşıt/ Yargının özelleştirilmesi	Şehrin dışına atılan yılkı adamlarının şehre geri dönüşü
Sonraki metin I	Oflu Trump Ali Ağaoğlu	Kentsel dönüşüm ve yenileme projeleriyle Fatih Ormanı'ndan	Çevre örgütleri ve STK'ların mücadelesine	Yoksullar, güçsüzler, kent paryalarının lüks

19 Kamu tarafından uygulanan ekonomik politikaların da büyümesine katkıda bulunduğu inşaat sektörünün temel aktörleri olan müteahhitlerin, özellikle bazı coğrafyalarda diğerlerine göre daha yoğun faaliyet gösterdiği görülmekte, dahası meslek olarak müteahhitliğin yaygınlık göstermesi bazı yörelerde daha yoğun rastlanan bir durum arz etmektedir. Söz konusu coğrafyalardan biri de Karadeniz bölgesi olup, özellikle Trabzon bu konuda öne çıkan kentlerden biri görünümündedir. Bu konuda bkz: Karyelioğlu, S. (2015). Türkiye'de İnşaat Sektörünün Gelişimi Bağlamında Trabzon'da Müteahhitliğin Sosyo-Kültürel Temelleri. Karadeniz İncelemeleri Dergisi. (19) s.207-240.

Maslak 1453 İstanbul (Reklam Filmi)	"Tarih hayal edenleri değil, gerçekleştirenleri yazar."	ağaçlar kesme pahasına İstanbul'da "Yeni yaşam alanları" kurma isteği	karşıt/ yargı yoluyla Belediye sınırlarının değiştirilmesi	yaşam alanlarının dışına atılması (zengin /yoksul ayrımı)
Sonraki metin II Bana Masal Anlatma (Sinema Filmi)	Timur Arslan "İşte İstanbul'un geleceği burada."	Tarihi Suriçi'ndeki evleri yıkarak, çok uluslu ortaklıklarla İstanbul'da yeni yapılar kurma isteği	Madam Eleni'ye karşıt/ evin yakılması; Suriçi sakinlerine baskı yoluyla alınması,	Yoksullar, güçsüzler, mahalle sakinlerinin mücadele etmesi

Tablo 1: Metinlerarası ilişkiler bağlamında Önceki metin/ Sonraki metin I/ Sonraki metin II

G. Genette'nin metinlerarası ilişkiler yaklaşımı bağlamında ele alınan üç farklı anlatı metninde (roman, reklam, sinema); Genette'in "sürekli dolaşım halindeki yazın" (Kıran ve Kıran, 2011, s. 363) adını verdiği bir metnin bir ya da birkaç düzeyde diğer metinlerle ilişki kurabileceği (karakter kurgusu; karakter adları, karakterin amacı, eylem alanı gibi) saptamasının yapıldığı makalede; kentlerin artık satılan ve pazarlanan en değerli "ürünler" kategorisinde yer aldığı yenidünya düzeninde, Gökdelen'deki yılkı adamlarının şehre dönüşü ya da Bana Masal Anlatma'da Rıza'nın tanımlamasıyla "sur içinde sıkışıp kalmış, tarihin hiçbir zaman yazmayacağı" bireyler olmalarına karşın, her köşesinde tarihin olduğu İstanbul'a fedakârlık yaparak sahip çıkmaları kurgusal dünyada umut vericidir. Buna karşın gerçek dünyada gerçek müteahhitler tarafından (Oflu Trump) kentin tarihi dokusu, doğası ve hafızası durmaksızın değiştirilmeye devam etmektedir.

Kaynakça

Aksak, B. (Yönetmen/Senaryo). (2015). Bana Masal Anlatma (Film). BKM.

Aktulum, M. (2018). Sinema ve Metinlerarasılık, Filmlerarası Etkileşimler ve Aktarımlar. İstanbul: Çizgi Kitabevi

Avşar, Z., Demir, V. (2005). Düzenleme ve Uygulamalarla Medyada Denetim. Ankara: Piramit.

Bumin, Kürşat (2013). Demokrasi Arayışında Kent. 2. Baskı. Konya: Çizgi.

Bourdieu, P. (1997). Televizyon Üzerine. Turhan Ilgaz (Çev.), İstanbul: YKY.

Çınar, A. (2013). Modernizm, Kent ve Toplum. Bursa: Emin.

Çoban, B. (2006). Louis Althusser. Batuş, G., Alver, F. vd (ed.) Kadife Karanlık II Ayna Şövalyeleri içindeİstanbul: Su.

Demir, R. (2019), Bir Kent Distopyası Olarak Tahsin Yücel'in Gökdelen'i ve Romanın Distopya Edebiyatı İçindeki Yeri, Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi (ÇÜTAD), 4 (2), s. 446-467.

Dorso,F.(2019).İstanbul'un Kalbinde Belirsiz Bir Mekân, 2001'de II. Theodosius Surları)http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6snuvd5Hy0EJ:books.openedition.org/ifeagd/pdf/2870+&cd=2&hl=tr&ct=clnk&gl=tr&client=safari

Habermas, J. (2014). Kamusallığın Yapısal Dönüşümü, 12. Baskı, Çev: Tanıl Bora, Mithat Sancar. İstanbul: İletişim.

Harvey, D. (2013). Sosyal Adalet ve Şehir, 4. Baskı, Çev: Mehmet Moralı. İstanbul: Metis.

Hazar, E. (2012). İstanbul'u Baştan Yaratanlar, Niyorklu Temel ile Oflu Trump.http://www.e-skop.com/skopbulten/istanbulu-bastan-yaratanlar-niyorklu-temel-ile-oflu-trump/479

İnceoğlu, Y. (2006) Medya, İktidar İlişkilerinin Tarihsel Gelişimi. http://bianet.org/bianet/medya/86980-medya-iktidar-iliskilerinin-tarihsel-gelisimi

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

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

Karaca Küçük, Ş. (2015). Distopik bir Roman Olarak Gökdelen'de Yapı ve izlek. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/8 Spring

Karyelioğlu, S. (2015). Türkiye'de İnşaat Sektörünün Gelişimi Bağlamında Trabzon'da Müteahhitliğin Sosyo-Kültürel Temelleri. Karadeniz İncelemeleri Dergisi. (19) s.207-240.

Kıran, A., Kıran, Z. (2011). Yazınsal Okuma Süreçleri. Ankara: Seçkin.

Orwell, G. (2003). 1984, Çev: Ege Acar. İzmir: İlya.

Püsküllüoğlu, A. (2002). Türkçe Sözlük, Türkiye Türkçesinin En Büyük Sözlüğü. Ankara: Doğan Kitap.

Sağlam, S. (2018). "Üniversite Öğrencilerinin Çok katlı bina ve Gökdelenler Hakkındaki Düşünceleri", Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi, 2018, 53 (3), s.1323-1336, doi. 10.15659/3-sektor-ekonomi.18.12.1053.

Sargon, E. Babil, Eski Mezopotamya'nın en büyük ve en ünlü şehri, https://islamansiklopedisi.org.tr/babil (erişim tarihi: 17.03.2020)

Solak, C. (2012). Bir Ekoeleştiri Denemesi: Behiç Ak'ın Tek Kişilik Şehir Oyununda Birey, Toplum ve Çevre İlişikleri, A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED), 47. Erzurum, s.211-224.

Stam, R. Vd. (2019). Sinemasal Göstergebilim Sözlüğü. Çev: Simten Gündeş. İstanbul: Es.

Şimşek, Sedat (2009). Medya-Siyaset- İktidar Üçgeninde Medya Gerçeği, Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, Cilt 6, Sayı 1.s.124-143.

Tecimer, Ö. (2005). Sinema: Modern Mitoloji. İstanbul: Plan b.

Tümtaş, M. S. (2012). Kent, Mekân ve Ayrışma Dinamikleri. Ankara: Detay.

Türk, B.H. (2016). Şantiyeler Kralı: Bir Yeniz Zaman Muktediri Olarak Ali Ağaoğlu. Tanıl Bora (Ed.), İnşaat Ya Resulullah içinde. İstanbul: Birikim Kitapları.

Uşaklıgil, E. (2014). Bir Şehri Yoketmek, İstanbul'da Kazanmak ya da Kaybetmek. İstanbul: Can Yay.

Yücel, T. (2012). Gökdelen.6. Baskı. İstanbul: Can.

Wacquant, L. (2015). Kent Paryaları, İleri Marjinalliğin Karşılaştırmalı Sosyolojisi. 2. Baskı. Çev: Mehmet Doğan. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yay.

http://www.takvim.com.tr/Ekonomi/2011/07/28/sen-trumpi-bile-gectin

http://www.maslak1453.com/genel-tanitim/0/1/agaoglu-maslak-1453-istanbul.html

http://www.agaoglu.com.tr/tr/newsDetails/2016-satis-rekortmeni-maslak-1453-oldu

http://aktuelarkeoloji.com.tr/istanbulun-surlari-can-cekisiyor erişim tarihi: 08.02.2020)

https://www.youtube.com/watch?v=sBkZRMljsg0 (Maslak 1453 reklam filmi; "Yeni İstanbul Fatihi Ali Ağaoğlu- Bu değil!, erişim tarihi:11.02.2020); https://www.youtube.com/watch?v=pr3E9PNBY4c (Ağaoğlu my home Maslak, erişim tarihi:11.02.2020);

https://www.youtube.com/watch?v=_yNT40Gyi5M (Ağaoğlu my World Europe), erişim tarihi:11.02.2020)

https://www.youtube.com/watch?v=XBjHzml5INU (Ağaoğlu My World, erişim tarihi:11.02.2020)

https://www.youtube.com/wath?v=GsLZH9x_DuY (Ağaoğlu Türkiye'ye Sesleniyor reklamı, erişim tarihi:11.02.2020)

Begeç,H.,Hamidabad,B.D.(2015) https://www.researchgate.net/profile/Darioush_Bashiri_Hamidabad/publication/275643176_GOKDELENLER_ICIN_SINIR_VAR_MIDIR_IS_THERE_A_LIMIT_FOR_THE_SKYSCRAPERS/links/554168070cf2b790436bcc9f.pdf (erişim tarihi: 17.03.2020)

http://tiyatronline.com/-tek-kisilik-sehir_-ankara-devlet-tiyatrosu-3588

"İçimizdeki Şeytan"a yenilmeyen Macide'nin toplumsal cinsiyet açısından düşündürdükleri

Aziz ŞEKER[1]

APA: Şeker, A. (2020). "İçimizdeki Şeytan"a yenilmeyen Macide'nin toplumsal cinsiyet açısından düşündürdükleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 297-308. DOI: 10.29000/rumelide.752346.

Öz

Roman, edebiyat sosyolojisi açısından başlı başına sosyal bir olgudur. Roman türleri içerisinde özellikle gerçekçi roman; konuları ve roman karakterleri yönüyle toplumsal yapıyı yansıtacak birçok unsura sahiptir. Çağdaş Türk edebiyatında gerçekçi romanlarıyla yer etmiş bir yazar olarak Sabahattin Ali'nin, toplumla ilgili sosyal konuları işleyen romanları; yazıldığı dönemin toplumuna, bireylerine, insan ilişkilerine, toplumsal cinsiyet kurulumuna ve ataerkil kültürüne ilişkin çok sayıda önemli veri içerir. Bu verilerden yola çıkarak yapılacak çözümlemeler, romanın yazıldığı topluma dair bir bellek oluşturabileceğini de gösterir. Bu çalışmada Sabahattin Ali'nin *İçimizdeki Şeytan* yapıtında, roman karakteri Macide odağa alınarak, toplumsal cinsiyet temelinde kadın temsili analiz edilecektir. Romanda ana karakterler içinde bir kadının temsil düzeyini incelemenin kadının toplumdaki durumunu değerlendirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Sabahattin Ali, toplumsal cinsiyet, roman, Macide, sosyoloji

What Macide, who was not beaten by "İçimizdeki Şeytan" (The Devil inside Us) make us think in terms of gender

Abstract

Novel is a social phenomenon in itself in terms of the sociology of literature. Especially realist novel among novel genres has many characteristics which reflect the social structure in terms of subjects and novel characters. Sabahattin Ali, a writer who attained an important place with his realist novels in contemporary Turkish literature, wrote many novels about social issues. His novels contain a lot of important data about the society, individuals, human relations, gender and patriarchal culture of the period when they were written. Analyzes based on these data also shows that the novel can create a memory of the society in which it is written. In this study, we will analyze the female representation in terms of gender through a focus on Macide, the female protagonist of Sabahattin Ali's "İçimizdeki Şeytan". Analyzing the level of representation of a woman within the main characters is thought to contribute to our assessment of the status of women in society.

Keywords: Sabahattin Ali, gender, novel, Macide, sociology

Giriş

Sabahattin Ali, 1940 kuşağının önde gelen yazarları arasında yer alır. Yazdıklarıyla toplum eleştirisi yapan yazar, toplumsal eşitsizliklerin bireylere yansıdığı alanları işlerken sorun odaklı dinamik bir roman anlayışından yola çıkar. İnsanların içinde yer aldığı olaylar ve durumlar, toplumsal cinsiyet

[1] Dr. Amasya Üniversitesi (Amasya, Türkiye), shuaziz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5634-0221 [Makale kayıt tarihi: 13.02.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752346]

eşitsizliğinin her yönüyle hüküm sürdüğü bir sosyal yapıda kadın kimliğinin eşit olmadığı erkek egemen bir kültür inşa eder. Sabahattin Ali, kadının özgür olmadığı erkek egemen toplumsal yapıda, romanlarını adalet, eşitlik gibi insancıl değerlerin önemsendiği felsefi bir temel üzerine kurar. Bununla birlikte Sabahattin Ali'nin toplumcu bir dünya görüşüne sahip olması yapıtlarında da karşılığını bulur. Ancak bu anlamda roman kahramanlarına kaba ideolojik özellikler yüklemez. Sabahattin Ali, yazıları ve politik tutumu nedeniyle egemen olanın hışmına uğradığı bir zaman diliminde üretken bir yazar olarak çok genç yaşta öldürülür. Sabahattin Ali dünyanın eşit ve adil olması gerektiği yönündeki düşüncelerinden hareketle, gelecek kuşak yazarlarına ve okurlara her dönem yapıtlarının tartışılacağı bir miras bırakmıştır.

Sabahattin Ali'nin *İçimizdeki Şeytan* (1940) romanı, bir aşk ilişkisi etrafında kurgulanırken sosyolojik bağlamda dönemin İstanbul'unda bir grup aydının yaşamından kesitler vermesi yönüyle de önemli bir içeriğe sahiptir. Korkmaz'a göre, *İçimizdeki Şeytan*, "roman kahramanı Ömer'in ferdî plandaki tezatları ve buhranları üzerine kurulmasına rağmen, toplumsal yanı ağır basan eleştirel gerçekçi bir romandır. Yazar, 1930-1940'ların Türkiye'sindeki aydın ve entellektüel kesimin ideolojik açıdan değerlendirilmesine olanak sağlar. Bu yüzden yayımlandığı zaman uyandırdığı geniş akisler, onun edebi yönden çok siyasi ve ideolojik yönüne ait değerlendirmeleri kapsamıştır" (1991, s. 226). Ayrıca tarih olarak Anadolu toplumsal yapısında Cumhuriyet kavramının henüz sindirilememişliği, hayata getirdiği yeniliklere adapte olamayan halkın uyum sağlama çabaları, toplumda meydana gelen aydın ve geri kalmış Anadolu ayrımı, romanda belirli karakterler aracılığıyla verilmeye çalışılmıştır (Tanrıkulu, 2018, s. 29).

Romanın toplumsal cinsiyet hiyerarşisinin hüküm sürdüğü toplumsal koşulları görmek adına birçok ögeyi barındırdığını söylemek mümkündür. Örneğin kamusal alanda kadınlar, sosyal statülerine dair çıkarımlar yapıldığında görece ileri denilebilecek bazı özellikler taşımaktadır. Romanın ilk kısımlarında, Balıkesir'de karma eğitim yapıldığını ve kızların eğitim öğretim hizmetlerinden yararlandığı bilgisi verilir. Ne var ki romanda, kadın karakterler üzerinden gidildiğinde eğitim yoluyla kadınların toplum içinde nasıl yükseldikleri ya da eğitimin kadınların sosyal statülerine etkisinin tam anlamıyla işlenmediği görülür. Bir insan hakkı kabul edilen kadının eğitim hakkının olduğu ve yeri geldiğinde eğitim hakkından yararlanmasına dair düzenlemeler Cumhuriyetin kuruluş aşamasından sonra tek partinin toplumu dönüştürme reformları arasında yer almaktadır. Kadın odaklı sosyal reformlar devlet feminizminin kadınların sosyal yaşamına yansımasıyla ele alınırken, eğitim gören kadının, kamusal alanda evlenip aile kurması ve birtakım kamusal hizmetlerde bulunması ön planda tutulmaktadır.

Romana bakıldığında, kadının kamusal alanda eğitim sayesinde bile olsa görünür olması, ağırlıklı olarak toplumsal koşullara bağlı yaşamları için bazen beklenmedik sonuçları beraberinde getirebilmektedir. Romanın kadın kahramanlarından Macide'nin yaşamı, bu anlamda verilebilecek bir örnektir. Romanda kız çocuklarının geleceklerini planlamalarında, ailelerinin büyük oranda belirleyiciliği söz konusudur. Romanda geçen ifadesiyle, *orta mektebin* bitirilmesi evlilik için yeterlidir. Öte yandan toplum içinde eğitimli olsun ya da olmasın, kızlar on beş on altı yaşlarında evlendirilirler. Macide'nin ablası da on beşinde evlenmiştir. Romanın yazıldığı 1930-1940'lı yılların toplumsal yapısı incelendiğinde günümüzde erken yaş evliliği olarak kabul edilen evliliklerin, o dönem açısından bir sosyal sorun kabul edilmediği ortadadır. Cumhuriyet tarihi boyunca toplumsal değişme ve gelişme süreçlerinde kadınlarla ilgili sosyal düzenlemelerde insan hak ve özgürlüklerine verilen değerin artmasıyla kadın olgusuna yaklaşımda farklılıklar olagelmiştir. Kadının toplumsal konumunun mahrem ve kamusal alanda tartışılması ile kadının insan haklarının gelişimi kadın lehine birtakım olumlu iyileşmeleri ortaya çıkarmıştır. Buna bağlı olarak kız çocuklarına karşı tutum ve çocukluk çağı algısı değişmiştir. Tarihsel

açıdan 1930-1940'lı yıllarda kız çocuklarının eğitim olanaklarından yararlanması, medeniyet değişimi tasarımıyla kadınlara *toplumsal görünürlük* kazandırmaya çalışan Kemalist reformların devlet tecrübesiyle yakından ilişkilidir (Göle, 2016, s. 100). Durakbaşa'nın aktarımı ile:

> Türkiye'de, Kemalist Cumhuriyet ideolojisi, modernist reformlarına bir cinsiyetsizleştirme (degendering) ve yeniden cinsiyetlileştirme (regendering) projesini de katmıştı. Kemalistlerin getirdiği yeni erkeklik ve kadınlık tarzlarıyla, geleneksel cinsiyet nosyonlarından bazıları "geri" sayılarak kötüleniyor, bazıları ise yeni bir bağlamda değerli kılınıyor, yüceltiliyordu. En önemlisi, yeni kadınlar, medeni bir millet olarak yeni Türk milletinin simgeleri hâline geldiler (Durakbaşa, 2014, s. 24).

Bu çerçevede yapılan sosyal reformların kadın yaşamlarındaki izleri roman yazarlarının da ilgisini çeker. Roman analizlerinde daha çok eleştirmenlerin kadın temsillerine ilişkin saptamaları yorum farklılıklarıyla gündem oluşturmuştur. Türk romanında kadın imgesini çözümleyen Kandiyoti, eleştirel bir yerden bakar. Tanzimat ve Cumhuriyet dönemi kent romanlarında kadınların âdetlerinin ve davranışlarının onların yozlaşmalarının örnekleri olarak kullanıldığı konusunda nettir. Kandiyoti'nin yorumlarında, kadın cinselliğinin tehlike ve kargaşanın yansıtıldığı önemli bir simgesel savaş alanı biçiminde işlenmesinin cinsiyetsiz tarif edilen kadın kahramanlarda somutlaştığına dair tezlere rastlamaktayız. Kandiyoti edebiyattaki bu tepkisel tavrın nedeninin kadınların özgürleşmesini ve peçeden çıkmalarını gerçekleştiren Kemalist reformların, bunu telafi edecek yeni bir simgesel peçeyi -cinselliği bastırma peçesini- gerektirmesinden kaynaklandığını (Kandiyoti, 2015, s. 161) öne sürer. Bu minvalde Kemalizm, her ne kadar modernist bir ideoloji de olsa, kadınlar için temel geleneksel bir cins kimliği sunan geleneksel ahlâk normlarını değiştirmemiştir (Durakbaşa, 2014, s. 27). Buna benzer bir değerlendirme yapan Berktay'a göre ise Cumhuriyet-in resmî ideolojisi kadınların kamusal alana çıkmalarından, meslek sahibi olarak ev dışında çalışmalarından yanaydı. Çelişik gibi görünmekle beraber dönemin kadın konusundaki algısına yakından bakıldığında, gelenekselci kalıp ile modernleşmeci kalıp arasında, toplumsal cinsiyet rolleri yönünden temel bir farklılık olmadığı görülür (Berktay, 2015, s. 108). Şüphesiz ki bütün bunların edebi metinlerde bir karşılığı olmuştur. Birey-toplum diyalektiğini insanın bütünselliğinin farkına vararak yazan Sabahattin Ali'nin romanlarında kadın temsilinin, tarihsel ve toplumsal koşulları vermek yönüyle daha gerçekçi bir temelde kurgulanmış olduğunu belirtmek gerekir (Akatlı, 2012, s. 32). Sonuçta kurgu da hayattan beslenir. Hayat kurgunun imkânıdır; hatta onun sınırlarını tayin edebilir (Alver, 2012, s. 16). Sabahattin Ali'nin yapılandırdığı roman kahramanları hayatın aktığı bu kurguda geniş bir yelpazeye dağılır. Yazarın roman kahramanları aracılığıyla bir toplum eleştirisi sürdürdüğü açıktır. Bu sebeple onun romanlarında bütün kahramanlar "olumlu" kahraman değildir; fakat çağlarını, toplumsal ilişkileri ve zihniyetleriyle gözler önüne seren başarılı kahramanlardır (Timur, 2002, s. 94-395).

İnsanlık tarihi göstermektedir ki kadınların kamusal alana çıkışları ve görünürlük kazanmaları, medeniyet dönüşümünü sergilemesine karşın toplumsal değişim, kadınların yaşam alanlarına kolayca sirayet etmemektedir. Kadınların odakta olduğu tartışmalar içinde kadınların lehine bir dönüşüm, özellikle feminist hareketlerin talepleri arasında yer almıştır. Ne var ki eril hegemonya, kadınların kamusal alana eşit katılımının ve erkeklerle eşit haklara sahip olmasının nasıl oluştuğu konusunda baskın olmasının yanı sıra toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rollerinin toplumsal olarak inşa edildiği katı bir süreç oluşturur (Bahrani, 2018, s. 39). Bu saptama geleneksel ataerkil değerlere sahip, tarım geliriyle geçimini sağlayan ailelerin yaşadığı, Sabahattin Ali'nin romanının başladığı Balıkesir'deki insan ilişkileriyle örtüşmektedir. İnsan ilişkilerine yön veren cinsiyetçi sosyal gerçeklik, romandaki olayların İstanbul'a taşınmasıyla değişmemiştir. Örneğin romanda kadınlarla ilgili rahatlıkla dedikodu yapılabilmektedir. Kadınlardan erkeklerin arzularına göre hareket etmesi beklenir. Yalnızca erkekler değil, kadınlar da kendi hemcinslerini namus söz konusu olduğunda acımasızca eleştirebilmektedirler.

Macide'ye kasabadaki öğretmeni Bedri'nin müzik yeteneği sebebiyle yakın ilgi duyması dedikodulara yol açmıştır. Bunun yanında Macide'nin müzik eğitimini ilerletmek için İstanbul'da akrabalarında kaldığında, aynı kasabadan, Darülfunun'da felsefe bölümünde öğrenim gören Ömer ile birlikteliğe doğru gidecek bir ilişkiyi yaşaması da eleştiri konusu yapılabilmektedir. Burada eleştiri oklarının hedefindeki kişi Ömer değildir. Sorun oluşturan konu, kadının değişmeye başlayan yaşam tarzını onaylamama ve bireyselliğine değer vermemeyle ilişkilidir. Macide'nin evinde kaldığı Emine Hanım, Macide'nin değişen yaşamına dair olumlu bir bakış açısına sahip değildir. Macide'nin Balıkesir'deki ailesinin, kızlarının geçimi için bu aileye maddi katkıda bulunmaması da Emine Hanım'ı tetiklemiştir. Kısaca Emine Hanım'ın cinsiyetçi tutumu Macide'ye karşı davranışlarını daha bir sertleştirmiştir.

Romanda, Ömer'in yakın çevresini oluşturan İstanbul'daki bir grup aydının, kadınları gazino ortamlarında eğlenilen ve cinsellik çağrıştıran varlıklar gibi algıladığını görmekteyiz. *İçimizdeki Şeytan* bu cinsiyetçi ortamları işleyiş niteliğiyle de tartışmaya açıktır. Macide ilkin ortamlara, nikâhsız yaşadığı eşi Ömer'in isteğiyle girer. Yakından tanıma olanağı kazandığı aydın geçinenler arasındaki ilişkileri samimi ve dürüst bulmaz. Macide, Ömer'in zayıflıklarına, içindeki şeytana yenik düşmesine, aldatmalarına, kendisine saygısı konusundaki eksikliklerine karşın kadınca bir gururla son ana kadar onu sahiplenir. Kadınlık gururunun kırıldığına inandığında ise Ömer'i terk etmeyi tasarlamıştır. Bu sırada Ömer, içinde yer aldığı aydın grubundan kaynaklı olarak kısa bir süreliğine karakola götürülür. Ömer, karakola kendisini görmeye gelen Macide ile görüşmediği gibi onu, Balıkesir'de öğretmenliği bırakıp annesi ve ablası için İstanbul'a yerleşen yakın arkadaşları Bedri'ye bir mal verir gibi emanet etmeye çalışır. Macide, muhtaç duruma düşmemek için Bedri ile yoluna devam edecektir. Bu arada Macide'nin müzik eğitimi için geldiği İstanbul'da sanata ilişkin bir varlık gösterememesini belki de yaşam zorluklarının daha ön plana geçmiş olmasıyla açıklamak gerekir.

Macide romanda anlatılan yazarların, şairlerin ve edebiyatçıların "küçük" ve "riyakâr" dünyalarında kaybolup gitmez. Ancak kadın kimliğiyle toplum içinde var olmak, türlü zorlukları beraberinde getirmektedir. Öyle ki, kadının toplumsal alanda erkekten sonra gelmesinin alışılmışlığı yanında mahrem alanda erkeğin mizojiniyi andıran davranışlarına maruz kalması sık yaşanan bir olumsuzluk hâlidir. Kadının toplumsallaşma sürecinde kabul ettiği cinsiyetçi değerlerle, yaşamının ileriki yıllarında baş etme girişimi yeni kaygılara neden olurken psikososyal hayatı da derinden etkilenmektedir. Kadının yalnızca kamusal ve annelik rolleriyle güçlü görünmesi gerektiğine dair bir yargının toplum tarafından üretilmesi bu yüzleşmenin gecikmesinin nedenidir. Macide, ataerkil toplumda katlanmak zorunda olduğu dayatmalar karşısında var olmaya çalışırken cinsiyetçi praxis açısından bazı mesajlar taşır. Bu bağlamda *İçimizdeki Şeytan*, insanın içinde bulunduğu çelişkileri, insan olaylarını ve hayattaki çatışmaları göstermesi özelliğiyle insanın varlık yapısını tanıtır. Macide'nin sosyal kimliğiyle, cinsiyetçi bir toplumda karşı karşıya kaldığı sorunlar, romanın aynasına yansırken insan özgürleşmesi konusunda yeni analizler yapılmasına olanak sağlar. Bu noktada Sabahattin Ali, toplumsal gerçeklik içindeki toplumsal çelişkileri irdeleyip, iyi bir toplumun hangi değerler üzerine kurulması gerektiği doğrultusunda öngörü oluşturmaya katkı vererek toplumcu sanatçı rolüne uygun bir davranış sergiler.

Sabahattin Ali'nin kadın olgusuna bakış açısı, toplumsal yapıdan kaynaklı sorunlar, eşitsizlik, adaletsizlik ve yozlaşma dinamiğiyle sosyal gerçeklik temelinde önem kazanır. Sabahattin Ali, bu sorunlarla ilgili olarak kaba bir üslup ve ideolojik bir çerçeveden ziyade, estetik bir düzlemden hareket etmektedir. Onun romanında, çok genç yaşta kızların evlilik için yetiştirilmesi problemlerden yalnızca biridir. Romanlarına konu olan sosyal yapıda kadınlar, eğitim ve istihdam olanakları son derece sınırlı olduğundan kendilerini sadece evlilik yoluyla bulma olasılığıyla karşı karşıyadırlar. Diğer yandan kadınlar bu sosyal yapının en altında yer alırken kamusal alanda adil bir şekilde çalışamamakta, şiddetin

her türlüsüne ve tecavüze maruz kalabilmektedirler. Tüm bireysel kompleksleri anlamaya değer gören Sabahattin Ali, kadının nesne olarak görülmesine karşıdır. Kadınlar için önemli olan toplumda eşit haklara sahip duyarlı ve özgür insanlar olmalarıdır. Kadınlar kendine güvenen ve özgür bireyler olarak sosyal, ekonomik ve politik yapıyla paralel giden çağdaş değerlere adapte olabilirlerse bu durum kadınların lehine bir gelişme yaratabilir (Genç, 2018, s. 42-48).

İnsan ve toplum hangi koşulda olursa olsun anlaşılmaz olgular değildir. Bu sebeple sanatla hayat, sanatla insan arasında sıkı bir bağın bulunduğu söz götürmeyen bir hakikattir. Hayat ve insan, sanatın aynasında görünür, sanat onları yansıtır. Onun içindir ki, sanat, hayatın, insanın, çağın aynasıdır denir (Mengüşoğlu, 2017a, s. 130, 2017b, s. 278). Sabahattin Ali'nin roman anlayışı bu değerlendirmeyi hak etmektedir. Çünkü Sabahattin Ali'nin romanlarında Türkiye toplumsal yapısının gerçeklerini vurgulamaya dönük tespitleri sıkça göze çarpar. Yazar romanlarında sosyolojik bir derinlik sunar. Özellikle gelişmemiş kırsal bölgelerde yoğun ve trajik yaşanan eşitsizlikleri, şiddet yanlısı bürokratların, tüccarların, tefecilerin ve büyük toprak sahiplerinin neden olduğu sorunları aktarır. Onurlu bir toplum kurulması yolunda patriyarka kökenli eşitlikçi olmayan sosyal-ekonomik ögeleri ifşa eder. Roman mekânının İstanbul'a taşınmasıyla da insanlar için güvensizlik yaratan eşitsizlik kaynaklarını işlemeyi sürdürür. O da bilir ki, "ekonomik, politik ve sosyal düzen güvene dayalıdır ve yokluğunda bunların her biri çöker" (Bauman, 2014, s. 50). Aynı şekilde kadının toplumsal ve siyasal özgürleşimi ile ekonomik özerkliği, sağlıklı bir toplumsal bütünleşmenin sağlanması ve demokratik toplum düzeni kurmak için yerine getirilmesi gereken zorunlu koşullardır. Sabahattin Ali buradan ilerleyerek bir toplum araştırmacısı gibi insan-insan ve insan-toplum ilişkilerini romanın terazisine taşımayı başarmıştır.

İçimizdeki Şeytan'ın Macide'sini toplumsal cinsiyet açısından değerlendirmek

Edebî metinlerin değerlendirilmesinde her şeyden önemlisi anlamın endemik akıcılığını dikkate almaktır. Yazarın niyeti ile metne ilk ve son kez tutturulmaktan uzak olarak anlam okurun dünyasıyla birlikte değişmeye devam eder. Yazarın ürettiği metin kendi yaşamını kazanır. Metin anlamını, yazıldığı dönem ve mekândan türetir. Bu zaman ve mekânda, yazarın niyetleri diğer pek çoğunun arasında yalnızca bir unsurdur. Diğer yandan okur, metnin anlamını belirlemede yazardan daha özgür değildir. Onun yazardan bir gömlek üstün olduğu doğrudur. Çünkü metnin doğduğu zaman ve mekân hakkında daha fazla bilgiye sahip olabilir. Yazarın farkında olabildiği ve olmadığı tüm şeyleri bilir veya en azından bilebilir. Ancak okur da kendi yaşının bir çocuğudur. Bilgisi izin verdiği ölçüde anlar. Dolayısıyla zamanla edebi metin analizlerinde sosyolojik bağlamı göz önüne alarak yapılacak değerlendirmelerde çeşitlilikler gözlenebilmektedir (Bauman, 2017, s. 306). Bu süreçte toplumsal cinsiyete ve feminist eleştiriye dair yaklaşımların yükselişiyle ise edebî metin analizlerinde nesnel anlamaya dönük gelişmeler kaydedilmiştir. Feminist eleştiri de yeniden okuduğu her metne tarihi ve toplumsal bir boyut, disiplinlerarası bir kapsam ve en önemlisi yeni yorumlar kazandırmıştır (Parla, 2014, s. 20). Geriye dönüp bakıldığında toplumsal cinsiyetin ve kadın temsillerinin kritik edildiği edebî metinlerin çoğalmasıyla Sabahattin Ali'nin *İçimizdeki Şeytan* romanının da yazıldığı zaman ve koşullar dikkate alınarak yeni anlam arayışlarına konu olduğu görülmektedir.

Romanın başlangıcında, İstanbul'da insanları bir kıyıdan ötekine taşıyan bir vapurda, felsefe öğrencisi Ömer tarafından Nihat'a, dünya ve insan üzerine çekilen nutukta, kadınlarla ilgili söyledikleri, "erkek merkezli cinsiyet rejimini" (Sancar, 2014, s. 127) betimlemesinin yanında insancıl bir öz içermemektedir: "Her şey beni sıkıyor. Mektep, profesörler, dersler, arkadaşlar… Hele kızlar… Hepsi beni sıkıyor… Hem de kusturacak kadar…" (Ali, 2006, s. 14). Bunları söyleyen Ömer, aynı saatte vapurda Balıkesir'den akrabası Emine Hanım'ın yanındaki Macide'yi görünce etkilenir. Güzel ve çekici bir kadın

Ömer'in düşüncelerini değiştirmesi için yeterli olur. Bunlar Ömer'in karakter özelliklerini görmek adına önemli verilerdir. Vapurdaki tanışmalarından sonra, aynı gece alkol alıp, akrabalarının evine giderek, onların yanında kalan Macide ile bir ilişki başlatmayı deneyecektir. Ömer istediğini zamanla alır. Görünen o ki, Macide yaşadıkları ilişkide toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranmasıyla bir erkeğin etkisinde olmayı çoktan kabul etmiştir: "…yalnız olduğu zamanki bütün mücadelesi ani olarak durmuş, iç ve dış hayatına ait her şey, yanında sessizce yürümeye başlayan delikanlının hükmü altına girmişti. Analarının kanatları altına saklanan civcivlerin duyduğu emniyet ve gönül rahatına çok benzeyen bu kendini teslim etme hissi, Macide'nin hiç de gururunu hırpalamıyordu…" (Ali, 2006, s. 89).

Macide'yle yaşadıkları süre içinde Ömer tutarsız kişiliğiyle okurun gözlem alanına sunulur. Postanede bir akrabasının kayırmasıyla çalışmaya başlar. Elde ettiği gelir, Macide ile geçinmesine yetmemektedir. Etraftan borç alırlar. Arkadaşları Bedri'nin gelirini, Ömer ve Macide'yle bölüşmesi ise kimi sorunları beraberinde getirir. Öte yandan Ömer'in aydın geçinen çevresinin içinde bazı tiplerin alkol aldıklarında Macide'ye yönelmeleri Macide'yi sürekli tetikte tutar. Macide bu davranışları onur kırıcı ve aşağılayıcı bir şekilde duyumsar.

Yazar, oluşturduğu roman kahramanları arasında Macide'yi boylamsal ele alır. Geçmişine, okul yıllarına, İstanbul'a gelişine, orada yaşayış biçimine kadar bir bütün hâlinde işler. Bu anlamda yazar, Yalçın'ın şu teorik saptamasını adeta doğrular, "romana asıl niteliğini kazandıran, roman kahramanının tutum ve davranışlarının oluşmasına ortam sağlayan çevreyi roman kurgusuna aktarabilmeyi" başarmaktır (Yalçın, 2011, s. 51). Fakat roman karakterlerinin canlı bir varlığın taklidi olmadığı, kurmaca bir varlık olduğu kabul edildiği anımsanacak olursa (Kundera, 2014, s. 41), Macide'nin de sosyal çevresi içinde işlenirken roman kahramanı niteliğiyle kurmaca bir yanının olduğu unutulmamalıdır.

Macide'nin evlerinde kaldığı Emine Hanım yıllar önce Balıkesir'den İstanbul'a yerleşmiştir. Balıkesir'e gittiğinde akrabalarının kızı Macide'yle tanışır. Romanda kronolojik açıdan geriye gidildiğinde Macide şu şekilde değerlendirilebilir. Balıkesir'in bir kasabasında, orta mektebe giden Macide'de eğitim, değişime neden olmuştur. Şöyle ki "mektepteki hayat, okuduğu kitapların ve dinlediği derslerin anlattığı şeyler onun, elli sene evvel taş kesilip olduğu yerde kalmış gibi hakikatten uzak olan evinden ve oradaki yaşayışından tamamen ayrı"dır (Ali, 2006, s. 28). Macide'nin kasabadaki öğrencilik yılları, kendi isteğiyle arkadaşlarından uzak durarak geçer. Romanın ilerleyen sayfalarında, İstanbul'da konservatuvardaki arkadaşları arasındayken bu sosyal soğukluğu sürer. Bu durum romanda şöyle ifade edilir: "Macide orta mektepteyken de arkadaşlarını pek beğenmezdi. Konservatuvarda tesadüf ettiği ve pek az konuştuğu kızlar hakkında ise henüz fikri yoktu. Yalnız muhakkak olan bir şey, buradakilerin, şimdiye kadar gördüklerine asla benzemedikleri ve daha acayip olduklarıydı" (Ali, 2006, s. 140). Macide'nin hemcinsleriyle arkadaşlık ilişkisi geliştirip geliştiremediği sorunsalı fikir yürütmeye açık bir konudur. Bunun yanıtına, ne Balıkesir'de kasabada karma eğitim veren okulda okurken ne de İstanbul'da konservatuvarda eğitim sürecindeki yaşantısında rastlanır. Bazen aşırıya gidip, orta mektepteki arkadaşlarını dedikoducu, amaçsız bir hiç olarak görürken konservatuvardakilerini ise *hiçten* daha ileri görür, ancak ona göre "saçma insanlar olmalarıyla birlikte ne olursa olsun bir sanata kendilerini adamışlardır" (Ali, 2006, s. 141). Genelde eğitim gördüğü kız arkadaşları hakkında olumlu düşüncelere sahip değildir. Düşünceleri İstanbul'da öyle bir hâl alır ki şu itirafı yapar: "Ömer olmasa bir dakika durulmaz…" (Ali, 2006, s. 141). Macide'nin kendi açmazları içinde kısır döngüye hapsolmuş Ömer'e her şeyini bağlaması, toplumsal cinsiyetin kurulumu bakımından eleştirilmesi gereken tabloyu ortaya çıkarır. Bir genç kızı bu aşamaya getiren sosyalleşme sürecinde karşı karşıya kaldığı çatışmalar olabileceği gibi kişiliğinden kaynaklı özellikleri de hesaba katmak gerekir.

Macide'ye ilişkin değerlendirmemize dönecek olursak, önce öğretmen Necati Bey sonra Bedri öğretmenin yönlendirmesiyle müzikle ilgilenmiştir. Macide için her şey aslında tesadüflerden ibarettir. Orta mektebi bitirdiğinde bu tezi açıkça ortaya çıkar:

> Bundan sonra ne yapılacağını ne anası, ne babası, ne hocaları, ne de herhangi bir kızın anası, babası ve hocası biliyordu. Herkes gibi onun da akıbetini tesadüfler tayin edecekti. Belki bir müddet sonra bir kocaya vermek isteyecekler, o reddedecek, başka birini ortaya sürecekler, onu da istemeyecek, bu mücadele pek de uzun sürmeden genç kızın sebepsiz ısrarı sona erecek, o da nihayet, 'ne olursa olsun' deyip boyun eğecek ve bir şeyler, bir şeyler olacaktı. Demek hayat böyle iki adım ilerisi bile görülmeyen sisli ve yalpalı bir denizdi. Tesadüflerin oyuncağı olacak olduktan sonra ne diye bir irademiz vardı? Kullanamadıktan sonra göğsümüzü dolduran hisler ve kafamızda kımıldayan düşünceler neye yarardı? Yaşayışımıza ve etrafımıza şekil vermek arzusuyla dünyaya gelmekten ise hayatın ve muhitin verdiği şekli kolayca alacak kadar boş ve yumuşak olmak daha rahat, daha makul değil miydi? (Ali, 2006, s. 42-43).

Toplumsal koşulların insanlar üzerindeki gücünü yukarıdaki cümleler özetlemektedir. Macide aracılığıyla verilen sosyal bilgi, kadınların konumunu görmek anlamında toplumsal yapıya ilişkin cinsiyetçi izleri dışa vurur. Orta mektep bitirildikten sonra toplumun, kız çocuğundan beklediğini yansıtması noktasında önemlidir. Onun hayatının amacı olan müzik, yaşadığı koşullarda, kızların kocalarının toplumdaki seviyelerini yüksek tutmak yolunda heveslenilen bir uğraşı olarak görülüyordu (Ali, 2006, s. 43). Tesadüfler Macide'nin hayatının seyrini biçimler. Örneğin yaşadıkları kasabayı ziyaretlerinde Emine Hanım, ağırbaşlı ve güzel akraba kızının müziğe merakını öğrenince, İstanbul'da konservatuvara kaydolmasına yardımcı olur. Bu esnada Emine Hanım'ın aileyi ikna etmek için ileri sürdüğü şey ilginçtir: "Kızınıza burada memurdan başka koca bulamazsınız ki… Halbuki o doktorlara, mühendislere layık… Hele birkaç sene bizde kalsın da görürsünüz" diye ilave eder (Ali, 2006, s. 44).

Macide'nin yerleştiği İstanbul'da, konservatuvar yılları boyunca bir müzik aleti çaldığına rastlanmaz. Büyük olasılıkla bunun nedeni henüz kendine güvenmiyor olmasıyla ya da yazarın işlemediği başka şeylerden kaynaklanıyor olabilir. Macide, Emine Hanım ve Yağ iskelesindeki mağazasında yağcılık yapan eşi Galip ile çocukları Nuri ve Semiha'yla yaşamaktadır. Önceleri kendi âleminde, eğlencelerde günü geçiren Emine Hanım, ekonomik şartlarının bozulmasıyla Macide'ye dikkat etmeye başlar. Toplumsal koşullar itibarıyla bu eşraf ailesi, İstanbul'a gittiklerinde içinde bulundukları ticari ilişkileri geliştiremeyince, ekonomik ve sosyal statülerinde kayıp yaşarlar. Yanlarına aldıkları Macide artık göze batmaktadır. Macide'yi huzursuzluğa sürüklemenin en kolay yolunu deneyeceklerdir. Ekonomik destekte bulunmayan Macide'yi namusu üzerinden eleştirerek, bir gece evden ayrılmasına ve Ömer'in hayatına dâhil olmasına yol açarlar. Macide evden ayrılacağı gün Emine Hanım dedikodu yapar:

> Komşular gelip gelip seni anlatmaya başladılar; kimisi Beyoğlu'nda bir delikanlı ile gördüğünü, kimisi yaşlı bir beyle saza gittiğini söylüyor. Ne yalan söyleyeyim, evvela inanasım gelmedi. Soyun sopun malum. Ailemizden elhamdülillah şimdiye kadar dile gelmiş kimse yoktur. Velakin bütün Müslümanlar yalancı değil ya… Yemin kasem ederek anlattılar… Bir değil, beş değil… Sen aklını başına toplayasın diye bekledik… Ama daha fazlasına müsaademiz yok (Ali, 2006, s. 103).

Genç kadının yaşamına dönük bu tür yargılamaları devam eder. Kızı Semiha bile daldığı romandan başını kaldırıp, annesinin aşağılayıcı davranışlarından ne kadar mutlu olduğunu saklamaz. Ailenin tutumunun temelinde bozulan ekonomileri ile Macide'nin annesine yazdıkları mektubun karşılığında istedikleri ekonomik desteği alamamış olmaları yer alır. Ekonomik sorunları devam edince, dışlayıcı halleri daha da acımasızlaşır. Evde hizmetçilik yapan Fatma da sonunda başka bir iş aramaya başlar. Macide'nin annesinin ölen eşinin hesaplarının tasfiye edileceğinden, yardım yapamayacağını yazdığı mektuptan sonra, Emine Hanım her ne kadar dedikodular ve ahlaki bir arayışla Macide'yi köşe sıkıştırmaya kalksa bile eşi Galip Bey, sorunun ekonomik olduğunu, karısının incitici tavırlarına rağmen dile getirir. Bunun üzerine, "Macide gözlerini teyzesine dikmişti. İptidai zekâsıyla karşısındakini

kandırmaya, asıl maksadını saklamaya çalışan ve bunda pek az muvaffak olan ihtiyar kadın, Macide'ye bu âna kadar hiç böyle iğrenç görünmemişti. Düşündüklerini saklamayarak dışarı vuruveren zavallı Galip amca, karısına nazaran çok daha dürüsttü…" (Ali, 2006, s. 105). İleri giden Emine Hanım: "…Doğrusunu istersen, ben annene yazacağım ve kızının yaptıklarından haberin olsun, gönlün razı ise burada bırak, değilse çaresine bak" diyerek tehdit dili kullanır (Ali, 2006, s. 105). Yaşlı bir kadının öncesinde isteyerek yanına aldığı akraba kızını, ailesi zordayken düşürdüğü psikolojik huzursuzluk hâli, yaşlı kadın roman karakterleriyle özdeş kılınan tutumları görmek bakımından edebiyatta uzun bir geçmişi anımsatır. Roman kahramanları arasında yaşlı kadınların genel özelliklerinden bazıları bu karakterde verilir. Yani kendi rahatını düşünen, rahatı bozulduğunda yapamayacağı kötülüğü olmayan, hatta baş edebileceğine inandığı bir başka genç kadın karakteri kolaylıkla bir çirkin sona itebilen davranışlar, Türk romanlarında da ele alınan temalar içinde yer alır. Burada söz konusu edilen, kadın aleyhine işleyen namusla ilgili ötekileştirici mekanizmayı adeta yeniden üreten ataerkil kültürel bakış açısıdır. Kendi maddi koşulları, babasının ölümü, annesinin, ablasının ve hiç sevmediği enişteşinin yanına taşınması ile sosyal destek olanaklarından ayrı düşüşü, Macide'nin *özgür* davranmasının önünde engel oluşturmuştur. Ömer'le birlikteliği bir yana kızın eve geç gelişleri ve çıkan dedikodular, onun bir gece evden ayrılmasını beraberinde getirir. Ömer'in kiraladığı bir odalık pansiyonuna yaşı küçük olduğundan, nikâhsız eşi olarak yerleşir. Ömer çok kolay bir şekilde, Macide'nin muhtaç konuma düşmesinden yararlanmasını bilmiştir. Her ne kadar güzelliğinden etkilenip âşık olduğunu ifade etse dahi bu ilişkinin sorumluluğunu taşıyamaz. Sorumsuzluğunu ise içindeki şeytana yükler. Örneğin Ömer'in kendisiyle hesaplaştığı bir anda, düzelebileceğine dair düşünceleri sonraki sayfalarda tersine döner: "Her şeyi düzeltebilirim, onu da, kendimi de kurtarabilirim. Neden olmasın? Ben hayata bağlanmak için ona muhtacım, o idare edilmek için bana muhtaç… Ben onu görmeden evvel hayatın manasını bilmiyordum, bulamamıştım. Şimdi görüyorum ki, o da bensiz yaşayamayacak…" (Ali, 2006, s. 114).

Ömer farkındadır ki, erkeğin egemen olduğu ataerkil geleneksel toplumlarda sıkça rastlandığı gibi kadın, idare edilmek için erkeğin iradesine bırakılır. Yaşadığı ve içselleştirdiği ataerkil toplum, bu görevi erkeğe vermiştir. Ancak Ömer bunun üstesinden gelemeyeceğini anlar. Öyle ki Macide'nin kendisinden ayrılmak isteğini ona yaşatmayacak, kendi başlattığı ilişkiyi, bencilliği uğruna yine kendisi bitirecektir. Bir çıkar yol ararken riyakârca davranarak, kadına daha fazla acı çektirmek istemediğini ifade eder. Romanın içeriğinden bunun Ömer'in kendi kişiliğinden kaynaklandığını çıkarmak olasıdır. Toplum, iç karmaşasını bir kenara bırakıp ataerkil değerlerle toplumsallaştırdığı erkeğe, ilişki başlatma ve bitirme yeterliliğini, gücünü ve şansını vermekten imtina etmeyecektir. Çünkü bu tarz eşitsiz ilişki biçimi, erkek egemen toplumların bir özelliğidir. Ömer somut koşulları çok iyi tahlil ettiği halde, kendi yaşamında başarısızdır. Çoğu zaman dürüst değildir. Bilgili olmasını bir yerde dürüst olmama yönünü pekiştirmek için kullanır ve sorumluluklarını yerine getiremeyişini ise *içimizdeki şeytanı* günah keçisi yaparak kendi dışına atmayı başarır. Romanın sonuna kadar içindeki şeytan sayesinde kendisi olamaz. Macide'yle ilişkisini saygın bir şekilde yürütememiştir. Örneğin Macide'nin yaşına bağlı olduğu için nikâhsız süren birliktelikle, aynı çatı altında bir aile kurarlar. Yaşamın maddi ve sosyal zorlukları karşısında bunalan, bu yetmiyormuş gibi kendi kişilik karmaşasına yenik düşen Ömer, ailesinin idaresi için toplumun ona verdiği erkeklik rolünü yerine getiremediğinde, kendisine sığınacak gerekçeler bulur. Bunaldığında, Macide'ye, "Bana kızma!.. Benim kusuruma bakma! Bana kocan gibi değil, çocuğun gibi bak!" diye yalvararak (Ali, 2006, s. 170) mahrem alanda kadını kullanacak kadar ileri gitmesini bilir. Öyle bir hâl alır ki sızlanışları, "Ömer, insanı istemediği şeyleri yapmaya mecbur eden ve herkeste az çok bulunan bir şeytanın mevcut olduğuna Macide'yi de inandırır. Genç kadın şimdilik kendinde tezahürlerini görmediği bu acayip mahlûkun mahiyetini iyice kavrayamıyor, fakat bir gün meydana çıkıp onu da avcuna almasından korkuyordu" (Ali, 2006, s. 170-171). Romanın erkek kahramanının her hâlükârda,

kadını kendisine inandırmasında üstüne yoktur. Öte yandan Macide yaşamını birleştirdiği Ömer'de birtakım insani değerler olmadığını kanıksamaya başlamıştır. Bunu deneyimlemesi ona acı verir. Çünkü "Macide kendisini her an düşünen, sadece aşk ve istek değil, bunlar derecesinde de hürmet telkin eden, sadece bir küçük kardeş, yaramaz bir çocuk değil, aynı zamanda bir ağabey, bir destek olan insanın yakınlığını daima arıyordu" (Ali, 2006, s. 172). Kuşkusuz Ömer'in, iç hesaplaşmalarında kendine inanmayan, hatta içinde melun bir şeytanla tartışan aşağılık bir kişiliğe sahip olduğunu ifade ettiği anlar olmuştur. Kendisine dürüst olmayan bir insan, başkalarına ne kadar dürüst olabilirdi ki? Yazar, bu noktada Macide'nin var oluşunu irdeler. Aralarındaki ilişki kötü gittiğinde bile ne yazık ki, "en ümit etmediği zamanlarda onu Ömer'e bağlayan bir his, bu adamın şu anda yüzde yüz kendisine muhtaç olduğu hissi ve bunun verdiği gurur, genç kadına her şeyi unutturuyordu…" (Ali, 2006, s. 196). Toplum kadında nasıl bir duygu inşa etmeyi başarmış olmalı ki, en kötü yanlarıyla bile gelse erkeğinin açmazlarını kurtarma anlamında başarısız olmak istememektedir. Erkeğe göre kendine yön veren kadının, bu mücadeleden geri durması veya başarısızlığı belki de toplumun hanesine yazılacak ve kadına fatura edilecektir. İlişkinin sürmesi için Macide cömert davranan taraf olur. Bu niteliğiyle Macide, üyesi olduğu toplumda, kurulu toplumsal cinsiyetin kritiğini yapmamız için kadın roman karakteri olarak çok daha fazlasını yapar. Ayrıca aydınların dünyasında tanık olduğu davranış bozukluklarını, birbirinin arkasından atıp yüz yüze geldiklerinde riyakâr davranışlarını sorgular. Bedri'nin en zor zamanlarda yol göstericiliği, gerçekçiliği ve rasyonelliğinin etkisi de bu bilinçlenmeyi edinmesine katkı sağlamıştır.

Ömer romanın sonlarına doğru, İstanbul'da yaşayan bir grup aydının kurdukları tezgâha kurban giden gençler tutuklandığında bir süreliğine karakolda tutulur. Burada bir karar alır. Kendisini yenileyecektir. Bunun için Macide'den ayrılmayı planlar. Macide'yi Bedri'ye teslim eder. Kardeş ya da sevgili olarak artık nasıl kabul ederse, ona kalmıştır. Macide'yi özel mülkiyeti gibi sunar. Macide'nin karşısına geçip insani bir şekilde konuşmaz. Oysa bir ara Macide ondan ayrılmak için intiharı bile düşünmüştür. Ona ayrılacağını söyleyecektir. Buna fırsat kalmadan Ömer'in, Macide'ye Bedri aracılığıyla ayrılmak istediğini iletmesi, hâlen içinde büyüttüğü şeytanın bütün kişiliğini sarmış olmasından başka bir şey değildir. Açıkçası bir şeytana gerek yoktur. Ömer'in, içinde kaybolduğu karanlığını büyüten cinsiyetçi kişilik bozuklukları yeterlidir. Öztürk'e göre kadına karşı güven duymayan, onu güçsüz, aşağı gören, onu sürekli denetim altında tutmaya çalışan, kendi dürtüselliğinin sorumluluğunu kadına yükleyen erkeğin temel sorunu özgüven eksikliğidir. Bu anlamda Ömer, özerk bir birey olamamıştır. Geleneksel, kırsal, yarı-kırsal toplum kesimlerinden çağdaş, kentsel toplum kesimlerine doğru değişen ve azalan oranlarda, erkeğin kadından beklentileri daha çok isteklerinin karşılanması, hizmet edilmek, karşı gelinmemekle ilgili olmuştur. Bir başka deyişle erkek, üstünlüğünün kabul edilmesini beklemeye koşullanmıştır (Öztürk, 2016, s. 87-101). Ömer'in Macide ile karşı karşıya gelmeden, Bedri aracılığıyla ilişkilerine yön vermeye çalışmasının psikososyal dinamiğini bu mantık üzerinden giderek çözümlemek gerçekçi olacaktır. Kısaca Ömer'in kişilik yapısı onu bir kimlik sahibi yapacak yeterlilikte değildir. Bireysel kimlik edinimini yerine getiremeyen Ömer, içinde büyüttüğü şeytanı, karşılaştığı her sorunla baş edemediğinde yardımcı bir aygıt olarak kullanmayı tercih eder. Saplantılı bir biçimde içindeki şeytanla ilişki kurması ve ilişkiyi beceriyle sürdürmesi neticede içgörü kazanamamasının bedelini, hayatına giren kadına ödetmesiyle sonuçlanır.

Yazar, romanda Macide'nin Bedri ile yoluna devam etmesini sağlar. Macide de buna hazırdır. Hatta Bedri'ye evde bakıma muhtaç ablası Mediha'ya çok iyi bakabileceğinin garantisini verir. Kuşkusuz feminist eleştiriye açık bu kararını, hayatta kalma mücadelesine ilişkin geliştirdiği bir strateji olarak kabul etmek gerekir. Böylece roman başka bir maceraya doğru yol alır. Burada, Macide'nin yaşadığı erkek egemen toplumda güç sahibi olmaması temel meseledir. Bu nedenle özgür davranamamaktadır. Çünkü güç sahibi olmak daha özgür olarak eyleyebilmek demektir; ancak güç sahibi olmamak ya da

başkalarından daha az güç sahibi olmak, kişinin seçim özgürlüğünün başkalarınca alınmış kararlar tarafından sınırlanması anlamına gelir (Bauman, 2015, s. 128). Bu minval üzere erkek-kadın karşıtlığı açısından bakılacak olursa, hep erkeğin üstünlüğünü belirten bir değerler hiyerarşisinin Macide somutunda tüm kadınların aleyhine bir ideolojiyi kurumsallaştırdığını söyleyebiliriz (Moran, 1999, s. 261). Başka bir ifadeyle ataerkil toplum düzenlenişinde, kadının belirsizlik içinde yaşamasını beklemek, kadın için tedirgin edicidir. Kadının bu belirsizlikte aidiyetsizlik haliyle yüzleşmemesi ya da yüzleşmek istememesi ataerkilliğin ürettiği yabancılaşmaya maruz kalmasına neden olur. Yabancılaşmasının faturasının kadına çıkarılması ise başlı başına mahrem ve kamusal alanda irade sahibi olmasının yolunu kapatan bir etkendir.

Genel hatlarıyla değerlendirildiğinde modern çağın başlangıcıyla anılan roman, bir kez yazıldığı için öyle kalmaya mecburdur. Tarihsel gelişimi sürecinde sosyolojik özüyle roman olgusu ve roman içeriğiyle ilgili eleştirmenlerin kanısı, değişimin kuralları gereği yeni eleştirel yaklaşımlara ehliyet kazandırırken okur da bu pratikten yararlanmayı ihmal etmez. Değişen yaşam koşullarına eşlik eden trajediler, kaygılar, korkular ve çatışmalar var oldukça romanın işlevi sürer. Roman ögesini evrensel kılan, demokratik hoşgörü inancı ve farklılıklara duyulan saygıdır. Toplumun demokratikleşmesi romanın demokratikleşmesini de besler. Bu açıdan romanın her koşulda okunabilirliği, ona ölümsüzlük getirirken, ele alınışına simetrik farklılıklar eşlik eder. Halihazırda romanın toplumsal çelişkilere eğilmesi, bireysel çatışmalara yoğunlaşması ise *sosyal belge* olarak kabul edilmesini beraberinde getirir. Romanın eğildiği küresel eşitsizlikleri ilgilendiren konular, sosyal ve bireysel dramlar, toplumsal sorunlar öneminden bir şey kaybetmez. Çağdaş Türk roman geleneğinde Sabahattin Ali'nin romanları hem işlediği sosyal konular hem insan hayatında erkek ve kadın temsillerine ilişkin ufuk açıcı niteliğe sahip olması yönüyle sosyolojik analizler yapılmasını hak eder. Bu anlamda Sabahattin Ali *İçimizdeki Şeytan*'da bazı aydınların içinde bulunduğu riyakârlıkları göstermeye çalışırken okuru Macide üzerinden aydınlanmış bir sona ulaştırır. Bu sonuçtan yola çıkarak okur, bir kişisel değerlendirme yapabilirse roman amacına ulaşmış olacaktır. Yoksa *İçimizdeki Şeytan* romanı söz konusu olduğunda gündeme gelen Peyami Safa, Atsız ya da diğerlerini roman karakterleri arasında Nihat, Darülfünun'da Profesör Hikmet, Emin Kâmil, İsmet Şerif, muharrir Hüseyin ve Ümit gibi kişiler içinden çıkarıp bir köşeye oturtup, onların nasıl ele alındığını kritik etmek, beraberinde politik bir tartışma getirir ki, bunu yapmak geri planda gizlenen cinsiyetçi praxisi doğru değerlendirebilmeye yönelik engel teşkil edebilir. Başka bir çalışmada, aydınlar sosyolojisi bağlamında, aydınların savundukları düşünceler, gruplaşmaları, siyaset kurumu aydın ilişkisi, aydın yabancılaşmasına kadar bir dizi konu sistematik olarak ele alınabilir. Kuşkusuz bu açıdan da "sayısız kere roman yazarları çağdaşlarının yüzleştiği ve üstesinden gelmekte zorlandığı konuları, yeni eğilimleri ilk fark edip inceleyen kişiler arasında yer alırlar" (Bauman ve Mazzeo, 2019, s. 12). Sonuçta okurun sanat yapıtlarına bakış açısı değişmektedir. Her kuşak sanat yapıtını yaşadığı koşulların değerleriyle kritik eder. "Eski" ve "yeni" her kuşak, sanat yapıtlarını belli bir dünyanın suretinde hayal eder ki bu dünyanın hakiki doğası ve anlamının da bu yapıtlarca gözler önüne serileceği ve sorgulamaya açık hale getirileceği varsayılır ve umulur. Bu dünyanın, sanatçıların emekleri sayesinde daha anlaşılır, belki de tamamen anlaşılır kılınması beklenir (Bauman, 2013, s. 87). Denebilir ki, *İçimizdeki Şeytan* romanındaki aydın tipler, topluma yabancılaşmış olmanın yanında dar görüşlüdürler. Yalnızca kendi memnuniyetlerinin ve arzularının peşinde koşmaları onların gerçeklere ulaşmalarının önünde büyük bir engel teşkil eder. Bu ayrıntılarıyla, roman boyunca entelektüel bir muhalefetin adresi olmayı başaramamış görünürler. Kısaca entelektüel ve aydın olmanın anlamı, kişinin kendi mesleği ya da sanat türü ile ilgili kısmi uğraşının üzerine çıkması ve içinde yaşadığı zamanın hakikat, yargı ve beğeni gibi küresel konularıyla ilgilenmesi demektir (Bauman, 1996, s. 8). Romandaki aydın tiplerin, kendilerine ait özellikleri değerlendirildiğinde, kesinlikle entelektüel ve aydın kategorisi içinde yer almadıkları ileri sürülebilir.

Sonuç

Türk romanında kurgulanan kadın imgesinin Türk tarihi içindeki sosyal, ekonomik ve siyasal değişimlerden nasıl etkilendiğini çeşitli yönleriyle değerlendirmek olanaklıdır. Bu anlamda yazarların kadınlar hakkındaki öznel tutumu göz ardı edilmese bile romanların yazıldığı toplumsal dönemdeki değişimlerin etkisindeki sosyal karakter biçiminde işlenen kadın kimliği farklı özellikleriyle romanlarda karşımıza çıkabilmektedir (Şeker, 2020, s. 3). Bu metinde *İçimizdeki Şeytan* romanına konu olan erkek egemen bir toplum yapısındaki cinsiyet kurulumuna eleştirel bir yaklaşım geliştirilirken romanın kadın kahramanı Macide'nin toplumdaki tanıklığı, kadın olarak toplumda yaşadığı sorunlar irdelenmiştir. Roman, yaşadığı acılara, aşağılanmalara ve düştüğü gurur kırıcı durumlara karşı bir kadın kahramanı odağına almakla birlikte, romanın yansıttığı tarihsel ve sosyal zamanda toplumsal cinsiyet inşasını görmek anlamında bilgi vericidir. Özetle Ömer'in hayatı bir insanı sevip ona bağlanma duygusuna karşılık verememekle geçerken, içindeki şeytana yenilmesi trajik sonu olur. Bireyselleşme sorunu yaşayan Ömer aynı zamanda sosyal açıdan uyumsuz bir tiptir. Oysa Ömer'in yenildiği "şeytana" Macide yenilmez. Ne var ki Macide de erkek egemen bir toplumda yalnız kalmayı göze alamaz, toplumdan yardım da ummaz. Belirsizlik endişesine kapılmamak uğruna erkeğin kadına egemenlik kurduğu toplumda içinde bulunduğu durumu gözetip cinsiyet rollerine sadık kalarak Bedri ile yaşamına devam etmeye karar verir. Kadın için talihsizliklerle dolu erkek egemen bir toplumda işsizlik, gelirsizlik, yoksulluk, evsizlik, gelecek yokluğu, yetersiz toplumsal koruma sistemi, aile sosyal desteğinin olmayışı ve bunların üzerine nikahsız eşi Ömer'in güven vermeyen karakteri eklenince Macide'nin yaşam seyriyle ilgili roman yazarından gerçekçi olmayan bir beklentiye girmek haksızlık olur. Erkek egemen toplumlar hiç kuşkusuz kadın kimliğini tehdit eden süreçler üretir. Romanda bütün benliğiyle örülü bireysel varoluşuyla Macide, yaşadığı sosyal yapıdan kaynaklı cinsiyetçi sorunlarla yüzleşmek zorunda kalmıştır. Topluma ait değerleri, Macide'nin bireysel varoluşu bakımından irdelediğimizde patriyarka en güçlü öge olarak ortaya çıkar. Patriyarkanın gerçek bir olgu olması, toplumsal cinsiyet açısından Macide'nin penceresinden okur için elverişli tartışmaların çıkış noktasını oluşturur.

Sabahattin Ali'nin toplumcu gerçekçi bir düşünceyle ele aldığı *İçimizdeki Şeytan* romanı, edebiyat sosyolojisi yönüyle irdelendiğinde diyebiliriz ki, Türk modernleşmesinin ögelerini içinde barındırdığı dönemde toplumda kadın ve erkek kimliğinin oluşumunun dinamiğini yakından görmek isteyenler için yazıldığı tarihlerde ve sonrasında değerinden bir şey kaybetmemiştir. Roman, toplumda gücü olmayanları, dışlananları, sosyal ekonomik eşitsizlikleri yaşayanları, ötekileştirilenleri vb. anlatabilirse ancak sosyolojik bir işlev edinir. *İçimizdeki Şeytan*'ın ötekisi toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz bırakılan Macide'dir. Toplumun göstergesi ve sessiz tanığı Macide, toplumsal yapının kadına dayattığı sınırları aşamamıştır. Çünkü ataerkil toplum tüm hukuki düzenlemelere rağmen, tarih boyunca kadını *kurbanlaştırmadaki* arayışlarını kadının ötekileştirilmesinde somutlaştırmıştır. Feminist edebiyat sosyolojisi için kabul edilemez olan bu tutum, kadını insan haklarına sahip olma durumundan da uzaklaştırır. Böylece kadın aleyhindeki cinsiyet eşitsizliğini içeren kimlik inşa etme süreci toplumsal olarak kodlanır. Dolayısıyla romanın kadın kahramanı Macide'nin, ataerkil toplumsal hiyerarşinin kurumsallaştırdığı sorunlara maruz kalması neticesinde bireysel bir çıkış yapması ve başkaldırması dışlanmasına neden olabilecektir. Toplumsal meselelerle mücadelede bireysel çıkışlarla başarılı bir sonuca gidilmesini varsaymak basite kaçmak olur. Macide'den bu anlamda bir şey beklemek o günkü toplumsal yapı dikkate alındığında pek gerçekçi değildir. Toplumsal gerçekler üzerine romanını kuran yazardan roman kahramanı Macide'yi böyle bir davranışa itmesini ummak ise roman anlayışını yansıtıcı bir tutum olmaz. Bununla birlikte öz-saygısını korumaya çalışan Macide'yi kötüye karşı durabilen bir karakter olarak görmek gerekir.

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

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

Sonuç olarak *İçimizdeki Şeytan* romanının, kadının kamusal alan içinde görünürlüğünün işlenmesine ilişkin değerlendirmeler yapılmasına olanak sağlarken, feminist edebiyat eleştirisi, edebiyat sosyolojisi ve toplumsal cinsiyet çalışmaları bakımından da üzerinde durulması gereken özellikler içerdiğinin altını çizmek gerekir.

Kaynakça

Akatlı, F. (2012). *Eleştirinin sesi*. İstanbul: Kırmızı Kedi.

Ali, S. (2006). *İçimizdeki şeytan*. İstanbul: Yapı Kredi.

Alver, K. (2012). Edebiyata giriş. K. Alver (Ed.). *Edebiyat sosyolojisi incelemeleri* içinde (ss.11-46). Ankara: Hece.

Bahrani, Z. (2018). *Babil'in kadınları/Mezopotamya'da toplumsal cinsiyet ve temsil*. S. Çalcı (Çev.). İstanbul: Kolektif.

Bauman, Z. (1996). *Yasa koyucular ile yorumcular/modernite, postmodernite ve entelektüeller üzerine*. K. Atakay (Çev.). İstanbul: Metis.

Bauman, Z. (2013). *Yaşam sanatı*. A. Sarı (Çev.). İstanbul: Versus.

Bauman, Z. (2014). *Bu bir günlük değildir*. D. Kizen (Çev.). İstanbul: Jaguar.

Bauman, Z. (2015). *Sosyolojik düşünmek*. A. Yılmaz (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Bauman, Z. (2017). *Hermenötik ve sosyal bilimler*. H. Oruç (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Bauman, Z. ve Mazzeo R. (2019). *Edebiyata övgü*. A. E. Pilgir (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Berktay, F. (2015). *Tarihin cinsiyeti*. İstanbul: Metis.

Durakbaşa, A. (2014). *Halide Edip Türk modernleşmesi ve feminizm*. İstanbul: İletişim.

Genç Acar, D. (2018). Social reality and women in the novels of Sabahattin Ali. *Tarih ve Günce Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti Tarih Dergisi*, 1 (3), 29-50.

Göle, N. (2016). *Modern mahrem/medeniyet ve örtünme*. İstanbul: Metis.

Kandiyoti, D. (2015). *Cariyeler, bacılar, yurttaşlar/kimlikler ve toplumsal dönüşümler*. A. Bora vd. (Çev.). İstanbul: Metis.

Korkmaz, R. (1991). *Sabahattin Ali -insan ve eser-*. *Doktora Tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Kundera, M. (2014). *Roman sanatı*. A. Bora (Çev.). İstanbul: Can.

Mengüşoğlu, T. (2017a). *İnsan felsefesi*. Ankara: Doğu Batı.

Mengüşoğlu, T. (2017b). *Felsefeye giriş*, Ankara: Doğu Batı.

Moran, B. (1999). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. İstanbul: İletişim.

Öztürk, O. (2016). *Özerk benlik, kul benlik/biat toplumunun ruhsal kökenleri*. İstanbul: Okuyan us.

Parla, J. (2014). Kadın eleştirisi neyi gerçekleştirdi? S. Irzık ve J. Parla (Haz.). *Kadınlar dile düşünce/edebiyat ve toplumsal cinsiyet* içinde (ss.15-33). İstanbul: İletişim.

Sancar, S. (2014). *Türk modernleşmesinin cinsiyeti*. İstanbul: İletişim.

Şeker, A. (2020). *Edebiyat ve toplumsal cinsiyet*. Ankara: Gece.

Tanrıkulu, L. (2018). Çoğuldizge kuramı ışığında Sabahattin Ali'nin İçimizdeki Şeytan adlı romanının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 4, (1), 27-38.

Timur, T. (2002). *Osmanlı-Türk romanında tarih, toplum ve kimlik*. Ankara: İmge.

Yalçın, A. (2011). *Çağdaş Türk romanı 1946-2000*. Ankara: Akçağ.

Me Prizon (Mes Prisons) Muahezenâmesi ve bu bağlamda Namık Kemal'in tenkit anlayışı üzerine

Selçuk ATAY[1]

APA: Atay, S. (2020). *Me Prizon (Mes Prisons) Muahezenâmesi* ve bu bağlamda Namık Kemal'in tenkit anlayışı üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 309-338. DOI: 10.29000/rumelide.752347.

Öz

Edebî eleştiri; bir edebî eseri oluşturan yazar ve okuyucunun her ikisini de içine alan entelektüel bir faaliyettir. Bu faaliyet bir taraftan sanatkârın yeteneklerine, zihnî yapısına ve kıymetine dair doğrudan fikir beyan ederken diğer taraftan okuyucunun bir edebî eser karşısındaki tavrını da belirler. Tanzimat döneminden itibaren Batılı anlamda örnekleri görülmüş olan eleştiri günümüze değin pek çok gelişme ve değişme göstermiş bir türdür. Tanzimat dönemi sanatkârlarının tenkit, mülahaza ve muaheze kavramlarını aynı dönem içinde kullandıkları; ancak bu kullanımları sözcüklerin kökenlerini ve Batı'da yeni yeni tanıdıkları "critiqué" sözcüğü arasındaki benzerlik ve farklılıklara dikkat etmeye çalışarak kullandıkları görülür. Eleştirinin günümüzdeki yapıcı ve olumlu alanının kullanım alanına dâhil olmadığı Tanzimat dönemi daha ziyade edebî faaliyetin eksik ve kusurlu yanlarını göstermeye çalışır. Bunun yapılmasındaki temel sebep ise hatanın tekrar etmemesini sağlamaktır. Gazete sayfalarında günlerce devam eden tartışmalara sebep olan bu yorum faaliyeti sanatkârların henüz sübjektif yargılardan kurtulamamış olduğunun da göstergesidir. Bu makalede Recaizâde Mahmut Ekrem'in İtalyan yazar Silvio Pelluci'nin hapishane hatıralarını ihtiva eden eseri *Me Prizon (Mes Prisons) Tercümesi* ve bu tercüme üzerine Namık Kemal'in yaptığı muaheze üzerinde durulmuştur. Eleştiri sözcüğü yerine Tanzimat döneminde kullanılmış olan tenkit ve muaheze kavramları arasında devrin sanatkârlarında gözetilen farkın anlaşılması ve Namık Kemal'in bir edebî esere bakışının *Me Prizon Muahezenâmesi* özelinde ortaya konulması amaçlanmıştır. *Mecmua-i Ebuzziya*'da iki kez tefrika edilmesine rağmen daha evvel tam bir çevirisi yapılmamış olan Me *Prizon Muahezenâmesi*'nin günümüz harflerine aktarılması bu makalede ele alınmaktadır.

Anahtar kelimeler: Mes Prisons, Muaheze, Namık Kemal

*Me Prizon (Mes Prisons) Muahezenâmesi a*nd in this context on the criticism of Namık Kemal

Abstract

Literary criticism; it is an intellectual activity that includes both the writer and the reader who make up a literary work. This activity, on the one hand, expresses a direct idea of the artist's abilities, mental structure and value, and on the other hand, systematizes the reader's attitude towards a literary work. The criticism, which has been seen in the Western sense since the Tanzimat period, is a type that has made many developments and changes until today. The Tanzimat period artists used the concepts of criticism, observance and perseverance within the same period; however, it is seen that they use these uses as the origins of the words and trying to pay attention to the similarities and differences between

1 Dr., Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, MEB (Ankara, Türkiye), atayselcuk@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-5328-2257 [Makale kayıt tarihi: 25.02.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752347]

the word “critiqué” they have just known in the West. The Tanzimat period, where the constructive and positive area of criticism is not included in the field of use, tries to show the shortcomings of the literary activity. The main reason for doing this is to ensure that the error does not recur. This interpretation activity, which causes controversy on the newspaper pages for days, is an indication that the artists have not yet been freed from subjective judgments. In this article, the translation of *Me Prizon* (*Mes Prisons*) by Recaizâde Mahmut Ekrem, which contains the prison memories of the Italian writer Silvio Pelluci, and the hypothesis made by Namık Kemal on this translation. Instead of the word criticism, it is aimed to understand the difference observed in the artists of the period between the concepts of criticism and conscientiousness used in the Tanzimat period and to reveal Namık Kemal's view of a literary work in the context of *Me Prizon Muahezenâmesi*. Although it has been serialized twice in Mecmua-i Ebuzziya, the transfer of the Prizon Muahezenâmesi to today's letters, which has not been fully translated before, is discussed in this article.

Keywords: Mes Prisons, Critique, Namık Kemal

Giriş yahut Tanzimat devrinde tenkit ve muaheze kavramlarının görüntüsü üzerine

Şüphesiz bir edebî eserle o eseri merkezine alan edebiyat incelemesi birbirlerinden çok farklı şeylerdir. Bu ikisi arasındaki farkı belirterek çalışmasına başlayan René Wellek ve Austin Warren, bu iki kavramdan ilkini “bir yaratma” ve “sanat” olarak değerlendirirken ikincisinin ise “bir çeşit bilgi veya öğrenme” olduğunu söyler (2001: 1). Dolayısıyla bu durum, günlük dilden farklı bir dili malzeme olarak kullanan edebî eserin “incelenme”si, “takdir” edilmesi ve kıymetinin ortaya konulması kavramların birbirinden ayrılmasını gerektirdiği gibi incelemede kullanılacak bir üstdilin de varlığını zorunlu kılacaktır. René Wellek’in bir bilim olarak edebiyat incelemesi ile “takdir etme” ve “değerlendirme” kavramlarını birbirinden ayırması modern edebiyat teorilerinin geldiği yeri göstermesi bakımından önemlidir. Göstergebilimin yapıbozumcu bir şekilde algıladığı inceleme kavramı betimsel, yöntemsel ve bilimkuramsal düzey olmak üzere üç farklı düzeyi içinde barındırır (Rifat, 2013: 228). İnceleme nesnesinin malzemesiyle bilim olarak edebiyat incelemesinin kendisini ifade vasıtası olan dili birbirinden ayıran bu kavram her iki unsurun da üsluptan yönteme değin kendisini doğru yerde konumlandırmasına yardım etmektedir.

Klâsik dönemde tenkit, muaheze gibi kavramların sık sık birbirinin yerine kullanıldığını, daha doğrusu ifade ettikleri anlam alanları bakımından birbirlerinden keskin bir şekilde ayrılmadıklarını hatırlamakta fayda vardır. Klâsik edebiyatımızda daha ziyade şiir ve onun şeklî hususiyetleri üzerine söylenen, nesir yazılarını ise çoğu zaman görmezden gelen kimi değerlendirmeler modern anlamda bahsedilen “ilmî araştırma”nın oldukça uzağında kalan metinlerdir. Arap edebiyatında “nakd” sözcüğü ile karşılanan tenkit terimi hakkında Tahirü’l-Mevlevi’nin *Edebiyat Lügati*’nde “nazmın kusurlarını bildiren ilmin adıdır” (1995: 113) şeklinde açıklamada bulunması kavramın o dönemde ihtiva ettiği türleri göstermesi ve aynı zamanda “kusur” sözcüğünden hareketle edebî türe bakış açısını ortaya koyması bakımından önemlidir. Daha ziyade eserlerin dibace bölümlerinde veya tezkirelerde karşımıza çıkan bu değerlendirme yazılarının başlı başına bir tür olması Tanzimat döneminde mümkün olmuştur.

Tanzimat döneminde Fransız edebiyatının yoğun tesiri, edebî türlerin biçimlenmesinde etkili olduğu gibi o eserlere bakışın da sistematik bir hâl almasını sağlamıştır. Fransızca “critiqué” sözcüğünün karşılığı olarak “nakd” sözcüğünden türeyen “tenkit” sözcüğünün kullanılması Servet-i Fünûn nesliyle başlamıştır (Ercilasun, 1998: 11). Ancak bu sözcüğün Tanzimat ediplerince de bilindiği, öte yandan anlam alanının Servet-i Fünûn neslinden farklı bir yere işaret ettiğini belirtmek gerekir. Nitekim

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

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

Şemsettin Sami *Kâmus-ı Türkî*'de "tenkit" sözcüğü için "Edebiyat-ı Cedîde'de Fransızların critique dedikleri muaheze-i edebiyye manasıyla kullanılmaya başlamış ise de, Arabî'de 'nakd' maddesi tef'il babından gelmediğinden bunun yerine 'intikad' ve 'tenkad' kullanılsa daha doğru olur." (2001: 445) açıklamasında bulunur. Şemsettin Sami "muaheze" sözcüğü için ise "bir şahsın veya eserin nekâyısını dermeyan ederek itiraz etme, inkad" (2001: 1423) tanımını vermektedir. Şemsettin Sami'nin muaheze ile tenkit sözcüğünü anlam bakımından denk tuttuğu, ancak sadece dilbilgisi açısından kullanıma dair bir itirazının olduğu görülmektedir.

Kendisini "Şinasi mekteb-i edebinden" gören Ebuzziya Tevfik, 15 Cemaziyelevvel 1315 (11 Kasım 1897) tarihinde yazdığı yazıda "tenkit" ile "critiqué" sözcükleri arasında "hiçbir münasabet" olmadığını belirterek Namık Kemal'in "muaheze" sözcüğünü "critiqué hükmünü şamil bir kelime-i ıstılahiye olduğuna ve âsâr-ı eslafta bu mana"da kullanıldığını söyler (1315: 1257). Ardından Namık Kemal'in Münif Paşa'ya yazdığı mektubu bu cümlesine delil olarak gösterir:

> "Tenkit lafzı critiqué yerinde kullanılmak caiz değildir sanırım. O mütalaa üzerineydi ki bazı ulema-yı selefin eserlerinden iktibasın critiqué fikrini 'muaheze' lafzıyla tercüme etmiştim. Nazar-ı hakîm-i âsâfanelerine mestur değildir ki 'tenkit' bir şeyin iyisini fenasından ayırmakta bir hüküm vermek mazmununu şâmil oluyor. Muaheze ise her şeyi fena tarafından görerek bir mütalaa beyanından ibarettir." (1315: 1257)

"Bâtılı hakikatten" ayırmakta "en sâlim" yolun da bu muaheze kavramı etrafında oluştuğunu söyleyen Namık Kemal'in görüşlerini tasdik eden Ebuzziya Tevfik, "critiqué" sözcüğünün içini iyiyi kötüden ayırma şeklinde doldurmuş olmaktadır. Ona göre tenkit ise eseri izah eden, ancak onun hakkında bir hüküm vermekten uzak bir eylem olarak görülmelidir. Dolayısıyla Tanzimat sanatkârları için asıl olan sonunda belirli değer yargılarına göre bir hüküm vermek, bir kıymet takdir etmektir. Bunun da yolu eserin daha ziyade kötü yönlerine dikkat edilerek hakikatin ortaya çıkarılmasıyla mümkündür.

Ebuzziya Tevfik, Recaizâde Mahmut Ekrem'in İtalyan yazar Silvio Pelluci'nin *Me Prizon* (*Mes Prisons*) adlı eserinin tercümesi üzerine Namık Kemal'in yaptığı muahezeyi yayımlarken yaptığı açıklamada Volter'den hareketle aynı görüşleri savunmuştur. Ona göre muaheze "manaya ve bir dereceye kadar fikre masruf olabilir ise de hiçbir vakit mahiyet-i eserle beraber tayin-i hakikat için kullanılan bir vasıta müessirin şahsına taalluk ettirilmemelidir." (1302: 1411)

Son olarak Recaizâde Mahmut Ekrem Bey'in bu iki kavram arasındaki görüşlerine değinmek gerekmektedir. Menemenlizâde Tahir Bey'in *Elhan* adlı eseri hakkındaki görüşlerini *Takdir-i Elhan* adlı kitabında sıralayan Ekrem Bey; eserin vezninde, kafiyesinde veya mülahazalarında bulunan kusurlara dair hasetle yazılan yazıların veya şairin/sanatkârın şahsına dokunan hususların muaheze olmadığını belirtir. Ekrem Bey'e göre gerçek bir muaheze için "âlim", "hakîm", "ciddi" ve "halisane" sıfatlarını bünyesinde toplayan insanların "nazar-ı hâkimâne, sür'at-i intikal, tabiat-ı şâirâne, kudret-i kalemiye, hüsn-i üslup, teşhis-i bedâyi, dikkat-i temyiz, zarafet-i efkâr, rikkat-i his" sahibi olması gerekir ki Ekrem Bey'e göre bu sıfatları haiz bir muahiz her devirde ancak bir iki tane yetişir (1301: 33-34).

Görüleceği üzere Tanzimat sanatkârları klâsik edebiyatın eleştiri anlayışından sıyrılıp yeni edebî türlerin yeni bir bakış açısıyla değerlendirilmesi hususunda sarih fikirlere sahiptirler. Ancak türlerin yeni yeni tanınıyor oluşu isimlendirilme noktasında kimi fikir ayrılıklarına sebep olmaktadır. Bu ayrılıklardan biri de muaheze ve tenkit kavramlarının kullanımına dairdir. Söz konusu kavramların kullanımında Namık Kemal, hususiyle muaheze sözcüğünü tercih etmektedir. Bir eseri değer yargısı vermeden, kıymet biçmeden inceleme anlamında kullanıldığını söylediği tenkit sözcüğü yerine asıl olanın iyiyi kötüden ayırmak olduğu düşüncesiyle muaheze yapılması gerektiği görüşünü savunmaktadır. Zira edebiyatın

istenilen yönde gelişebilmesi için "iyi" olanların gösterilmesi, "fena" olanların ise eleştirilerek doğru yere yönlendirilmesi gerekmektedir.

Me Prizon (*Mes Prisons*) ve Namık Kemal'in Muahezenâmesi

İtalyan şair ve oyun yazarı Silvio Pellico'nun 1832 yılında yayımlanan *Le Mio Prigoni* (Benim Hapishanelerim) adlı eseri sanatkârın yaklaşık on sekiz yıl kaldığı hapishane hatıralarından oluşur. Vincenzo Monti, Alessandro Manzoni gibi devrin milliyetçi sanatkârlarıyla birlikte adı anılan Pellicio'nun bu eseri, 1856 yılında *Mes Prisons* adıyla Fransızcaya tercüme edilmiştir. Recaizâde Mahmut Ekrem ise 1291 (1874) tarihinde eseri Türkçeye tercüme etmiştir.

Ekrem Bey 1291 (1874) tarihinde yayımlanan *Me Prizon*'dan önce telif eserlerinin yanında tercümeler de yapmış, 1872 yılında Chateaubriand'dan *Atala* tercümesini ve hemen ardından aynı yıl çeşitli çevirilerini topladığı *Müntehabat-ı Edebiyye*[2] adlı eserini yayımlamıştır. Ancak *Me Prizon*'un tercümesi bu eserlerin yayımından öncedir. *Me Prizon*'un mukaddimesinde belirtildiği üzere tercümeye beş yıl önce (1869), sanatkârın "Fransızcaya yeni heves ettiği zaman" başlanmıştır. On dokuzuncu mebhasa kadar süren bu ilk kalem tecrübesi Terakki gazetesinde yayımlanmıştır.[3] Yarıda kalan bu tercüme, sanatkârın "evrak-ı perişan" arasında kaybolup gitmesine "gönlü" razı olmadığından tamamlanarak 1874 yılında yayımlanmıştır.

Recaizâde'nin tercüme veya telif olarak yayımladığı eserlere bakıldığında çalışmalarının merkezine daima estetik bir bakış açısını yerleştirdiği görülür. Yalnızca *Me Prizon* tercümesi siyasi kişiliği olan bir sanatkârın eseri olarak dikkat çekmektedir. Ahmet Hamdi Tanpınar, Recaizâde Mahmut Ekrem'in, siyaset noktasında pasif bir tutum sergilemesine rağmen bu eseri 1291 (1874) yılında *Me Prizon*[4] adıyla Türkçeye aktarmasını o dönemde Magosa'da sürgünde olan Namık Kemal'in durumunu "protesto etmek için seçilmiş bir esere benzer" (1997: 477) şeklinde yorumlar.

Eserin yayımlanmasından sonra Namık Kemal eser üzerine bir "muahezenâme" kaleme alır. Ekrem Bey'e yazdığı bu muahezenamenin ön sözünde asıl değerlendirmenin tercüman ve tercüme üzerine olmadığını, daha ziyade Silvio Pelluci'yi değerlendirdiğini söyler. Yazdığı tiyatro eserinin oynanmasından sonra Magosa'ya nefyedilen Namık Kemal'in yine bu sürgünde iken okuduğu ve değerlendirdiği Me Prizon tercümesi üzerine yazdığı "muahezenâme", Namık Kemal'in yalnızca edebiyat üzerine görüşlerini yansıtmakla kalmaz, onun hayatının ve sanatının merkezine koyduğu vatan ve vatanperverlik kavramının anlaşılmasını sağlayan bir metin olarak da karşımıza çıkar. Ahmet Hamdi Tanpınar'ın da belirttiği üzere "Kemal'in cemiyet ve hayat karşısındaki vaziyetini hiçbir eser bu kadar sarih gösteremez" (2000: 236). Tanpınar'ın kastettiği sarihlik, vatanperver bir sanatkârın toplum veya şahsi hayatında zaafların olmamasına dairdir. Tercümanın veya yapılan tercümenin tenkidinden daha ziyade eserin merkezinde yer alan Silvio'nun tenkit edildiği eserin bu durumu Namık Kemal'in "zaafın yokluğundan gelen bir zaaf"tan kaynaklanmaktadır (2000: 237).

---

2 Sanatkârın daha evvel Terakki ve Hakayıku'l-Vekayi mecmualarında yayımlanan ve Fransız şairlerinden yaptığı tercümeleri içeren eserin basımı ve nitelikleri için bkz.: Sançar, Nejdet (1956). "Recaizâde Ekrem'in Eserleri ve Eserlerinin Çeşitli Basımları", *Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni*. C. V., S. 2, Ankara, s. 145-146.

3 Nejdet Sançar *Terakki* gazetesinde yayımlanan bu kısmın başlangıç tarihini 6 Cemaziyülevvel 1286 olarak verir. Ayrıca ilk mebhasla birlikte sanatkârın bir mektubunun da yayımlandığını belirtir (1956: 145). Burada Sançar'ın verdiği bilgi Me Prizon'un mukaddimesinde Recaizâde Mahmut Ekrem Bey'in verdiği bilgidir. Ancak o tarihteki gazete ve dergiler taranmış, bahsedilen mektuba ve tercümenin tefrikalarına ulaşılmamıştır.

4 Recaizâde Mahmut Ekrem (1291/1874). *Me Prizon*. İstanbul: Matbaa-i Tasvir-i Efkâr.

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

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

Me Prizon Muahezenâmesi ilk olarak *Mecmua-i Ebuzziya*'nın 1302[5] tarihli 45. cüzünden itibaren tefrika edilir. Oldukça kısa tutulan bu tefrika hakkında Ebuzziya Tevfik Bey, doğrudan tercümeye ilişkin kısımların yayımlandığını söyler. Bu tefrikadan yaklaşık yirmi yıl sonra yine aynı dergide yayımlanan muahezeden[6] anlaşıldığına göre ilk tefrikada Namık Kemal'in hayatı hakkındaki kimi yerlerin çıkarılmasının yanında devrin siyasi ve sosyal şartları gereği kimi argo sözcüklerin atıldığı, "inkılap, cellat" vb. gibi sözcüklerin de metinden çıkarıldığı görülmektedir. Eserin tercümesindeki elli mebhasın her biri üzerinde görüşlerini aktaran Namık Kemal'in üzerinde durduğu konular şu şekilde sıralanabilir:

Tercüme Üzerine
Tercümenin edebî yönü üzerine eleştiriler
Tercümenin ahlaki yönü üzerine eleştiriler
Mütercim Üzerine
Mütercimin sanat endişesi üzerine eleştiriler
Mütercimin sözcük seçimi üzerine eleştiriler
Eser Üzerine
Silvio'nun karakterine dair eleştiriler
Silvio'nun ahlak mülahazası üzerine eleştiriler
Silvio ve vatan kavramı üzerine eleştiriler
Eserde anlatılanların kendi hayatı üzerine mukayesesi

Namık Kemal'in tercüme ve mütercim üzerine görüşleri daha ziyade sözcük seçimi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Seçilen sözcüklerin ahlaki, dinî ve edebî boyutları Namık Kemal'in dikkatlerinin merkezini oluşturmaktadır. 1292 yılında Magosa'dan Abdülhak Hamit'e yazdığı mektupta[7] tercüme için "hem mütercimin hem de edebiyatımızın pek çocukluk zamanına tesadüf etmiştir" (2015: 441) cümlesi bu konudaki kanaatlerinin hülasası olarak okunabilir. Örneğin "lisan-ı avam" üzere şeklinde tabir ettiği "gidi" sözcüğünün eserde kullanılması hakkında şunları söyler:

> "Mamafih galatât-ı avamın istimaline kat'a tariz etmemekle beraber bu yolda müstehcen tabirlerin edibane yazılmış bir eserde bulunmasında cevaz tasavvur edemem. Hususa ki münasebet-i makam dahi gerek zamanın ve gerek cihanın, öyle tahkirli bir sözle tavsifine lüzum göstermiyor. Zamanda sürat-i güzerânın, cihanda kesret-i inkılabın vücudu neden ikisinin de hicvini iktiza etsin."

Görüldüğü üzere Namık Kemal edebî bir eserde kullanılacak müstehcen bir sözcüğün seçimine "cevaz" vermemektedir. Öte yandan burada bir şart koşarak "münasebet-i makam"ın da böyle bir sözü kullanmaya ihtiyaç gerektirmediğini söylemesi sözcüğü bağlamıyla birlikte değerlendirdiğini, yalnızca ahlaki bir mülahaza ile karşı çıkmadığını göstermektedir. Ayrıca sanatkârın tenkitleri dinî bir duyarlılığın da varlığını daima hissettirmektedir:

> "Tercümede nazar götürür bir hayli şeyler var. 'Ezcümle ahvâl-i müşkilede Cenâb-ı Hak ile halisane istişare eylemek' ibaresindeki istişare şive-i lisan hükmünce hem Cenâb-ı Hak'tan taleb-i işaret ve hem de haşa Allâmü'l-guyûb'a talim-i hikmet gibi birtakım mana ifade ediyor. 'İstişare' kelimesi mana-yı mevzuu itibariyle taleb-i işaret manasına istimal olununca "Cenâb-ı Hak ile" yerine Cenâb-ı Hak'tan ibaresi kullanılmak, yani Cenâb-ı Hak'tan halisane istişare denilmek iktiza ederdi itikadındayım."

5 Eserin ilk yayımı için bkz.: *Mecmua-i Ebuzziya*, Sene 1302 (h), cüz 45, s. 1409-1417; cüz 46, s. 1441-1452; cüz 47, s. 1473-1483).
6 Eserin ikinci yayımı için bkz.: *Mecmua-i Ebuzziya*, Sene 1330 (h), cüz 129, s. 8-14; cüz 130, s. 37-43; cüz 131, s. 91-94, cüz 132, s. 114-119, cüz 133, s. 149-154, cüz 168, s. 175.
7 25 Muharrem 1292 (3 Mart 1875) tarihli mektup için bakınız: Ebuzziya Tevfik (2015). *Nümûne-i Edebiyyât-ı Osmaniyye*. (haz.) Furkan Öztürk. İstanbul: Dün Bugün Yarın, ss. 435-448.

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

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

Namık Kemal'in mütercim üzerine dikkatleri Recaizâde Mahmut Ekrem'in sanat yapmak endişesi ile yaptığı tercihlerde yoğunlaşır. Metnin tamamında eş anlamlı fakat kafiyeli olarak kullanılan sözcüklerin gereksizliğini vurgular:

"Esrâr-ı hafâyâ", "vahtiyât ve intibah", "havf ve haşyet'', ''farz ve takdir'', ''me'âş ve vazife'', ''nesâyih ve vesâyâ" terkiplerinde olan ikişer kelimenin birer tanesi zaid olduğu tarife hâcet olmamak gerek.''

Öte yandan sözcüğün kafiyeli de olsa anlamdan ve mantıktan uzak olması Namık Kemal'in itiraz ettiği konulardandır:

> "Hâmisen 'def ve teb'îd' kelimelerinin yine biri zâid olduğu gibi onun kafiyesi olarak kullanılan 'hayat-ı cedîd' terkibinde sıfat mevsuf mutabakatı yok. Vakıa itimadımca bu mutabakat kat'iyyü'l-lüzum değildir; fakat kafiye-perverâne ve binaenaleyh edebiyat-ı atikaya mail bir tarzda yazılan şeylere de tezyinattan evvel kaideye ittiba etmek iktiza edeceğini tarif iktiza etmez."

Recaizâde Ekrem Bey'e yapılan eleştirilerden bir tanesi de Ekrem Bey'in klâsik edebiyata bağlılığı üzerinedir. Namık Kemal burada "Acemâne" düşen terkipleri eleştirirken diğer taraftan talebesi konumunda olan bir isme nasihatler vermeyi de ihmal etmez:

> "Saniyen 'me'yusü'l-fuâd' terkibi hiç isti'mâl olunmamış olduğu hâlde fuâd lafzının ilavesiyle me'yus kelimesine bir zâid mana inzimam etmediğinden kabul ve ihtiraına dahi edebiyatça katiyen ihtiyaç yoktur. Dikkat ediyor musun! Edebiyat-ı atikadan bütün bütün tecrit etmedikçe kafiye zarureti bayağı para zarureti gibi insanı ne kadar münasebetsiz şeylere sevk ediyor."

Klâsik edebiyatın katı kuralları yüzünden sanatkârların mecbur kaldıkları durumu bu şekilde özetleyen Namık Kemal muahezesinin büyük bir kısmını eserin sahibi olan Silvio Pelluci'ye ayırır. Eser üzerine değerlendirmelerinde sanatkârın her fırsatta ağlaması Namık Kemal'in en büyük eleştirisidir:

> "Mübarek ağlamakta bu kadar suûbet gördüğü hâlde hapse girer ağlar, babasını görür ağlayacağı gelir; ahbabıyla görüşür kendini ağlamaktan zorla men eder. Demek ki girye hususunda biraz da nefsince suhulet görseymiş selam verseler ağlayacakmış!"

Öte yandan "Kont Bru'yu görmekle ağlamaya kalkışacak kadar teessür nedir? Silvio otuz yaşında [bir inkılab-cûy] iken adeta çocuk mizacında imiş ya!" diyerek eleştirdiği bir inkılap taraftarı olan sanatkârın ağlamasını "çocuk mizacı" olarak tanımlayan ve edebî bir eserde bulunmasını eleştiren Namık Kemal, sanatkârın din üzerine görüşlerini hem Hıristiyanlık ve hem de Müslüman akideleri açısından yorumlamaktadır:

> "Fakat zaman-ı asayiş ve saadette umûr-ı diniyesini düşünmeyip de bir felakete uğradığı gibi hani din derler bir şey var idi, bir de oraya müracaat edeyim; belki necatıma vesile olur, diyerek diyanetle tecrübe-i tali'e kalkışmak da dinsizlikten aşağı kalır denaetlerden değildir."

Dinî hassasiyete sahip olarak bilinen bir sanatkârın eserde gösterdiği tutarsızlıklara da değinen Namık Kemal vatan ve millet yolunda çalışan insanlarda görülen kalbî zaaflar hakkında mütercimi de uyarmaktadır:

> "Silvio gibi gerek zekâvet ve gerek terbiyece mütemeddin bir millet içinde fevkalade bir şöhrete mazhar olmuş bir adamın velev muvakkat olsun o kadar sakîm fikirlere düşebilmesine ne kadar taaccüb olunsa şayeste değil midir? Dikkat et ki zaaf-ı kalp en kemalli zannolunan insanları ne mertebelere tenzil ediyor!"

Namık Kemal'in "hubb-ı vatan" tamlaması etrafında kurulan edebî eser telakkisine de burada dikkat çekmek gerekmektedir. Tanpınar bu eser hakkında yaptığı değerlendirmesinde "Kemal'in cemiyet ve

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

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

hayat karşısındaki vaziyetini hiçbir eser bu kadar sarih gösteremez." (2000: 236) der. Bu değerlendirme Silvio'nun vatan telakkisi hakkında gösterdiği zaaflara dair Namık Kemal'in eleştirilerinde gösterdiği hücumlara dairdir. Aile sevgisine hakkını teslim etmekle beraber "Kaza ile olsun vatanı için kaleminden bir kelime-i teessür damlamak yok mudur?" şeklinde eleştirisini yönelten Namık Kemal, sanatkârın teessürünü, ağlamasını anlamlandıramaz:

> "Sonra niçin galebe etmiş de babasını, anasını düşünerek ağlamamış! Evet hubb-ı aile de bir hiss-i mukaddestir. Fakat hubb-ı vatana galip tutulmak lazım gelmez. Nitekim sehâvetin tarif-i diğeri olan muhabbet-i fukara da memduh bir histir. Lakin hubb-ı aileye takdim olunmak iktiza etmez. Hizmet-i vatan yolunda felakete uğramış bir gayurun aile hasretiyle ağlaması ailesini zaruretten kurtarmak için malını telef etmiş bir sahînin tasadduk hasretiyle girye-bâr olmasına benzer. Ben de Avrupa'ya giderken pederimden, ailemden ayrıldım. Fakat hatta ayrılacağım saatte dahi gözüme vatanın harita-i azametinden başka bir şey görünmez, fikrime vatanın sevâbık-ı fâhiresinden başka bir şey hutûr etmez, gönlüme vatanın ikbâl-i istikbalinden başka bir hiss tahakküm eylemezdi. Aile muhabbeti dahi hissiyat-ı ulviyesinin eczasından biri olan koskoca vatanımdan yine vatanım için ayrıldığıma ağlamayacağım da ailemden ayrıldığıma mı ağlayacağım?"

şeklinde sorduğu soru yalnız Silvio'ya ilişkin bir soru değil, Namık Kemal'in toplum hayatındaki yerini göstermesi bakımından mühimdir. Görüleceği üzere Avrupa'ya gidişini "vatanımdan yine vatanım için" şeklinde tanımlayan Namık Kemal, ağlamak hasletini Rabbe karşı acizliğin ifadesi olarak görmekte ve bunun haricindekileri yanlış bulmaktadır. Ayrıca vatanın hürriyeti için yapılan mücadelelerde başa gelen belaların ulvî olduğunu söyleyerek şikâyet etmenin, sızlanmanın yanlışlığını da şöyle belirtir:

> "Acaba Silviyo hürriyet-i vatan namına irtibat hâsıl ettiği politika yolunda bir zindan-ı belaya düşmüş iken vicdanına nasıl galebe etmiş de mecruh-ı hançer-i zulmü olduğu maşukasına karşı sükût-ı edibane ile izhâr-ı infial eden âşık-ı sadık gibi politika yüzünden uğradığı felaketlere mukabil sükût ile teskin-i hararet teselli-i garibini ihtiyar eylemiş! Ne kadar mukteza-yı hâle mugâyir teşbih! Maşukasının siteminden şikâyet etmemek başka, aşk yolunda ağyar elinden çekilen felaketleri sükût ile geçmek yine başka. Bir vatanperverin vatanı için en şiddetli bir ıstırap içinde bulunduğu ve hususiyle vatanını kendinden mustarip bir hâlde gördüğü zaman hissedeceği teessürlerden daha ulvi, daha şâirâne, daha hazin acaba dünyada bir şey var mıdır?"

Vatan sevgisi ve vatan yolunda hizmet etme hususu muahezenamenin çeşitli yerlerinde Namık Kemal'in kendi hayatından örnekler vermesi ile devam eder. Edebiyatı halka hizmet yolunda bir vasıta olarak gören Namık Kemal bu vasıtanın kişinin hayatı ile özdeşleşmesi gerektiği fikrindedir:

> "Avrupa'ya gittiğim sırada ben de ailemden ayrıldım, hatta müteehhil idim. Hatta bir de hayatımdan kıymetli bir kızım vardı. Ve hatta başımda dünyada en şiddetlilerinden bir sevda da mevcut idi. Cümlesine mütehassir gittim. En sonraki mülakatım da seninle idi. Gözümde bir damla yaş yahut rengimde bir tagayyür gördün mü? Hiç fedakârlık gibi merdânegî-i mücessem vasfına dünyada her şeyden ziyade layık olan bir hiss-i âlînin mahkûmu olanların gözünde tıflane bir feryad-ı bî-sadadan ibaret olan girye nereden hâsıl olur? Avrupa'da Silvio'nun şikâyet ettiği hasretlerin umumuna maziyadeten müptela idim. Gönlüme hiçbir vakit rikkat bile gelmedi. Yalnız bir kere az kaldı sevda getirecektim. Ona sebep de kendi hâlim değil, tervic-i maksatta fırkanın gösterdiği zaafla münasebetsizliklerdi. Hubb-ı vatanın galebe-i mutlakasına şimdiki hâlimde o kadar deliller gördüm ki mesele indimde adeta bedîhiyet kuvvetini buldu, diyebilirim."

Son olarak Namık Kemal'in eseri okurken yaptığı eleştirilerde ölçüyü büyük oranda kendi hayat tecrübesi ile sağladığını söylemek gerekir. Çoğu zaman "nefsimde tecrübe ettim", "vicdanıma tatbik ettim" gibi cümlelerle başlayan ifadelerde eserin içeriğine dair eleştiriler yapıldığı görülmektedir:

> "Silvio'nun mahpus iken ilk gece uykudan uyanmakta olan dehşet hakkındaki hissini de vicdanıma tatbik ettim; doğru bulmadım. Ben Hapishâne-i Umumi'ye ilk gittiğim gece on saatten ziyade uyku uyudum. Sabahleyin dahi bizim evde yattığım gecelerin ekserinden daha sakin, daha rahat kalkmıştım. Her şeyden evvel zihnime arkadaşlarımın hâli geldi."

Sonuç

Tanzimat dönemi yalnız bir devrin adı değil toplum hayatında da pek çok köklü yeniliğin adı olan büyük bir medeniyet değişiminin adıdır. Taraftar olunan hususiyetlerin yanı sıra karşı çıkılan yeniliklerin ve uyarılan durumların olduğu bu dönemde görülen değişimlerin en büyüklerinden biri de edebiyata aittir. Sanatkârlar bir yandan ilk defa karşılaştıkları eserlere uyum sağlamaya çalışmakta diğer taraftan şekil ve içerik yönünden değişen türleri halka tanıtmaya çalışmaktadırlar. Şüphesiz böylesine bir ortamda ortaya çıkan en mühim eksiklik yapılan edebî çalışmaların eleştirisi olmaktadır. Klâsik kültürden bir mirasla ilerlemesi mümkün olmayan bu tür Tanzimat döneminde en büyük atılımını Namık Kemal'le birlikte yapar. Namık Kemal'in klâsik edebiyat taraftarlarına dair eleştirilerinin yanı sıra modern anlamda eser veren, tercümeler yapan sanatkârları da eleştirmesi türün sistemli bir şekilde ilerlemesi için önemli bir gayret olarak belirir.

İtalyan yazar Silvio Pellico'nun eserini Fransızca'dan tercüme eden Recaizâde Mahmut Ekrem'in eserine yazılan *Me Prizon Muahezânemesi* böyle bir gayretin tezahürü olarak görülmektedir. Namık Kemal eseri eleştirirken eleştirisini üç bölüme ayırmış, tercüme ve mütercim için söylediklerini sınırlı tutarken eleştirisinin büyük bir bölümünü metnin içeriğine yöneltmiştir. Bunu yaparken sübjektif ifadelerden, kendi hayatı ile tartılan ölçülerden yararlanan Namık Kemal'in bir edebî eser üzerinde konuşurken sanatkârane kaygılarından ziyade üslupla konunun örtüşmesine dikkat ettiği, vatana ve millete hizmet yolunda bir eser olup olmamasını irdelediği, ahlaki ve dinî konuları metnin merkezine çektiği görülmektedir. Aşağıdaki metin günümüz harflerine eksiksiz olarak ilk kez aktarılmaktadır.[8] Çalışma bu yönüyle Namık Kemal'in edebî esere bakışını ve tenkit anlayışına katkı sunmaktadır. Öte yandan bu katkının edebiyat tarihi açısından mühim bir yer tutacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Ebuzziya Tevfik (1315/1897). "Muaheze", *Mecmua-i Ebuzziya*. Cüz. 45, ss. 1409-1411.

Ebuzziya Tevfik (1315-1897). "Muaheze ve Tenkit Kelimelerine Ait İzahat", *Mecmua-i Ebuzziya*. Cüz. 72, ss. 1256-1259.

Ebuzziya Tevfik (2015). *Nümûne-i Edebiyyât-ı Osmaniyye*. (haz.) Furkan Öztürk. İstanbul: Dün Bugün Yarın.

Ercilasun, B. (1998). *Servet-i Fünûn'da Edebî Tenkit*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.

Namık Kemal (1302/1884). "Me Prizon Muahezenâmesi", *Mecmua-i Ebuzziya*. İstanbul, cüz 45-47.

Namık Kemal (1330/1912). "Me Prizon Muahezenâmesi", *Mecmua-i Ebuzziya*. İstanbul, cüz 129-134.

Recaizâde Mahmut Ekrem (1291/1874). *Me Prizon*. İstanbul: Matbaa-i Tasvir-i Efkâr.

Recaizâde Mahmut Ekrem (1301/1885). *Takdir-i Elhan*. İstanbul: Mahmut Bey Matbaası.

Rifat, M. (2013). *Açıklamalı Göstergebilim Sözlüğü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Sançar, N. (1956). "Recaizâde Ekrem'in Eserleri ve Eserlerinin Çeşitli Basımları", *Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni*. C. V., S. 2, Ankara.

Şemsettin Sami (2001). *Kâmûs-ı Türkî*. İstanbul: Çağrı.

Tahirü'l-Mevlevi (1994). *Edebiyat Lügati*. (haz.) Kemal Edip Kürkçüoğlu, İstanbul: Enderun.

[8] Namık Kemal'in yazdığı bu muahezenamenin bir kısmı Prof. Dr. Kâzım Yetiş tarafından günümüz harflerine aktarılmıştır. [Yetiş, Kâzım (1996). Nâmık Kemal'in Türk Dili ve Edebiyatı Üzerine Görüşleri ve Yazıları. İstanbul: Alfa, ss. 255-274.] Yetiş, çevirisine kaynak olarak Muahezenâme'in ilk baskısını göstermiş, ancak ikinci tefrikayı esas almıştır. Ayrıca Fevziye Abdullah Tansel de eserin Namık Kemal'in hatıralarına dair olan bazı kısımlarını günümüz Türkçesine aktarmıştır. [Tansel, Fevziye Abdullah (1940). "Namık Kemal'den Parçalar". *Ülkü*. C. XVI, S. 94, ss. 326-335.]

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

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

Tanpınar, A. H. (1997). *19'uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: Çağlayan.

Tanpınar, A. H. (2000). *Edebiyat Üzerine Makaleler*. İstanbul: Dergâh.

Tansel, F. A. (1940). "Namık Kemal'den Parçalar". *Ülkü*. C. XVI, S. 94, ss. 326-335.

Wellek, R.; Warren, A. (2001). *Edebiyat Teorisi*. (çev.) Ömer Faruk Huyugüzel, İzmir: Akademi.

Yetiş, K. (1996). *Nâmık Kemal'in Türk Dili ve Edebiyatı Üzerine Görüşleri ve Yazıları*. İstanbul: Alfa.

ME PRİSON MUAHEZENÂMESİ

Muaheze[9]

Hayli zamandan beri âdet hükmüne girmiş ise de hele son asırda fevkalade bir surette intişar eylemiştir.

Muahezeler ekseriyet üzere hasûd rakipler tarafından icra olunur. Mesela Racine'in *Facia*'ları taklidi nâ-kâbil âsâr-ı mükemmeleden oldukları hâlde yine kâffesi dûçâr-ı muaheze olmuştur. Çünkü rukabâ, Racine'in ihrâz eylediği şeref ve imtiyaza bir türlü tahammül edemezlerdi.

Filhakika bedâyi-i nefise erbabı âsâr-ı bediayı muaheze edebilir. Lakin şu şart ile ki muâhiz olan zat seyyiât-ı ahlak ashabından olmasın.

Bir muâhiz lazım olduğu kadar dirayet ve malumat ve bununla beraber hüsn-i tabiat sahibi olduktan başka bî-taraf ve adil bulunmalıdır. Böyle sıfat-ı mükemmeleyi cami' bir muâhiz bulmak ise cidden müşküldür.

Zamanımızda Avrupa'da muâhizlik adeta başlı başına bir sanat hükmünü almıştır. Eya muahizler ne yapıyorlar?

Avrupa'da bâzâr-ı iştihara çıkan eserleri muaheze ile meşgul oluyorlar. Daha doğrusu para kazanmak için müellefât-ı makbuleyi tezyif ve ele almaya değeri olmayan âsârı takdir ediyorlar.

Cizvit mesleğini terk ile muharrirliğe sülûk etmiş olan Goyo Defonten en ziyade sahib-i fazl ve kemal olan zevata tariz eder ve yeni çıkan riyaziye ve hikmet-i tabiiyeye dair müellefâtı okumaksızın muahezeye cüret eder idi. Hatta bir gün polis nâzırı kendisini tevkif ile istintak ettiği sırada "Niçin böyle mezmum bir sanatla iştigal ediyorsun?" sualini irad eylediğinde merkum: "Ne bileyim! Medar-ı maişetim ondan ibarettir" cevabını vermiş imiş.

Kendisinden sonra bu vazife ile Freron namında yine bir Cizvit kaçkını meşgul olmaya başladı. Bu şerrü'l-halefin yazdığı bir muaheze-nâme de şu "Sultan Mehmet Han-ı Sani zamanında idi ki Araplar Avrupa'ya dâhil oldular." cümlesine tesadüfle hayrette kaldım. Bir cümle-i kasîrede ne kadar hatâyâ-yı fahişe! Cüz'i bir müddet mektebe devam edenlerin cümlesi bilirler ki Araplar mülûk-ı Emeviye'nin evâil-i zuhurunda ve yedinci asr-ı miladide İspanya'yı ve biraz sonra Fransa'nın bir kısmını zapt ve istila ettiler ki bu vekayi'in cümlesi Sultan Mehmet-i Sani'den takriben yedi yüz sene mukaddem vuku bulmuştur.

Sultan Murad-ı Sani'nin oğlu olan Mehmet-i Sani ise Arap değil Türk idi. Hatta en evvel Avrupa'ya dâhil olan Türk hükümdarı bile o zat değildi. Çünkü kendisinden yüz sene evvel Sultan Orhan Bulgaristan ve Tırhala ve Yunanistan'ın bir kısmını istila etmiş idi.[10] Görülüyor ki o muâhiz efendiler rastgele idare-i kelam ve hiç vâkıf olmadıkları bazı mesâilin muahezesine kıyam ederler imiş.

---

9 Volter'in *Kâmus-ı Felsefe*'sinden (dipnot metne aittir). Buradaki "Muaheze" başlığı ilk tefrikada Ebuzziya Tevfik Bey tarafından kaleme alınmıştır. Burada yapılan açıklamalar doğrudan Namık Kemal'in muahezesinin anlaşılmasına katkı sağladığından tefrikanın bütünlüğünü korumak ve kavramların o dönemdeki kullanım alanlarını daha iyi anlaşılmasını sağlamak için Ebuzziya Tevfik'e ait olan kısım da çalışmaya dâhil edilmiştir.

10 Volter de burada hata etmiştir. Çünkü dediği yerleri zapt eden Hüdavendigar-ı merhumdur. Sultan Orhan değil. (dipnot metne aittir)

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

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

Bazı defa gazeteler rağbet-i âmmeden sukuta başladıklarını idrak eder etmez efkâr-ı umumiyeyi kendi taraflarına celp için bir mübahase açarlar.

Yine bazıları var ki bir eser-i nefis zuhuruna intizar ederler. Öyle bir eser mevki-i intişara çıkar çıkmaz hemen onu muaheze yolunda bir risale neşrederler. Duçâr-ı muaheze olan bir kitabın müellifi ne rütbe muteber ise muâhiz yazdığı risaleyi o nispette ziyade satar.

Hele iki veya üç kişinin ortaya bir bahis atarak badehu güya yek diğerine mukabele edercesine birtakım risaleler, kitaplar ve gazetelerde makaleler neşretmeleri ve bu eserlerinde ale'd-devam efkârıumumiyenin hükmüne müracaat etmeleri ne kadar açık bir eser-i tezvirdir. Zavallı efkâr-ı umumiye bilmez ki onlar kendi namına müteaddit hezeyan-nâmeler neşriyle celb-i menfaat için bir şirket teşkil etmişlerdir.

İntiha

Muahezât ve muahizîn hakkında Volter'in hülasa-i efkârı bâlâdaki ifadâttır ki güya müteveffa mezarından kalkıp İstanbul'a gelmiş de bazı müellefât üzerine muahezâtta bulunan erbab-ı ağrazın sîmâ-yı hakîkîlerini tasvir ediyormuş zannolunur. İhtimal ki muâhizler bu makaleyi kendi endazeleriyle ölçtükleri kâlâ-yı muhteri envaından kıyas ile Volter lisanından tasnî' olunduğuna kâil olsunlar. Ne beis var. Onlar iktiza ederse hiçbir sâhib-i eserin lisanından sâdır olmadık ibareler tasnî'iyle fikr-i tenkit-karânelerini o zemin üzerine bast ve irad ederler. Binaenaleyh biz muahezemizi makalenin bâlâsında irae eyledik.

Volter asrındaki muahizlerle bizim zamanımızdaki muahizlerin meslekçe farkları olup olmadığını ise Volter'in ifâdâtıyla bunların ef'âl-i rûz-merrelerini mukayese edenler tayin edebilirler.

Galiba Cevdet Paşa Hazretleri'nin *Belagat-nâme*'lerinde görmüştüm. "Şâne-i zülf sühandâr-ı itiraz" yolunda ya zâde-i tabiatları yahut âhirin eser-i tab'ı olarak bir mısraı vardı. Hâyîde bir teşbihi havi olmakla beraber mahiyet-i itirazı pek güzel tasvir etmiş bir söz olmasından hatırda kalmış. Binaenaleyh itiraz sözün saçlarını tarayıp nizam verecek bir tarak hükmünde bulunur ise bir alet-i meşşâtât gibi daima erbabı için istimale salahiyeti münkir değildir. Fakat şâne denilen alet saçları taramaya bedel demet demet koparıp yolmakta veyahut nizam vereceğim diye taranan başa batırmakta kullanılır ise o hâlde lüzumuna değil mazarratına hüküm olunur.

İşte itiraz dahi lafza, manaya ve bir dereceye kadar fikre masruf olabilir ise de hiçbir vakit mahiyet-i eserle beraber tayin-i hakikat için kullanılan bir vasıta müessirin şahsına taalluk ettirilmemelidir. Çünkü bir sahib-i esere cahil demekten ise onun eserindeki cehli nezahet-kerâne bir lisan meydana koymak husul-i matluba kifayet eder. Yok itirazdan maksat bu mefhumdan hariç ve bizim anlayamadığımız etvârı nâtık ise ona diyeceğimiz yoktur. Edep dairesinde ve mücerret ait olduğu fenne ve müessirle beraber müntesibin edep ve irfana hizmet maksadıyla ise işte onun bir numunesini bundan on beş sene evvel Ekrem Bey Efendi'nin terceme etmiş oldukları bir esere yine bundan on sene mukaddem Kemal Beyefendi tarafından yazılan muaheze-nâmede gördüğümüzden yalnız tercümeye ait olan kısmını misal olmak üzere mecmuamızla ashab-ı mütalaaya arz eyledik:

Me Prizon Tercümesi Üzerine Muaheze-i Kemâl

Kardeşim efendim

Me Prizon'u okudum. Sair eserlerinden aşağı buldum. Efkâr-ı ahrarânesi senin mertebende bulunanlar için doğru söz dokunaklı da olsa yine elbette müdâhaneden ziyade makbule geçer; onun için muahezeyi ibtidar ediyorum: Tarizatımın ekseri sana değil müellife aittir. Çünkü hemen bir dereceye kadar sergüzeştimin mirat-i in'itafı olan öyle bir eserin mevzuunu bir tarafa bırakıp da elfazıyla uğraşmaya gönlüm razı[11] olmadı.

Birinci Mebhas

[[12]Acaba Silviyo hürriyet-i vatan namına irtibat hâsıl ettiği politika yolunda bir zindan-ı belaya düşmüş iken vicdanına nasıl galebe etmiş de mecruh-ı hançer-i zulmü olduğu maşukasına karşı sükût-ı edibane ile izhâr-ı infial eden âşık-ı sadık gibi politika yüzünden uğradığı felaketlere mukabil sükût ile teskin-i hararet teselli-i garibini ihtiyar eylemiş! Ne kadar mukteza-yı hâle mugâyir teşbih! Maşukasının siteminden şikâyet etmemek başka, aşk yolunda ağyar elinden çekilen felaketleri sükût ile geçmek yine başka. Bir vatanperverin vatanı için en şiddetli bir ıstırap içinde bulunduğu ve hususiyle vatanını kendinden mustarip bir hâlde gördüğü zaman hissedeceği teessürlerden daha ulvi, daha şâirâne, daha hazin acaba dünyada bir şey var mıdır? Hazinetü'l-gayb-ı efkârın en kıymetli cevheri, mekârim-pesendân-ı insaniyetin en sevgili maşuku denilmeye layık olan öyle birtakım ruha kuvvet verecek ve insanın sahihen insan olmasına hizmet edecek tasavvurları adem-âbâd-ı sükût içinde mahvedip geçivermeye bir edip nasıl kıyabilir? Mahbes müdürlüğüyle meyhaneciliği cem' etmekte iblise hayret-bahş olacak bir maharet-i hasise gösteren edânîden bahsedip de can almakta, hanüman yıkmakta Azrail'e rekabet edecek kadar dehşet izhar eden zalemeyi lisana almamak şâirâne bir meslek midir? Ben onun yerinde olsam, velev ne kadar maskara olursa olsun, insan kisvesine bürünmüş bir şeytan tarif etmekten; velev ne kadar hâil görünürse görünsün, insan şekline temessül etmiş bir melekü'l-mevt tasavvur etmeyi bin kat müreccah görürdüm. Silvio'nun netice-i mebhasta yazdığı ağlamak zaafını da doğrusu beğenmedim. Çünkü vicdanıma tatbik ediyorum; hubb-ı vatan kadar mukaddes bir maksat kalbe gerçekten yerleşince kendine mukabil gelecek hiçbir hisse yer bırakmamak lazım gelecek. "Ya gönül kabil-i taksim idi, ya bir değil bende gönül üç beş idi" hayâl-i şâirânesi hevesât-ı şebaba bir güzel hülasadır.

Fakat gönül hakikaten münkasım veyahut müteaddid olmadıkça bir kere vatan hissinin istilasına düştükten sonra içinde başka bir hâkimin istibdadına imkân kalamaz. Cumhurda padişah olamadığı gibi... Ne hacet ikimizce de mücerreb olan hâller davamı ispata kâfidir. Avrupa'ya gittiğim sırada ben de ailemden ayrıldım, hatta müteehhil idim. Hatta bir de hayatımdan kıymetli bir kızım vardı. Ve hatta başımda dünyada en şiddetlilerinden bir sevda da mevcut idi. Cümlesine mütehassir gittim. En sonraki mülakatım da seninle idi. Gözümde bir damla yaş yahut rengimde bir tagayyür gördün mü? Hiç fedakârlık gibi merdânegî-i mücessem vasfına dünyada her şeyden ziyade layık olan bir hiss-i âlînin mahkûmu olanların gözünde tıflane bir feryad-ı bî-sadadan ibaret olan girye nereden hâsıl olur? Avrupa'da Silvio'nun şikâyet ettiği hasretlerin umumuna maziyadeten müptela idim. Gönlüme hiçbir vakit rikkat bile gelmedi. Yalnız bir kere az kaldı sevda getirecektim. Ona sebep de kendi hâlim değil,

---

11 Bu ifade ikinci nüshada "kâil" şeklindedir.

12 Namık Kemal'in *Me Prizon Muahezenâmesi*, Mecmua-i Ebuzziya'da iki kez tefrika edilmiştir. İlk tefrika daha ziyade eserin tercümesine yönelikken ikinci tefrika Ebuzziya Tevfik'in ifadesiyle "hâl-i asliyesi"ni ihtiva etmektedir. Her iki tefrikayı birbirinden ayırmak için ilk tefrikada olmayan ancak ikinci tefrikada olan kısımlar köşeli parantez ([]) ile göstermeyi tercih ettik. Bununla birlikte iki nüsha arasındaki farklı kullanımları da dipnotta gösterdik.

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

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

tervic-i maksatta fırkanın gösterdiği zaafla münasebetsizliklerdi. Hubb-ı vatanın galebe-i mutlakasına şimdiki hâlimde o kadar deliller gördüm ki mesele indimde adeta bedîhiyet kuvvetini buldu, diyebilirim. Hasret-i akraba ve ehibbadan başka bir de sebepsiz, muhakemesiz diri bir kabristana atılmak tasavvuru göz önüne alınsın. Zannederim ki kalbi iz'af etmedikçe bu hâl Silvio'nun felaketinden birkaç kat şiddetlidir.

Mamafih insan maksadını severse maşukası gibi cefasıyla beraber belki cefası için seviyor. Binaenaleyh ağlamak, teessür etmek şöyle dursun, uğradığım musibet bana adeta bir eğlence zamanı gibi geliyor. Tevkif olunup da Hapishane-i Umumi'ye gönderildiğim gün memurlara selamdan sonra en evvel söylediğim "Efendilerimiz bizi buraya hapsedeceklerini bilmişler de eğlencesiz bırakmamak için ön tarafa bir de bahçe yapmışlar." sözü olmuştu.

Hele arkadaşlarla vapura giderken maksad-ı celilin hissiyat-ı kutsiyesi hâlimize bir derece ulviyet vermişti ki hakâyık-ı mücerredeyi şuhûda muktedir bir nazarla yürüyüşümüze bakılsaydı hubb-ı câh, hırs-ı ikbâl, meyl-i tehakküm gibi zelîl iken âlî görünmekte şaha kalkmış yılandan hiç farkı olmayan deniyyât-ı alâyık ayaklarımızın altında bir mezellet-i hakîkiyye ile hâksâr olmuş görünürdü. Herkesin sükût-ı laubaliyane ve mekânet-i vakuranesi

Müberrâyım recâ vü havfdan indimde âlîdir

Vazîfem menfaatten, hakkım ağrâz-ı hükûmetten

beytinin mealine misal-i müşahhas olmuştu. Hele birinden birine naklederek buraya geldiğimiz üç vapurda zevkimiz, safamız, sürurumuz, şetâretimiz bir derecede idi ki o kadar huzur-ı kalp ile geçirdiğim eyyamı ömrümde pek az biliyorum. Hatta sevkimize memur olan ve sevkimize dikkat edenlerden biri bir gün beni tenha bularak "hâlinize baktıkça nefye adam götürmüyorum, nefiyden vatana adam getiriyorum itikadına düşeceğim" demiş ve bizim taraftan "vatan için her ne çekersek vatanımız kadar severiz" cevabını almıştı. Geceleri Silistre'nin şarkılarını okurdum. Yüreğimde hissiyat o kadar büyür ve o kuvvetle evzâım o kadar müessir olurdu ki dinleyenleri sahihen Silistre gibi muhasara hâline düşmüş ve müdafaa-yı vatanperveranesini hadd-i imkândan çıkaracak raddelere götürmüş bir bedbaht kale karşısına tesadüf etmiş gibi gayet dehşetli bir beht-i gazûbâne ile mümteziç gayet tesirli bir şefkat-i mütehayyirane istila ederdi. Rodos'ta arkadaşlardan ayrıldık. Uhuvvet-i efkâr ve hususiyle karâbet-i mesâibden dolayı mülâsık doğmuş tev'emlerin iftirakı derecesinde ıstırap çekmek lazım gelirken kimsenin rengi bile tahavvül etmedi. Güya ki meclis-i ülfet hitama ermiş ve gidenler ertesi günü yine bir yere gelmek üzere hanesine gitmek için ayrılmıştı. Yalnız esna-yı seyahatte bir eser-i infial gördüm. O da Hakkı'nın ben Kıbrıs'a çıkarken bir savt-ı hazin ile Kemal, senden ayrılacağıma canımdan ayrılsaydım yolunda bir söz söylemesidir ki sırf muhabbet-i halisâneden dolayı biçarenin kalbinden koparcasına ihtiyarsızlıkla ağzından dökülmüş olan şu birkaç lakırdı bile gerek ben gerek Nuri'de tahrik-i hiddetten başka bir tesir hâsıl edemedi. Zavallıyı en masumane bir his için adeta tekdir ettik. Ne demek birader, hiç insan Silvio gibi yahut bizim gibi bir iptilaya uğrayınca vatanına cüzi ve külli edebileceği hizmetten mahrum olduğunu bile düşünmeksizin valide veyahut pederinden ayrıldığına ağlar da kendini insan bilirken ihtiyarıyle çocukluk hâline tenezzül eder mi? Hiç adam on on beş sene her türlü hevesat ve temayülatına galebe ederek vücudunu vatanına, milletine vakfetmeye muktedir olup da ondan sonra bir felakete düşerse sevabıkının mefhareti ve hiç olmazsa vazifesine ittiba' etmek bir bir medâr-ı teselliyeti var iken o kadar güzel o kadar âlî hayalâtı pîş-i nazarından girye-i aczle mahveder mi? Avrupa'da bulunduğum müddet meslek-perverlik sâikasıyla pek çok politika mültecisiyle görüşmüş ve yine o yolda zindanlara atılmış pek çok mahbus görmüştüm. İçlerinde kadınlar, çocuklar, aç kalanlar, bin türlü eziyet

çekenler vardı. Hiçbirinin gözünden yaş değil, lisanından bir harf-i şikâyet hâsıl olmazdı. Tarihler, gazeteler meydanda duruyor. Yunan'ın, Roma'nın, Arap'ın, Türk'ün, İngiltere'nin, Fransa'nın, Amerika'nın, Almanya'nın, İspanya'nın ve hatta Garibaldiler gibi hadîd-i metanetten dökülmüş nice timsal-i hürriyet numune yetiştiren İtalya'nın eshâb-ı inkılabâtına dair yazılan tafsilat arasında hiç teessürle ağlar göz, korkuyla çırpınır gönül tarifine tesadüf olunur mu? Zaman-ı felakette ağlamak hazz-ı nefs veya hırs-ı câh ile siyaset dairesine girenlere yakışır.

Şüheda-yı hürriyetin giryesi yaralarından dökülen hûn-ı nâ-haktır. Hubb-ı vatan dedikleri timsâl-i ruhanîye meftuniyetle mecruhü'l-fuâd olanların vakt-i iptilada gözlerinden yaş değil ateş saçılır.

Muahezede bu kadar uzun lakırdılar söyleyişim memleketimizde henüz yetişmekte olan hubb-ı vatan arasında Avrupa inkılap taraftarânından en acizinin kendi itirafıyla müspet olan tercüme-i hâlini meydana koymaktan efkâr-ı milliyece bir hayli su-i tesirler hâsıl olabileceğini layıkıyla ispat içindir.]

Tercümenin şive-i ifadesi şimdiki âsârından aşağıdır. Vakıa bu faslı bizim lisana naklettiğin zaman senin kuvve-i kalemin değil hatta milletin edebiyatı şimdiki âsârında görülen mertebe-i istikmâle vâsıl olamamıştı. Şu kadar var ki eserini tashih edebilirdin. Mesela "aks-i endâz" ve "akamet-sâz" kafiyesi gibi eskimiş veyahut "âvihte-i şecere-i ibret" gibi hüsn-i münasebetten ârî sözlerin pek kolay ıslahı kabil idi sanırım. Bir de "Hey gidi saat… Hey gibi ahval…" terkiplerindeki "gidi" lafzına ilişiyorum. Benim bildiğime göre gidi[13] Türkçede "…onun"[14] manasına olarak mesela "domuz herif" ve "köpek oğlu", "boktan şey" tabirleri gibi galatât-ı avam ile mana-yı mevzuundan çıkarılmış ve makam-ı taaccüpte zebanzet olmuştur. Mamafih galatât-ı avamın istimaline kat'a tariz etmemekle beraber bu yolda müstehcen tabirlerin edibane yazılmış bir eserde bulunmasında cevaz tasavvur edemem. Hususa ki münasebet-i makam dahi gerek zamanın ve gerek cihanın, öyle tahkirli bir sözle tavsifine lüzum göstermiyor. Zamanda sürat-i güzerânın, cihanda kesret-i inkılabın vücudu neden ikisinin de hicvini iktiza etsin.

İkinci Mebhas

[Bunun meali de müellifin hubb-ı ailede olan şiddetiyle vatan muhabbeti yolunda çekdiği felaketten bî-zarlığını gösterir birtakım hissiyat-ı hasîseden ibarettir. Zannederim ki vatan Silvio'yu kendi hizmetine zûr veya hile ile davet etmemiştir. Acaba bu zat inkılap fırkaları arasına karıştığı vakit sonundaki muhataraları düşünmemiş mi? Düşündüyse o kadar rakik olan kalbine evvela nasıl galebe etmiş de ashâb-ı hamiyet arasına atılmış. Sonra niçin galebe etmiş de babasını, anasını düşünerek ağlamamış! Evet hubb-ı aile de bir hiss-i mukaddestir. Fakat hubb-ı vatana galip tutulmak lazım gelmez. Nitekim sehâvetin tarif-i diğeri olan muhabbet-i fukara da memduh bir histir. Lakin hubb-ı aileye takdim olunmak iktiza etmez. Hizmet-i vatan yolunda felakete uğramış bir gayurun aile hasretiyle ağlaması ailesini zaruretten kurtarmak için malını telef etmiş bir sahînin tasadduk hasretiyle girye-bâr olmasına benzer. Ben de Avrupa'ya giderken pederimden, ailemden ayrıldım. Fakat hatta ayrılacağım saatte dahi gözüme vatanın harita-i azametinden başka bir şey görünmez, fikrime vatanın sevâbık-ı fâhiresinden başka bir şey hutûr etmez, gönlüme vatanın ikbâl-i istikbalinden başka bir his tahakküm eylemezdi. Aile muhabbeti dahi hissiyat-ı ulviyesinin eczasından biri olan koskoca vatanımdan yine vatanım için ayrıldığıma ağlamayacağım da ailemden ayrıldığıma mı ağlayacağım?]

13 [Gidi kelimesi, kuvvetini artırmak üzere hatta bazı sıfatlarda ilave olunarak Anadolu'nun birçok yerlerinde hala mana-yı asliyesinde sövüp saymak için kullanılmaktadır. Bu sebeple her nasılsa İstanbulluların makam-ı taaccüpte dillerinde tedavülü itiyat edindikleri bu kelimenin istimalinden tevki edilmek lazım gelir.] (dipnot metne aittir)

14 Bu ifade ikinci nüshada "pezevenk" şeklinde geçmektedir.

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

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

Bu mebhasın tercümesini de birinci mebhasın tercümesinden kuvvetli bulmadım. Doğrusu ben şimdi "tevcih-i dürbin-nazar" gibi "dü-dide-i hicrân" ve "didemi eşk-rîz-i tessür" gibi vaz'-ı leb dehan-ı tehassür" gibi tatsız teşbihli, hâyîde cinaslı, lüzumsuz kafiyeli sözleri sevemiyorum. Akraba ve aile gibi maruf kelimeler dururken şimdiki edebiyatça adeta elfâz-ı garîbeden ma'dud olan "havişan" tabirini kullanmakta mana nedir? Edebiyatımızda mümkün oldukça Farisî şive ve tabirlerini azaltacak değil miydik? Hele "tündâde-i câme-hâb oldum" terkibi velev aynen tercüme bile olsa "yatağıma yattım" veyahut "vücudumu yatağa attım" terkiplerinin burada biri kadar olamaz. "Hazz ve mesar" gibi atf-ı tefsirleri pek çok kullanıyorsun! Bazı kere bu nakîsa kafiye-perverlikten geliyor. Halbuki kafiye-perverlik maksadını yalnız matufî kullanmak dahi istihsal eder. Bazı kere kafiye-perverlik mütalaasından berî olarak yine ekserinde atıf tefsiri bulunuyor. Sebep su-i meleke ise ondan geçmenin bir çaresine bakılmak lazım gelir. Yok mürekkebin ziyade olup da hokkanın süratle boşalmasını murat ettinse bari birazını fukaraya tasadduk et.

Üçüncü Mebhas

[Silvio'nun mahpus iken ilk gece uykudan uyanmakta olan dehşet hakkındaki hissini de vicdanıma tatbik ettim; doğru bulmadım. Ben Hapishâne-i Umumi'ye ilk gittiğim gece on saatten ziyade uyku uyudum. Sabahleyin dahi bizim evde yattığım gecelerin ekserinden daha sakin, daha rahat kalkmıştım. Her şeyden evvel zihnime arkadaşlarımın hâli geldi. Çünkü onların da tevkif olunduklarını geceden işitmiştim. Memurların birinden sordum. Odadan çıktı, biraz dolaştıktan sonra geldi. Yalnız Mithat'ın uyanık olduğunu ve küsurlarının benim gibi saat üçte yatağa yattıklarını ve aradan on bir buçuk saat geçtiği hâlde yine rahat uyumakta olduklarını haber verdi.

Hatta kendi zarifçe bir adam olduğundan gülerek "Galiba sizin kabahatiniz, millete lazım olan vücudunuzu uykusuzlukla harap etmekmiş de buraya sizi rahat etmeye göndermişler" demişti. Ben de ona mukabil: "Öyle olmak gerek. Hatta ben Paris'te iken meşhur Rochfort'u hapsettiler; ahbabı ise, biçare, şimdiye kadar vatanına hizmet için gecede ancak iki saat uyku uyurdu. Mahbeste bir müddet olsun rahat eder de vücuduna biraz sıhhat gelir diye söylenmişlerdi" cevabını verdim. Hapishane-i Umumi şöyle dursun Magosa'da bile gönlüme öyle ilk gece korku yollu vehmiyyât-ı tıflâne hutûr etmemişti. Bizim ilk gece ise hubb-ı vatan kuvvetiyle mücehhez olmayan bir kalbe gerçekten dehşet verebilecek hâllerden idi. Bazı yerlerini tarif edeyim de bak.

Kıbrıs iskelesine takriben saat dörtte çıkmıştım. Hükümet konağında yemek yedik. Saat altı raddelerinde bir zaptiye yüzbaşısı, dört zaptiye, iki topçu neferi önümü arkamı sarmış olduğu hâlde yola girdik. Magosa'ya yarım saat kala güneş gurûb eyledi. Buranın mağribi dağlar, dumanlar içinde bulunduğundan şafağın bin türlü zulmânî renkler içinde görünüşü o kadar sevdâvî idi ki eğer Küçüksu'da şevk ve muhabbet âleminde öyle bir guruba tesadüf edeydim bî-ihtiyar saatlerce ağlardım. Bulunduğum hâlde ise nazarıma çarpan temâşâ-yı hazin gönlüme tesir etmedi. Zihnimde hâsıl olan mütâlaa âdeta işte güneş batıyor; yarın yine doğar, fikr-i âmiyânesinden ibaret idi.

Akşam pek karanlık değil ve fakat sisler, puslar içinde ve bayağı ağlar gibi hazin bir hâlde idi. Ondan da katiyen müteessir olmadım. Yolda gelirken hikmet-i tabiiye meraklısı bir adam gibi, o sisleri, pusları peyda eden buharın suret-i suûdunu ve derece-i gılzet ve hiffetini düşünürdüm.

Kaleye yaklaşınca, dembedem tezayüt etmekte olan karanlıkla imtizaç etmiş gayet hafif ve açık mâiye mâil bir bulut arasından gözüme bir kabristan ve içinde oldukça büyük bir kubbe görünmeye başladı. Yanımda bulunanların birine kubbeyi sordum. Atpazarı Şeyhi Osman Efendi merhumun merkadi

olduğundan tutturarak burada kalebent iken irtihal eylediğini söyledikten sonra gayet masumane ve her türlü su-i niyetlerden berî tarz-ı sade-dilane ile Magosa'nın vahâmet-i havasını ve buraya menfiyen gelip vefat eden bir yirmi kişinin kısacık tercümeihalini anlattı. Mezarların nerelerde bulunduğunu tarif etti. Ve hatta birtakımının bünyeleri fevkal-gaye kavi iken bir iki defa sıtma tutuvermekle irtihal ettiklerini de ilavede kusur eylemedi.

Sohbet buraya eriştiği sırada biz de türbe ve kabristan kenarına vasıl olduk. Yek-nazarda mezarlık, gözüme her insan için münteha-yı istikbal olan mevt-i hâilin topraktan yapılmış bir timsali gibi göründü. Yine fikrimde, dünyanın neresinde hava mühlik değil ki burada olmasın? Birkaç yıl evvel veya birkaç yıl sonra ölmenin ne hükmü olabilir ki insan ne vakit öleceğini düşünsün, mütalaalarından başka bir şey cevelan etmez ve lisanımda hakikaten mütecellidane bir tarz ile "altı da bir, üstü de birdir yerin" mısraını tekerrür eder dururdu. Bizim refik-i râh ise bendeki sükuneti gördükçe sözlerinin başka türlü tesir edeceğini hiç hatırına getirmeyerek lâyenkati' herze-vekilliğinde devam ederdi. O hâl ile Magosa kapısına eriştik. Bir eski tahta köprüden geçtik, kasabaya dâhil olduk. Burası metruk kabristanlar gibi yalnız yıkık, çürük, taş yığıntısından ibaret bir harebe-zârdır. Hane suretinde olan mahallerin deliğinden deşiğinden çıkan ve fakr ve mezellet cihetiyle vücutlarında kuru kemikten ve çehrelerinde çürük deriden başka bir şey kalmamış olan yarı çıplak sekenesi göz önüne alınınca, bayağı, kefenleriyle mahşer meydanına uğramış emvât kıyas olunur. Zaman-ı vusulümde ise gecenin zulmeti bu dehşet-abâda nisyan-ı ebedî kadar korkunç libâs-ı mâtem kadar hazin bir perde-i siyah çekmişti. Birkaç dakika bu zılâl-i ahvâl arasında her adımda bir taşa ve her köşede birkaç mûziyâta tesadüf etmeksizin geçmesi muhal olan zevkıyet ve inhirafta en mühim sıçan yollarına meydan okuyan sokak veya tabir-i sahihle girizgâhlardan geçerek hükümet konağına vasıl oldum. Mülkiye kaymakamı ile asker yüzbaşısının çehreleri akrabasının idamına memur olmuş bir hizmetkârı andırırcasına veleh ve dehşet içinde idi. Meğer vapurda iken menfamız Lefkoşa'dan bir telgrafla Magosa'ya tahvil olunduğu gibi bir diğer telgraf ile de tevkif-i askerî tahtına verilmişiz.

Lefkoşa'da bulunan kaymakam ise kemal-i dirayetinden "tevkif-i askerî" kelimesinin manasını bir garip yolda anlayarak asker neferâtının hapis olunduğu yerde tevkifime emir vermiş. Halbuki benden evvel buraya menfiyen gelen Emin Bey kalenin haricinden dâhiline nakil olunmakla nüzul getirecek derecede havf ve telaş gösterdiğinden berikiler katiplik karinesiyle beni de ona kıyas ederek korkudan helakimi tevehhüm etmişler. Etvâr-ı mütehayyiranelerine sebep o imiş! Hükümetten kışlaya geldik. Mülazım, askeri meydana dizmiş, divan vermekte idi. Merdiven başına yaklaştık. Kaymakam hemen fırladı, yukarı çıktı. Yüzbaşıya "Biz nereye gideceğiz?" dedim. "Hasbe'l-icap şimdilik buraya!" cevabını aldım. Gösterdiği yer, kışlanın iki dirseği arasında yapılmış bir zemin ile beraber bir oda idi ki arz ve tûlü birer karış olmak üzere tahta ile mesdûd bir penceresi, bir de eğilmeden girilmesi muhal bir kapısı var idi. İçine girdim. Kenarında taş dirseği üzerine yorgana benzer bir şilte serdiler. Bir tarafına çarşaf inceliğinde bir yorgan, bir tarafına şilte kalınlığında bir yastık koydular. Kapının önüne de tüfekli iki karakol diktiler.

Dünyada en hafif vehimle muttasıf bir adam öyle bir hâlde bulunsa, mutlak idam olunacağına zâhib olurdu. Ben ise câme-hâb-ı huzur üzerine uzandım. Baktım ki odamın tûlü tamam boyuma göre yapılmış, her taraf toprak. Bir cihetinde iğne deliği kadar menfez yok. Adeta yer yüzünde yapılmış bir lahit içindeyim. Bu hâlde zihnimden ne geçse beğenirsin? Vapurda iken Âkif'in tertibini tasavvur etmiştim. Fakat tasavvurumca Dilrüba'yı kâh Âkif'e kâh Pertev'e idam ettirmek ister ve bu suretlerin hiçbirini beğenmezdim. O vahşet-âbâd içinde uyumanın zihnen olsun itmamına çare düşünmeye başladım. Süleyman Kaptan'ı o sırada ihtira ettim. Ben o telif-i zihnî ile meşgul iken önüme iki sahan yemek getirdiler. Safa-yı hâtırla yedim. Zaman-ı hazmı bile beklemeksizin hemen uykuya yattım. O gece

on bir saat kadar uyumuşum. Birkaç kere kaldırmaya geldiler. Gelenleri defettim. Biraz daha uyudum. Yine bizim evdeki uykulardan rahat uyandım. Zabitler sükûnet-i hâlime bakmışlar da bey-i hâl ya firarıma yahut ıtlâka mutmain olduğuma zâib olmuşlar. Sabahleyin kışlada benim için başka bir oda hazırlamışlar, oraya çıkardılar. Müddet-i medîde memurlarla eğlendim ve hatta mizacımın hilafına olarak birkaç kere istihza ettim. Niçin ağlayacağım? Niçin ailemi filanı tahattur ederek müteessif olacağım ki ben zaten girdiğim mesleğe her muhatarasını düşünerek, her belasını göze alarak girmiştim.

Hele Silvio'nun hapse girdikten sonra o kadar dindarlığa dökülüşü bir nevi iman-ı ye'is hükmünde olduğundan letafet ve ulviyet levâzım-ı zarûriyesinden olan hayâlât-ı şâirâne dairesine uğrar şeylerden değildir.] Bu mebhasın tercümesini de evvelkilerden farklı bulamadım. Bir "istifham-ı ma'al-inkâr" terkibi icat etmişsek, "istifham-i inkârî" ıstılah-ı ma'rufu meydanda dururken ona hiç lüzum yoktu zannederim. Mehbasta olan münasebetli münasebetsiz yaygın yaygın kafiyeler için tekrîr-i itiraza hacet[15] göremem.

Dördüncü ve Beşinci Mebhaslar

Müellif dördüncü mebhası pek güzel, pek tabii bir hâlde tasvir etmiş. Tercüme de zararsız. Lakin yine kafiye-perverlik nakîsasından hâlî değil. Beşinci mebhasın da suret-i tertibine diyeceğim yok. Tercümesi de birkaç ıstılah ve bir iki kafiye lekesinden berî olmamakla beraber takdire şayan. [Bence ise mütalaasından iki garip fikir hasıl oldu: Silvio ne bahtiyar imiş ki zindan-ı iptilada istintaklar geçirmiş. Beni de ne olurdu biri yanına çağırıp da "Karnarsi" diyeydi. Zannetme ki istintak medâr-ı tahlis olur zannıyla bu kadar hasret çekiyorum. Pek âlâ biliyorum ki bir adamın muhakemesiz nefyinden içtinap etmeyenler istintak altına alındıktan sonra tagribinden betarîkü'l-evla çekinmezler. Yalnız istintak veya muhakemeye çağırılmış olsaydım gerçekten vatanını seven bir adam, zalemeyi ne sıfatta görüyormuş ve mesleği için uğradığı teaddiye ne dereceye kadar ehemmiyet veriyormuş; şunları göstermek isterdim. İnsan İslam uğruna nasıl feda-yı can etmez ki muhafazama memur olan mülkiye ve askerî takımı üç dört defadır değişiyor. Gidenlerin, gelenlerin kâffesi vatan ve millet uğrunda[16] bu musibete uğradığımı bildiklerinden hakkımda akrabamdan, ahbabımdan ziyade hürmet ve insaniyet gösterdiler. Bunlarla Silvio'nun müekkilleri beyninde görülen fark, İslamiyet'in fezâil-i ahlakı netayicinden değildir de nedir?

Yaşa ey millet-i sâhib-i saadet
Senin sâyendedir bu feyz ve izzet

Altıncı, Yedinci, Sekizinci Mebhaslar

[Altıncı mebhas yine müellifin zaaf-ı kalbinden peyda olma bir inkârdan ibaret. Mübarek elinde o kadar kitap varmış da ne gariptir ki okumaya nefsinde iktidar bulamazmış. Ben ise buraya geldiğim zaman mutasarrıfa yazdıkları istizanın cevabı gelinceye kadar yazı yazmaktan mahrum bulunduğumdan yanımda bulunan Ravzatü's-safa'yı odamda tenha kaldıkça elimden hiç düşürmezdim. Zihnimde mütalaa ettiğim yerlerin manasını bence bir şeyin manasını ne kadar suhuletle anlamak mümkün ise o kadar suhuletle anlardı.]

Bu bahsin tercümesi dördüncü ve beşinci mebhaslardan aşağı. Yedinci mebhas edebiyat nokta-i nazarında ikiye taksim olunmak lazım gelir itikadındayım. Bunun birincisi mebhasın mebadisinden

15 Bu ifade ikinci nüshada "lüzum" şeklinde geçmektedir.
16 [Zavallı Kemal burada kendi kendini aldatıyor. Bizim o seferki tagayyürümüz vatan ve millet yolunda bir hareket neticesi miydi? Bir müfteri-i menfaat-perestin tahrik-i evham için ihtira ettiği bir yalana kurban olmak ile "vatan ve millet" hizmeti arasında ne münasebet mutasavverdir?] (dipnot metne aittir)

Adres
Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com
Adress
Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com

bence kitabın en zayıf yeri görünür; çünkü içinde tenakuz var. Müellif eserinin bir fıkrasında kendi hâli için "sırf bir tevekkül-i ıztırarî eseri değildir" diyor. Bir diğer yerinde ise "tali'-i vajgun beni uzun uzadıya ber-kayd-ı esarete giriftar veyahut pençe-i suhtegir-dârde zâr-nizâr etmekle tecelli-nümûn olacaktır. Artık bunda tevekkül bihakkın iktiza eyledi." fıkrasını îrâd eyliyor. Malumdur ki ıztırar bihakkın sözüyle ifade olunmakla mahiyetini değiştirmez. Silvio'ya öyle bir hâlde tevekkül ne yapacaktı? Mahbesin kapılarını (mı) kıracaktı, kaderin pençesini mi bükecekti? Bu tevekkül veya teslimiyet ki bela geldikten sonra vuku bulur bir suretle ihtiyarî hükmünü alamaz. Bu cihetin tercümesini de pek zayıf buldum. İfadâtına şive-i Acem galebe etmiş. Bir de zannederim ki tevekkül yerine teslimiyet kullansaydın ifade daha vazıh olurdu.

Mebhasın ikinci fıkrası ki dilsiz çocuğa dair olan fıkrasıdır. Fevkalade bir felaket içinde bulunan bir şaire kudretin hiç umulmadık yerden ihsan ettiği bir zevk-i vicdanîyi pek şâirâne bir tarzda tasvir eylediğinden kitabın en güzel yazılmış yeridir diyebilirim. Tercümesini de aslına mutabık buldum. Hatta kafiyeleri, ıstılahları bile güzel. Buraya vürûd ettiğim sıralarda benim de en evvelki ahbabım dört yaşında bir çocuk idi. Kendi dilsiz değil ise de gayet terbiyesiz ve bununla beraber gayet zeki bir şey[17] olduğundan evzaında gördüğüm garip garip haller, insanın tabiatına bırakılsa ne mizaçta bir hayvan olacağına dair zihnimde birçok hayalat-ı hakîmâne tevlit eyledi ki onların tafsilatı Magosa[18] sergüzeştine dair derdest olan telife yazılırsa hayli mühim bir mebhas olur. Fakat onu ayrıca bir hikâye veya tiyatro suretinde yazmak istiyorum. Bakalım gönül hangisine karar verecek.

Kitabın sekizinci fıkrası da bir kalb-i safın teşrihinden ve birtakım hissiyat-ı insaniyet-kâranenin tahlilinden ibaret olmakla letafette birinci fıkranın cihet-i saniyesine hemen yaklaşıyor. Fakat tercümesi yukarısı kadar güzel değil.

Dokuzuncu, Onuncu, On Birinci Mebhaslar

[Silvio dokuzuncu mebhasta bütün bütün reculiyetten sükûtuna hüküm olunabilecek derecelerde zaaf-ı kalp göstermiş; bir mahbesin bir odasından diğer odasına naklolunmakla o kadar telaşa ne lüzum vardı? Demek ki bu zat her alıştığından ayrıldıkça ölüm azabına uğramış kadar müteessir olacak! Odanın duvarındaki "lanet ve melamet o korkaklara ki hapis ve felaket kendilerini dindar eder" ibaresi, vakıa küfr-i mahzdır. Fakat zaman-ı asayiş ve saadette umûr-ı diniyesini düşünmeyip de bir felakete uğradığı gibi hani din derler bir şey var idi, bir de oraya müracaat edeyim; belki necatıma vesile olur, diyerek diyanetle tecrübe-i tali'e kalkışmak da dinsizlikten aşağı kalır denaetlerden değildir.]

Bahsin tercümesi ehven ve fakat içinde "bizden başka bir yabancı" ibaresine tesadüf ettim. Hem "başka" hem "yabancı" tabirleri bir yerde nasıl içtima eder? Bir türlü anlayamadım. [Onuncu mebhas, bir vatanpervere layık olan lisan-ı metaneti andırır yoldadır.

Lakin] tercümesi yine ıstılaha boğulmuş. On birinci mebhas pek şâirâne, eğer içinde bir münasebetsizlik olmasa. Şairane dediğim bahsin mevzuudur. Ya şair bila-ıztırar bir âlem-i tenhayi içinde ömür geçirmeye mecbur olmuş olduğu ve o hâlde vazife gibi, endişe-i akıbet gibi, hasret gibi, beyin yakmaktan, gönül paralamaktan başka bir tesiri olmayan hissiyat-ı şedîdeden başka düşünecek bir şey bulamadığı hâlde yalnız sesini işitmek ve belki de ara sıra hayal-i saadet gibi gözünün önünden güzerân-ı ser'ini

17 "Bir şey" ifadesi ikinci nüshada bulunmamaktadır.
18 İlk nüshada "....." şeklinde olan bu ifade ikinci nüshada "Magosa" olarak yazılmıştır. Anlam bütünlüğü açısından ikinci nüshadaki kullanımı tercih ettik.

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

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

görmekle bir kıza ismet-kârane alaka-bend olmak hayali dünyada en ziyade hissiyat-ı kalbiyeyi okşayacak lezaiz-i ruhaniyedendir.

Silvio ise bu hâlin tarifinde pek büyük bir maharet-i edibane göstermiş. Münasebetsiz dediğim de Silvio'nun penceresi önünden geçen mahpuslara bir muhabbet-i insaniyet ve hizmetkâr-ı vatana layık olduğu üzere şefkatle müteessir olup dururken ona da alışıvermesidir ki hâlinde görülen bu tebeddül hissiyatının sebattan ârî ve tabiatının iyilikten, fenalıktan her şeyle pek kolay ülfet hâsıl etmeye kâbil olduğunu gösterir. Bu mebhasın tercümesi de ıstılah-perverlik seyyiesinden kurtulamamış.

On İkinci, On Üçüncü, On Dördüncü Mebhaslar

On ikinci mebhasın mukaddimesinde müellif yine sekiderek insaniyet muhabbeti namına girdiği bir mesleğin neticesinde bir felakete uğramakla insaniyete düşman olmak gibi bir hiss-i denî kalbine istila edermiş. Gariptir ki nice yüz bin mazlumun enîn-i ıztırabını düşünmek kalbinden bu türlü infiâlât-ı hasisenin define medar olamazmış da sükûnet için bir kızın nagamâtına arz-ı iftikâr edermiş! Müellifin oda komşularıyla olan muhaveresi güzel bir ahlak dersidir.

Mebhasın tercümesini yine beğenmedim. "Darü'n-nedve" tabiri makamında düşmemiş; çünkü darü'n-nedve tabirât-ı hicviyeden ise de istimal olunduğu mahal, meşveret-gâh olmak şarttır. Mahbes falan gibi mahallerde kullanılamaz sanırım.

On üçüncü mebhas da gerek ahlak ve gerek edebiyatça kitabın en güzel parçalarından biridir. Hele müellif gerek mahpusların ve gerek mahpes müvekkillerinin tasvir-i hasâilinde en ziyade göze çarpacak bir rık'a ihtiyar etmiş. Hak tarafından tercümede meselenin sadeliğine muvafık düştüğünden mebhas, lisanımızda yapılabilecek bir müntehibat mecmuasına derc olunmaya şayan olan âsâr-ı ber-güzîdeden add olunsa şayestedir. Bayağı heyet-i umumiyesi itibariyle dilsiz çocuk ve Madlen fıkralarına tercih olunabilir.

On dördüncü mebhasta Silvio, yine mutadı olan zaaf-ı kalbe şiddetle mağlup olmuş. Fakat pederiyle mülakatında nakleylediği ifrat-ı teessür bu yolda tecârübden berî olanlara göre tabii ve en meşru görünür. [Fakat siyaset kavgalarında böyle bir hâlin delalet ettiği his, şefkat-i sahihe değil zafiyet-i acizanedir. Ben de hapsolundum. Nefye gelirken pederimle görüştüm. Yanına gittiğim zaman ne gönlümde ketmedecek teessür ne de gözümde saklayacak yaş vardı. Hatta pederim ağlayacak oldu. Gösterdiğim metanetin dehşetinden gözlerine gelen yaş korkmuş da geri çekilmiş gibi birdenbire gaybubet eyledi.] Yine tekrar ederim bir gönülde teessürat-ı acizane ile hubb-ı vatan ittihat etmez. Bu mebhasın tercümesini de beğenmedim. Bilmem isteyerek mi yaptın, yoksa tabiat-ı şâirâne ve hissiyat icbarıyla mıdır? Ekseriyet üzere tercümenin güzelliği mevzuun güzelliğiyle mütenasip zuhur ediyor.

On Beşinci, On Altıncı, On Yedinci Mebhaslar

On beşinci mebhasın nihayetlerinde Silvio bir hayli mertlik, bir hayli hak-şinaslık göstermiş ise de ihtiyar ettiği mekânetteki muhakemelerine nazar olunursa kendinin vatanperverlik vazifesine muhabbetini değil esaretini gösterir. Hele mebhasın evvelleri yine aile muhabbetinin kalbinde her hisse galip olduğuna bir delil-i diğerdir. Tercümenin letafeti bunda da mevzu ile mütenasip düşmüş. Aşağıları pek güzel, üst tarafları adi.

On altıncı mebhasın mevzuu hissiyat-ı ulviyye ve hayâlât-ı şâirânenin en ziyade pertev alacağı yerler iken Silvio, arkadaşının felaketinden dolayı gönlünde kız çocuklar[1] gibi mahzunluktan başka

Adres
Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com
Adress
Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com

hissedecek bir şey bulamamış! O kadar parlak bir maddeyi ücretle şunun bunun ölüsüne ağlayan Mısır karılarının tesirsiz enînlerine benzetmiş! [Hiç vatanperver kendi fikrinde bildiği bir adamı zulüm altında esir ve muhkir görür de kalbinde mahzuniyet mi hisseder.] Kuvve-i gazab, şevk-i intikam, takdir-i meâlî, iftihar-ı sevâbık, kin-i ta'addî gibi hasail ne türlü ahvâlde meydana çıkmak için yaratılmış? Bu mebhasın da tercümesini beğenmedim, sebep de içindeki ıstılah-perverliktir.

Fıkranın bir yerinde "esbâb-ı politika" terkibini kullanmışsın. Babıali'nin bu yolda olan galatât-ı fahişesini edebiyata da mı nakledeceğiz?

On yedinci mebhas da bütün bütün münasebetsiz. Demek ki Silvio [muhalefet meydanına atıldığı vakit istintakları, hapisleri, cellatları, felaketleri hiç düşünmemiş.] İşe bayağı ticarete girer gibi sellemehü's-selam girmişse de [mahpese] düştükten sonra nazarında beliyyât-ı hâileden ma'dûd olan ve fakat politika işiyle uğraşanlarca umûr-ı âdiyeden bulunan hâllere o vakit nefsini alıştırmaya kalkışmış. Bu hareket ayniyle tüfek atmayı muharebe meydanında öğrenmeye çalışmak kabilinden olmaz mı? Kont Bru'yu görmekle ağlamaya kalkışacak kadar teessür nedir? Silvio otuz yaşında [bir inkılab-cûy] iken adeta çocuk mizacında imiş ya! Bir de farz edelim ki Silvio şu kitabında politika bahsinden keff-i lisan etmeyi her nedense kurmuş. Kaza ile olsun vatanı için kaleminden bir kelime-i teessür damlamak yok mudur? Hele hiddet ve hod-perestliğe dair müellifin nihâyet-i makalede irad ettiği sözler benim anlayacağım hikmetlerden değil! Silvio evvela kâinatı nahvet ve zimamlık ve yek diğere adavetle itham ediyor ki hakikat-i hâl hiç de öyle değildir. Saniyen bu şenayi'i nizam-ı âleme bâis tutuyor ki fikri sahih olmak lazım gelse insan, nizamı rezail ile kâim olan âlemin bir saat evvel yıkılmasına dua etmekten başka söz bulamaz. Hele [insaniyet düşmanlığını nizam-ı âlemin bâis addeden bir adam. İnkılap taraftarını arasında nasıl karışmış? Ona bütün bütün hayret ettim.] Tercümenin kafiye kesretinden başka şikâyet edecek bir yerini görmedim.

On Sekizinci, On Dokuzuncu, Yirminci, Yirmi Birinci Mebhaslar

On sekizinci mebhasta Silvio yine tıfl-ı bî-zebânı görmek, Madlen'i düşünmek, haydutlardan kızın söylediği türküyü işitmek, kendine muadil bir felaketzede ile konuşmak gibi bir hissiyat-ı rakîka cem etmiş ki tabiatının o cihete olan incizabını bu kıtayla tasvirde gösterdiği maharet bir kat daha ispat eder. Tercüme kafiye esaretinden bütün bütün kurtulmamakla beraber güzel.

On dokuzuncu mebhas bir sergüzeşt naklinden ibaret oluyor. Hikâyede şart olan sadelik yerinde olduğu gibi zât-ı mesele dahi şâirânedir. Tercüme güzel olmuş. Fakat biraz daha sade olsaydı daha güzel olurdu. Mamafih böyle hikâye yolunda olan âsâr-ı şi'riyye yazıldığı lisanda okunmadıkça tamamıyla lezzet veremez.

Yirminci mebhasın mevzuu da on dokuzuncu mebhas kadar şâirâne olduğu gibi sonralarına doğru içinde bir de güzel ahlak dersi var. Tercümenin iptidaları pek nefis. Fakat yüz on dördüncü sahifenin on ikincisi olan "dürûd-ı meviza ve nasihati" sözleriyle başlayan satırdan aşağısına birtakım eski ve münasebetsiz teşbihlerle bir hayli lüzumsuz kafiyeler, ıstılahlar karışmış.

Yirmi birinci mebhas müellifin bir muhasebe-i nefsiyle bir ahlak dersinden ibaret olarak mevzuu pek şâirâne değilse de makrûn olacağı hakikatten bir ulviyet kazanıyor. Tercüme âlâ, fakat kusurdan berî değil. Ez-cümle bir fena te'kit var ki şu ibaredir: "Ben ki uluhiyeti ikrar ve kabul ve onun menzelesini tasdikten nükûl etmek fenn-i mantıkı rahne-dâr etmedikçe mümkün olamayacağını pekâlâ kanmıştım." İbarenin ekser yeri kafiyeli olmak cihetiyle rabıtaları daima kafiyede aramaya tabiat alıştığından

kabulden sonra olan vav, mabadında olan "nükûl" kelimesine kadar makabline atıf gibi görünüyor da ibareden bütün bütün hilâf-ı maksat bir mana çıkıyor.

Bana kalırsa bu su-i iltibastan tevakki için "kabul" yerine "kabulden" denilmeliydi.

Yirmi İkinci, Yirmi Üçüncü, Yirmi Dördüncü Mebhaslar

Yirmi ikinci mebhas yine bir hikâyeden ibaret olduğu için tabiat-ı şâirâneye o kadar büyük bir cevelangâh değildir. Şu kadar denir ki hem güzel yazılmış hem güzel tercüme olunmuş. Mamafih tercümenin letafetini "heyecan-engîz, vicdan-ı nâ-şekîb" gibi kafiyecilik belasıyla ihtiyar olunmuş birtakım tetabu'u-i izafat leke-dâr ediyor. Mevzuun lezzetini Silvio'yu yağmur bulutu gibi her tebeddül vuku buldukça yaş dökmeye icbar eden hissiyat-ı zen-mizacâne bozuyor. Hele otel hizmetçisinin kendini bilip de bazı ahbabına haber vereceğinden dolayı müellifin memnun olmasına bir mana veremedim. [Zaten kendisi mahpeste ihtilattan memnu olacak. Bu hâlde ahbabı, felaketini duyarsa kendini göremeyecekler. Yalnız müteezzi olacaklar.] Bilemem ki bir insana göre kendi için ahbabının kederlenmesine memnun olmak makbul bir haslet midir?

Yirmi üçüncü mebhasın sadeliği ve hüsn-i sebki nihayet derecelerde güzel olduğu gibi tercümesinin letafeti, içindeki bir iki atf-ı tefsiri ile beraber mevzuundan geri kalmıyor. Vakıa Silvio buna da aile gailesini karıştırmış. Fakat yalnız inkıta'-ı haberden ibaret olan şikâyeti her türlü itirazdan berî bir daire-i itidal içindedir.

Müellif yirmi dördüncü mebhasta bütün bütün yâve söylemeye başlıyor. [Politika töhmetiyle muhakeme altına düşmek neden o kadar dehşetliymiş. Acaba muhakemeden evvel vicdanı önünde bir şiddet-i takat-fersa ile müttehem olan bir katil veya sarkın muhakemesi meslek-perverlik ağverinde hasmın pençesine düşmüş bir sahib-i namusun istintakından daha mı dehşetsizdir? Yahut eşedd-i mecazeti mevt olan bir kabahatin daha istintakından intihara kalkışacak kadar korkmak erbab-ı gayret kârı mıdır? Ya biz] İtalya'nın Avusturya devletinden teaddî, ya eziyet gördüğü için adalet-i ilâhiyece şüpheler peydâ etmesini ve onun neticesi olarak meziyet-i fazileti inkâr ettikten sonra âlem ve âlemiyânı da sezâ-yı nefrîn görmesini hangi mantığa sığıştırabilelim? Cahil, bir had ve bir zaman-ı felakette hod-perestliği kendini adalet-i mutlakadan muhikk görmek ve nefsine taraftar bulamadığı için umum insaniyeti hasmıyla müşterek göstermek derecesine götürebilir. Silvio gibi gerek zekâvet ve gerek terbiyece mütemeddin bir millet içinde fevkalade bir şöhrete mazhar olmuş bir adamın velev muvakkat olsun o kadar sakîm fikirlere düşebilmesine ne kadar taaccüb olunsa şayeste değil midir? Dikkat et ki zaaf-ı kalp en kemalli zannolunan insanları ne mertebelere tenzil ediyor! Vakıa müellif bu efkâr-ı garibesini hikâyeden sonra tehevvürün seyyiatına dair bir güzel ders-i hikmet tahrir eylemiş. Fakat o hakikatleri halka talim edeceğine herkesten evvel kendisi zaman-ı felaketinde onlarla âmil olmak lazım gelirdi. Silvio gerek İncil-i muharrefinden ilk açışta nazarına tesadüf eden sözleri ve gerek çocukla olan muhaveresini mahirane tarif etmiş. Tercüme de pek güzel, âh işin içinde o kadar atf-ı tefsir olmasa!

Yirmi beşinci ve yirmi altıncı mebhaslar. Müellif diyanete avdette bulduğu lezzeti, hissiyat-ı şâirâne ve tasvirat-ı hakîmâneden mürekkep bir eda ile fevka'l-gaye güzel tarif etmiş. Vakıa işin içine biraz da girye karıştırmış ise de Hâlık-ı azimü'ş-şâna tezellül makamında dökülen yaşlar zaaf-ı kalpten değil, hadd-i ubudiyeti idrakten ileri geldiği cihetle bir fazilettir. Yalnız bir sözüne taaccüp ettim; o da "ağlamak nefsimce pek müşkül iken" lakırdısıdır. Mübarek ağlamakta bu kadar suûbet gördüğü hâlde hapse girer ağlar, babasını görür ağlayacağı gelir; ahbabıyla görüşür kendini ağlamaktan zorla men eder. Demek ki girye hususunda biraz da nefsince suhulet görseymiş selam verseler ağlayacakmış!

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

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

Bu mebhasın tercümesini mevzuu nispetinde bulamadım. İçinde kafiye yoluna hüsn-i ifadeyi feda gibi, çirkin teşbih gibi tetabu'-ı izâfât gibi, lüzumsuz atıf tefsiri gibi nekâisin hepsinden birer ikişer bulunuyor.

Şimdi hatırıma geldi; bilmem ki kitabın asıl İtalyancası mevzun mudur? Eğer mevzun ise İtalyan şiirinin bu kadar cüz'iyatı hikâye ve tarife müsait olmasında dolayı bizce ne kadar gıpta olunsa şayestedir.

Yirmi altıncı mebhas eğer i'dam-ı nefs tasavvuru ve çıldırmak korkusu gibi zaaf-ı kalbin eşnâ-ı denîâtı gibi olan iki münasebetsizlikle leke-dâr olmasa kitabın en şâirâne yazılmış parçalarından biri olurdu. Hele karınca beslemek hususu başıma geldiğinden midir nedir pek zevkime gitti. Benim burada bir alay karıncalarım var. Yazıdan, okumadan kesel geldiği zamanlar yanımda kimse bulunmazsa onlarla eğleniyorum. Hatta geçen gün ben yanı başlarında iken o aceze gayretinin misâl-i zî-hayâtı olan hayvancıklar koca bir sinek ölüsünü sürüye sürüye deliklerinin ağzına götürdüler. Kendilerinin güç ile sığabildikleri menfezden bin türlü himmetlerle koca sineği geçirmeye muvaffak oldular! Ben de iki saat kadar onları seyrettim. [Hem de Osmanlı kumandanlarının halefi olacak millette karınca kadar gayret kalmadığını düşünerek büyük büyük teessüfler ettim.] Sivrisinekten şikâyette de Silvio'yu haklı buluyorum. Fakat kendini öldürecek veya çıldıracak mertebe şikâyette değil. Mübarekler burada insana göz açtırmıyorlar. Şimdi şu yazıyı yazarken vücudumu yoklasalar üzerinde laakal otuz kadar sivrisineğin yarası bulunur. Yara dediğime taaccüp etme! Bunlar İstanbul'da gördüğümüz sivrisinek kabilinden değil, bayağı her biri ufak arı kadar; soktukları yer kanıyor. Bakla kadar şişiyor. Veca saatlerce sürüyor…

Zannederim ki sıcaktan şikâyet etmekte benim hakkım Silvio'dan ziyadedir. Bu sene havalar ehvence geçti ise de geçen sene bir duvara iki karış kadar yaklaşmak bayağı ateşe girmek hükmündeydi.

Mebhasın tercümesi ekseriyet üzere pek güzel olmuş; fakat yine içinde kafiyecilik de var, ıstılah-perverlik de var.

Yirmi Yedinci, Yirmi Sekizinci, Yirmi Dokuzuncu, Otuzuncu Mebhaslar

Yirmi yedinci mebhasın gerek mebadisindeki hüküm ve gerek evahirindeki tahkiye pek güzel yazılmış. Eğer içinde "nûş-ı zehrâbe-i memat" gibi birkaç köhne ifâdât olmasa tercümesi de letafette yazılışıyla müsavi derdim.

Yirmi sekizinci mebhas gayet şâirâne tasavvur olunmuş. Vakıa açlık âlemlerinde hayale ne derece galeyan geldiğini ben de tecrübe ettim. Hele göz önüne bir âdem alınsın ki zengin, zeki, terbiyeli, refahiyet içinde[19] büyümüş olduğu, [vatanına hizmet dâiyesinden başka bir kabahati olmadığı hâlde zindana atılmış ve] bir gece açlığı ihtiyar ederek eline birkaç tane kâğıt parçası geçirmiş de yanaklarının buruşukluğu, çehresinin renksizliği, gözlerinin baygınlığı ile beraber masa kenarına oturmuş. Kâffe-i ezkiyânın mahbûb-ı kulûbu olan hikmet ve edebe hizmet için sabaha kadar it'âb-ı efkâr ediyor. Dikkat olunsun bu tahayyül gönülde ne müessir halecanlar, fikirde ne âlî tasavvurlar peyda ediyor. "Zanaz" ile mükâleme eğer Silvio'nun ihtiraât-ı fikriyesinden değil ise feleğin bir şairlik zamanında hâsıl olma tesadüflerindendir; denilmek lazım gelir. Mamafih vak'a sahih olsa bile gerek intihab ve gerek tasvirinde olan maharet müellifin tabiat-ı edibanesine medar-ı mefharet olacak bedâ'idendir.

Tercüme de her türlü sitayişe layık idi "pister-i mihnet gösterme üftân ve ganûde-i hâb-ı girân" kafiye ve terkipleri koskoca bir ibarenin bütün bütün letafetini kaçırmış olmasa idi.

19 Bu ifade ikinci nüshada "refah ile" şeklinde geçmektedir.

Yirmi dokuzuncu mebhas da letafette yukarıda bahsettiğim iki makaleden aşağı kalmıyor. Tercüme yukarıki fıkralara faik olmakla beraber yine bütün bütün kusurdan sâlim değil; evvela "hammât" kelimesi "müsârefât" gibi lisan-ı resmî galtatından olarak âsâr-ı edebiyyede yer bulabilecek tabirlerden değildir. Malumdur ki kavaid-i Arabiyye hükmünce cem'-i bade'l-cem, cem-i mükesser vezninde gelemez. Saniyen "zan ve güman" yazmakta bir mana, bir letafet yoktur zannederim.

Otuzuncu mebhasın tasviri de âlâlardan âlâ. Fakat tercümesinde yine şayan-ı muaheze yerler var. Tercümenin letafeti gittikçe ziyadeleştiğinden ben de bu mebhastan itibaren müşkülpesentliği o nispette ziyadeleştiriyorum:

1. Lisan-ı edebin asrımızda en maruf olan kelimelerinden "aile" dururken "familya" tabirini kullanmakta bir mana göremem.

2. Şekîb kelimesi ihtimal ki sıfat-ı müşebbehe olarak sabır manasına da gelir; lakin lisan-ı Osmani'de daima isim olarak "sabır" manasına istimal oluna geldiğinden "şekîbâne" tabiri "sabırâne" gibi manasızdır sanırım.

3. "Dûçâr-ı havf ve hiras" ibaresindeki havf ve hiras kelimelerinin biri ziyade değil mi?

4. "Hissiyat-ı safvet-karâne-i kûde-kâne" yerine, safvet üzere birtakım hissiyat-ı masumane denilse daha güzel olmaz mıydı?

5. "Şûrîde-hâtır eylerse de" yerine gönlüme dokunursa da denilse daha fasih, daha vazıh düşmez miydi?

6. "Edibane nazar bir zemin ve humret-i hicap ile ârız-ı ateşîn oldu" Telemak kokuyor.

7. "Ser-safha-i kalb" yeni lisan tabirlerinden değil.

8. "Menkuş ve mahkuk" kelimelerin biri varken diğerine ne lüzum görünür?

Sonradan gördüm tercümede bir de "umur ve husûsât" tabiri var ki en çirkin atf-ı tefsirlerin biridir.

Otuz Birinci, Otuz İkinci Mebhaslar

Otuz birinci mebhas ders-i ahlak ile bedâyi-i şiiriyeyi cem' etmekte akranı nadir görülen âsârdandır. Tercümesi de pek güzel; mamafih yine bazı yerlerini muahezeye kendimde mecburiyet görüyorum: "Dûçâr-ı hadşe vü telaş bulunmaya idim" ibaresindeki hadşe ve telaş kelimelerinin biri ziyade.

"Sahne"ye kafiye olmak için yazdığın "hande-i şeker-şiken" tabiri sinirlerime dokunuyor. Öyle gülle şekeri kırarken çeçikten çıkan sedaya benzer kahkahalar ne kadar latif olur değil mi?

"Tahrîk-i mervaha ve dest-mâl iden sâid-i nermîn-ten" ibaresinden maksat gah çevre, gah yelpaze sallayan nazik kolları mı demek olacak?

"Gönlüme kûde-kâne neşeler îsâr" ibaresindeki "kûde-kâne" yerine "masumane" denilmek buraca dahi makama daha münasip idi zannederim. Bir de îsâra kafiye yapmak için devamın altına koskoca bir "istimrar" yazmakta letafet yoktur sanırım. "Gussa vü melal" ve "pend ve nasihat" ve "hazz ve mesarr" atıflarının hiç arkası kesilmiyor!

Otuz ikinci mebhas birkaç nevi ezhar-ı hayalden mürekkep bir güldeste-i letafet vasfına layık görünür. Mamafih içinde bir sebze-i hasis dahi mevcuttur[20]: O da Silvio'nun hâlinden şikâyet etmemeye müddet-i medîde [inkılap taraftarlığı ettikten ve iki sene kadar mahpus] kaldıktan sonra alışabildiğine dair îrâd

[20] İkinci nüshada bu ifade "görünür" şeklindedir.

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

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

eylediği itiraf kûd-kânedir. Tercüme heyet-i umumiye itibariyle güzel, fakat bir hayli şayan-ı tariz yerleri var:

Evvelen "gûş-dâde-i itimat" terkibinden mana çıkarmak tevil-i ba'îde muhtaç. İtimat sâmiâya ait bir hassa değildir ki itimat kulağını verdim denilmek belagaten caiz olabilsin.

Saniyen "me'yusü'l-fuâd" terkibi hiç isti'mâl olunmamış olduğu hâlde fuâd lafzının ilavesiyle me'yus kelimesine bir zâid mana inzimam etmediğinden kabul ve ihtiraına dahi edebiyatça katiyen ihtiyaç yoktur. Dikkat ediyor musun! Edebiyat-ı atikadan bütün bütün tecrit etmedikçe kafiye zarureti bayağı para zarureti gibi insanı ne kadar münasebetsiz şeylere sevk ediyor.

Salisen "dehşet-i vahşet oldu" terkibindeki "hücnet" sözünü mukteza-yı hâle mutabık göremedim. Yanımda lügat yok. Fakat eğer hafızam beni aldatmıyorsa hücnet kelimesi ayıp ve mahzur manalarına olacak. Halbuki Silvio'nun zindan-pend edilmesinde ayıp ve mahzur tevlit edecek bir hâl göremiyorum.

Rabian "âfâk-ı eyyâm-ı felâketimde" ne demek? Mekâna mahsus olan ufuk ki mesafe-i rü'yetin incizâb-ı arz ile hâsıl olan hadd-i intihasından ibarettir; zaman aksamından olan eyyamda nasıl bulunabilir?

Hâmisen "def ve teb'îd" kelimelerinin yine biri zâid olduğu gibi onun kafiyesi olarak kullanılan "hayat-ı cedîd" terkibinde sıfat mevsuf mutabakatı yok. Vakıa itimadımca bu mutabakat kat'iyyü'l-lüzum değildir; fakat kafiye-perverâne ve binaenaleyh edebiyat-ı atikaya mail bir tarzda yazılan şeylere de tezyinattan evvel kaideye ittiba etmek iktiza edeceğini tarif iktiza etmez.

Sâdisen "mahv ve münkesir mi eyledi?" terkibini kullanmak nasıl caiz olabilir. Bir şey mahvolduktan sonra münkesir olmasına imkân mutasavver midir?

Sâbien "feryad ve figân", "hareket ve heyecan" ibarelerinden feryat ile hareket kelimeleri iskat olunsaydı manaya değil kafiyeye bile halel gelmezdi.

Sâminen "mahcub ve şerm-sâr olmakta bulunmuşum" terkibindeki kafiye mütalaası dahi yok iken yine bir söz yerine iki kelime kullanılmış!

Tâsiân en maruf tabirlerden olan "müthiş" kelimesi meydanda dururken belki âsâr-ı kadîmede bile bir kere istimal olunduğu görülmeyecek kadar garip olan "dehîş" kelimesini kullanmakta bir hikmet tasavvur edemem.

Otuz Üçüncü ve Otuz Dördüncü Mebhaslar

Otuz üçüncü mebhas lezzetle okunacak bir hikâye ise de müellif aldığı mektubun ötesini berisini terhim ederek fıkranın lezzetini kaçırmış. Tercümenin bî-had ve payan atıflardan başka kusuru yok.

Otuz dördüncü mebhasın mukaddematı hissiyât-ı ulviyyece üdebaya misâl-i imtisal olmaya şayestedir. Fakat hayalat ve teşbihatta şark âsâr-ı cedidesinin madununda kalıyor. Evahiri ise Silvio'nun zaaf-ı kalp ve fart-ı vehmine en büyük delil olacak makalatındandır. Rast geldiğine emniyetsizlik eden dünyada emin dost bulamaz. "Nefsimde tecrübemle inan söylerim sana" insan saadette bulunsun, felakette bulunsun tabiat-ı beşerin meyl-i mehâsin ile mecbul olduğuna ne kadar itimat gösterirse o kadar hüsn-i ef'âle tesadüf ediyor. Tuğrâyî'nin "Ve enmâ ricâlü'd-dünyâ ve vâhdehâ / Men lâ ye'ûl fi'd-dünyâ âlî-

rical" beyti zahirde bir hikmet-i âliye gibi görünürse de hakikat-i hâlde hod-pesendliğin en cemiyetli bir tarif-i nâzikidir.

Gelelim tercümeye: "Zat-ı meçhul-şahıs" terkibi çirkin görünüyor. Yerine o şahsını bilmediğim zat denilse daha parlak olurdu sanırım.

"Ferah ve inbisat" kelimelerinin birinden birine lüzum yok.

"Muharririni yüz defa tarziye eyledim" ibaresindeki "tarziye" tabiri ıstılahta ashab-ı kirâm ile bazı ecelleye mahsus iken bir Hıristiyan hakkında kullanılmasında cevaz göremem. [Vakıa biz Gülşen-Seray muharriri Şakir ve Hoca Sadık merhumlar hakkında tarziye yazdık. Fakat onlar hem Müslüman ve hem de hamiyet-i vatan kuvvetiyle İslam arasında mukaddes idiler.[21] Bununla beraber o sözden muradımız tarziyenin mana-yı lagvîsi olduğunu tasrih eyledik.]

"Tabirât ve elfâzı sahibinin ulviyyet-i cenabına delâlet ederdi" cümlesinde olan "tabirât ve elfâz" kelimelerinin biri zâid. Saniyen lisanımızda ulviyyet, bizatiha müsta'mel ise de cenâb ile ulvvc kelimesi terkib-i evveline geldiğinden "ulviyyet-i cenâb" isti'mâle mugâyir.

Salisen zat-ı ifadede mantık yok; çünkü "tabirât ve elfâz" hiçbir kâilin ulv-i cenabına delalet eder âsârdan değildir. Hasâis-i kalbiye-i rûh-ı kelâm olan manadan bilinir. Bir âdemin sıfatına elfâzından hükmetmek elbisesinden hükmetmekle beraberdir.

"Hücnet-nümûd olan bir fikr-i redâet-alûd" ibaresinde dört tane kafiye var, fakat hiç letafet yok.

"Esrâr-ı hafâyâ", "vahtiyât ve intibah", "havf ve haşyet", "farz ve takdir", "me'âş ve vazife", "nesâyih ve vesâyâ" terkiplerinde olan ikişer kelimenin birer tanesi olduğu tarife hâcet olmamak gerek.

Otuz Beşinci, Otuz Altıncı Mebhaslar

Otuz beşinci mebhas o kadar şâirâne bir şey değilse de lezzetle okunacak bir hikâye olduğu gibi müellifin kaleminden gayet mahirane bir tarzda çıkmış. Vakıa bazı yerleri Silvio'nun vehmine delalet eder. Fakat gösterdiği ihtirazlar nefsine değil hayır-hâhane kendiyle muhabere etmek isteyen ve o muhaberenin men'ine memur iken cereyanına vâsıtât-ı fedakârlığında bulunan iki adama ait olduğundan takbihe değil bilakis takdire şayestedir.

Tercümede nazar götürür bir hayli şeyler var. "Ezcümle ahvâl-i müşkilede Cenâb-ı Hak ile halisane istişare eylemek" ibaresindeki istişare şive-i lisan hükmünce hem Cenâb-ı Hak'tan taleb-i işaret ve hem de haşa Allâmü'l-guyûb'a talim-i hikmet gibi birtakım mana ifade ediyor. "İstişare" kelimesi mana-yı mevzuu itibariyle taleb-i işaret manasına istimal olununca "Cenâb-ı Hak ile" yerine Cenâb-ı Hak'tan ibaresi kullanılmak, yani Cenâb-ı Hak'tan halisane istişare denilmek iktiza ederdi itikadındayım.

"Havf ve haşyet" bu mebhasta da tekrar eylemiş! Türkî izafetlerin de tetâbbuu yakışıksız düşüyor. "Neşe ve lezzetten daima keşîde olarak" ibaresinde belagat yok. Neşeden etek çekmek nasıl olabilir? Onun yerine fâriğ olmak denilse güzel olurdu sanırım.

[21] [Bunu Şakir'in vefatı üzerien Hadika'da merhumun mektubuyla neşrettiğim makalede ve Sadık Hoca'nın vefatını ilan sırasında da Sirac gazetesinde ben yazdığım gibi Kemal de İbret gazetesinde yazmıştı. Burada "biz" tabirini istimali bu sebepledir. Hadika'daki ibare şöyledir: "Rahmetullahi aleyh... tabirde hata varsa mazur tutulsun "radiyallahu anha" yani millet kendinden razıdır; Allah da razı olsun."] (dipnot metne aittir)

"Nişâne-i bî-bahane"de kafiye var, mana yok. Bahane bulunmaz, veyahut bahanesiz nişâne de demek?

"Tarif ve tezkâr"da tezkâr atfı "sa'y-ı bî-şümâr"daki bî-şümâr sıfatı zevaitten.

Otuz altıncı mebhas gayet hassasane bir yolda yazılmış. Joli'yi müellife olan tarizatında haklı görüyorum. Diyanet aleyhindeki edepsizlikleri olmasa metanet-i ahlakça herifi Silvio'ya müreccah tutacağım. Bununla beraber Joli'nin dinsizliğini de o kadar ta'yib edemem. Çünkü ekânim-i selase üzerine mübteni olan Hristiyanlık mezhebi hiçbir âkilin kabul edeceği akâidden değildir. Bir zihinde ise taaddütü'l-vahyeti ya nefiy veya ispat ile vacib-i fikrinin vahdet ve kutsiyetine halel geldikten sonra vücûd-ı Hâlık itikadını da ret ve belki inkâr şaibelerinden kurtarmak pek büyük dirayete, pek çok muhâkemat-ı fikriyeye tevakkuf eder.

Tercümede "akd-i rişte-i münasebet" ibare-i köhne-edasından başka bir kusur göremiyorum.

Otuz Yedinci ve Otuz Sekizinci Mebhaslar

Otuz yedinci mebhas hikmet ve ahlakça bir ders-i marifet olabilecek kemâlât-ı edebiyyedendir. Tertib-i şâirânesi de pek güzel.

Tercümesinde "biâr ve halîü'l-a'zar", "ıstırap ve pîç-tâb", "şükûk ve şübhât", "sıdk ve rast-gûy", "hiddet ve tehevvür", "cenk ve sitiz", "delâil ve berâhin" gibi atf-ı tefsirîler olmasaydı yalnız iki kusur bulunabilirdi. Bunun biri "küfr ve ilhadın zaaf ve nehafeti" cümlesindeki "nehafet" tabiridir. O da zaaf manasına ise de maneviyat ve mücerredatta isti'mal olunmaz sanırım.

İkincisi "dil-i âzurde-i sihâm-ı istihza" terkibindedir ki pek Acemâne bir şivede görünür.

Otuz sekizinci mebhasın mevzuu da bir maharet-i kâmilane ile tasavvur edilmiş. Tercüme âlâ, lakin içinde şu kusurlar var: Hikmet ve felsefenin ikisi de bir manaya iken ikisi de yazılmış. "Şükûk ve şübhât ve sıdk ve rast-gûy" atıfları bu mebhasta da tekerrür eylemiş. "Arzu vü meyelan" ve "zekâ vü fetanet" ve "zann ve gümân" ve "tesir ve infial" ve "afv ve iğmaz" kelimelerinin birer tanesi zaittir.

Otuz Dokuzuncu, Kırkıncı, Kırk Birinci Mebhaslar

Üç makalenin cümlesi de hem şâirâne hem de sahihen ibret-bahş olacak derecede hakimânedir.

Otuz dokuzuncu mebhasın tercümesinde şayan-ı tariz gördüğüm "akl ve zekâvet" ve "beyan ve izah" ve "delâil ve berâhin" atf-ı tefsirîleridir. Kırkıncı mebhastaki "çünkü bu tîzdegî-i hiffet ve küstâhî çağının elbette bir hengâm-ı dil âsûdegî-i temkin ve istihyâ ile…" cümlesi pek Acemâne düşmüş. Onun yerine bu hiffet ve küstahlık hummalarının temkin-i istihya sekiniyle… denilmiş olsa imiş ne kadar güzel düşecekmiş.

"Kurban vü kurban"[22] gibi cinaslar şathiyatta pek tatlı düşebilirse de âsâr-ı ciddiyenin ağırlığını bozuyor.

[22] Meâhiz-i iştikakları bir olan iş bu kelimeteyden biri zamm-ı kâf ile Cenâb-ı Hakk'a vesile-i takarrüp olan takdeme-i ma'rufede diğeri ise kesr-i kâf ile zikri müstehcen muamelede ıstılah olmuştur. Nitekim Ethem Pertev Paşa "havatin-i sanem simalara karban için hakikati kurban etmekte" ibaresiyle ıtlaku'l-inkâr gibi en ciddi bir eserden cinas-perdazlık seyyiesinden kurtulamamış ve görünüyor ki Ekrem Beyefendi de o esere ıktifadan kendini alamamıştır. (dipnot metne aittir)

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

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

"Mazhar-ı dest-zenî-i sâpâş" ibaresi de pek köhne-eda. "Sâpâş" kelimesi galattır. Sahihi ser-baş[23] olacak ki "sarpaş"tan[24] mahfuf... Onun yerine de birinci tahsinlerle alkışlayacağı denilse hem daha latif hem daha vazıh olmaz mıydı? Bu mebhasta bir de "hiddet-i gazap" sözü var ki elbette aslı hiddet ve gazap olarak mürettep efendilerimizin marifetiyle vavı sâkıt olmuş olacak. Mamafih iki kelimenin matuf ve matuf-ı ileyh oldukları hâlde yine biri zaittir.

"Tezyîn-i hâtır-ı muhabbet-bedîd" ibaresi üstündeki "güft-i şenîde" kafiyeli düşmüş ise de vuzuh ve letafetten bütün bütün ârî görünür.

"Mahrum ve hâib" kelimelerinde de yine kafiye-perverlik sâikasıyla zait kelime yazılmak nâkısası ihtiyar olunmuş.

"Yüreğim pür-halecan oldu" ibaresinde mantık bulamadım. Halecan ef'aldendir. Maddiyattan değildir ki onunla bir şey dolmak kâbil olabilsin! "Rişte-i münasebet ve muhabbeti kurmayacakları"[25] tabirinde olan "rişte-i münasebet" ifadesi hem köhne eda hem belagatsiz. Münasebet ve muhabbet irtibatlarını ipliğe teşbih etmekte ne muhsinat olabilsin? Rişte kadar suhuletle inkıtaı kâbil olan muhabbetin ne hükmü olabilir?

Kırk yedinci mebhasta yine "sükût ve hâmuş ve kelâl ve melâl" atıfları var. Eğer onlar olmasa bu bahsin tercümesi belki her bahsin naklinden daha mahirane addolunmaya şâyân[26] idi.

Kırk İkinci, Kırk Üçüncü Mebhaslar

Kırk ikinci mebhasta müellif kalbin en rakîk hissiyatıyla zulme muinlerinin şiddet-i mudhikelerini tamamıyla gösterecek bir hikâye mezcederek güya ki Verudi'nin nagamat-ı hazîniyle o Kanbeha'nın[27] hande-rîz ahenklerinden mürekkeb bir fasl-ı garîb tertip eylemiş. İnsan okudukça tabirat-ı marufeden olan "bir gözü ağlamak, bir gözü gülmek hayalini" vücuda getirecek zannediyor.

Tercümesinde şayan-ı nazar birtakım yerler var: Terkibin kafiyesi olan "siz" adeta terkib-i izafi âhirine geldiğini gördüm. Onun için bana "ariza-gözsüz" terkibi bir tabiat-ı selîmin kabul edemeyeceği derecede garip göründü. "Şiddet-i hararet-i hava kesb-i itidal eyledi." Terkibinde mantık yok. Hava itidal hasıl eder. Hak ifadece hava şiddet-i hararet hâlinde iken kesb-i itidal eyledi denilmek lazım gelirdi.

"Benim mahud karıncaları kemâl-i ihtimam ile ve eğer tabiri gülünç olmazsa şefkat-i maderane ile terbiye ve infak edişim" ibaresindeki "terbiye" tabirinde mukteza-yı hâl yok! Karınca, maymun veya köpek değildir ki terbiyesi kâbil olabilsin.

Mebhasın sair cihetleri tabiat-ı edibanene layık olacak derecede güzel tercüme olunmuş.

Kırk üçüncü mebhas pek şâirâne ve garîbâne yazılmış. Şu kadar var ki Silvio'nun hissiyat-ı vatan-perveranesi tabiat-ı şâirânesi kuvvetinde olsaydı bir maksad-ı mukaddes yoluna gördüğü zulümden dolayı hiç bilmediği çocuklardan, kadınlardan gördüğü muhabbetler, hürmetler üzerine garipliyeceğine

23 Bu ifade ikinci nüshada "şâpâş" şeklinde geçmektedir.
24 Bu ifade ikinci nüshada "şâd-pâş" şeklinde geçmektedir.
25 Bu ifade ikinci nüshada "kurmayacaktı" şeklinde geçmektedir.
26 Bu ifade ikinci nüshada "şayeste" şeklinde geçmektedir.
27 Bu ifade ikinci nüshada yoktur.

fikrine bir ulviyet, kalbine bir mefharet gelirdi de hiç olmazsa birkaç satır olsun meslek-i hamiyetin âlem-i insaniyetten gördüğü mükafatları takdis ederdi.

Bahsin tercümesinde ibraz ettiğin marifeti tebrik ederim. İçinde tariz kabul eder bir harf göremedim.

Kırk Dördüncü, Kırk Beşinci, Kırk Altıncı Mebhaslar

Silvio kırk dördüncü mebhasa, ahbaba teessüf gibi insaniyetkârâne bir hissi testir-i fikr-i bâtılı ile mezc ettikten sonra gerek o mebhasta ve gerek onu takip eden iki makalede zaaf-ı kalbinin netâyici olan birtakım hâlât-ı sevdâvîye tasavvur eylemiş. Vakıa bunlarda bahsettiği hâller bir cism-i alîlin dûçâr olabileceği infiâlât-ı tabiiye âsârından olduğuçün müellif bir kere hastalandıktan sonra o türlü evham içinde kaldığından dolayı ta'yib olunamaz. Fakat mesleğinin netâyicinden olan bir felaket için çıldırmaya yaklaşıncaya kadar müteessir olmak hiçbir sahib-i hamiyete yakışır nekâyıstan değildir. Hele uğradığı hastalığın hezeyanları arasında muttasıl aile ile uğraşması, evini vatanından ziyade sevdiğine, diyanette hâsıl ettiği tereddütler, inkârlar ise hissiyat-ı vicdanının sebatsızlığına, sarhoş ağzından dökülen ve hafayâ-yı kalbiyenin en sadık muarrifi olan kelimât-ı ıztırâriye kadar kutlu delillerdir.

Mamafih uğradığı sevdanın ahvalini pek nekâdâne ve şâirâne cem' ve tertîb eylediği de inkâr olunamaz.

Gelelim tercümeye: Kırk dördüncü mebhasdaki "garîk-i âb-ı kazâ" ne çirkin ifade! Bir adam suya boğulmakla kazayı suya benzetmekte veyahut suyu kazaya tesbit etmekte ne belagat tasavvur olunabilir?

"Kâbus-ı eâzım" terkibindeki eâzım sıfatında ise kafiye olmaktan başka bir lüzum olmadığı gibi kâbusun küçüğü büyüğü de olmadığı cihetle birtakım tâvilât-ı ba'ideye kaçılmaksızın manada bulunamaz.

"Kalem be-dest olarak" ifade-i Acemânesinde bir letafet göremedim. Yerine kalemi elime alarak dense idi lisanın edebiyatına elbette daha muvafık olurdu.

"Havişâ" tabiri bu mebhasta da tekerrür eylemiş. "Telehhüf" tabiri edebiyat-ı cedidede müsta'mel değil. Kabulüne lüzum da göremem; çünkü o manayı ifade edecek pek çok tabirler kullanıyoruz.

Bahsin heyet-i umumiyesi pek güzel tercüme olunmuş. Heyet-i umumiye itibariyle kırk beşinci mebhasın da tercümesine tahsinden başka diyecek söz bulunamaz. Ah içinde "medhûş ve hirâsan" ve "endûh ve esef" ve "tarumar ve perişan" atf-ı tefsirleri olmasaydı!

Bir de "ruhsatta eşk-i tufan-hîz" ibaresi gerek lafzen gerek manen pek Acemâne değil mi? Bir de[28] "hâl-i ducret-i iştimâl" gibi "heyecan-ı ıstırab-nişân" gibi eski divan ifadesi bozuntularının medar-ı mefhareti olan manasız ve köhne eda terkibleri niçin kullanırsın?

Kırk altıncı mebhasta "zann ve güman" terkib sekamı yine tekerrür eylemiş. "Hengâm-ı zalâm-ı leyâlde" yerine gecelerin karardığı sırada denilseydi şiveye daha mutabık gelmez miydi? "Zaîf ve dermânde" kelimelerinin biri zait. "Dâ-i udal hüzün-iştimâl" divan ifadesi kârî bir terkip. "Efkâr ve hâtıra", "havf ve dehşet", "recâ vü istidâ" bin yerde şikâyet ettiğin lüzumsuz atıf tefsirlerinden "lâyık ve sezâ-vâr" kezalik.

"Sem-i huşme" beliğ değil, çünkü akla bir kulak isnadında bir letafet yok. "Azade-girîbân" Acemâne, "mesrur ve şâdân" lâyık ve sezâ-vâr kabilinden. "Sâgar-ı derûnum ser-şâr-ı bade-i şükrân" hem köhne-eda hem manasız. Çünkü insanın karnını kadehe, şükranı şaraba teşbih etmekte bir münasebet-i

[28] Bu ifade ikinci nüshada "husûsâ" şeklinde geçmektedir.

edebiyye tasavvur olunamaz. "Kuva-yı vücudiye"de "vücudiye" zait; vakıa kuva-yı cismaniye denilir; fakat kuvve-i ruhaniyeden tefrik için. Kuva-yı ademiye yoktur ki "vücudiye" vasfı kuvvayı ondan tefrik eylesin. Tercümenin sair yerleri pek güzel.

Kırk Yedinci, Kırk Sekizinci Mebhaslar

Kırk yedinci mebhas pek edibane yazılmış ve fevkalade ve hiçbir yeri tariz götürmeyecek derecede âlâ tercüme olunmuş. Mamafih mevzuu müellifin sima-yı ahlakında zûr-ı vâhime ile hâsıl olmuş ve setrine çalışmakla beraber nazar-ı dikkatten kurtulmasına imkân bulunamamış olan beniz uçukluğu kabilindendir.

Kırk sekizinci mebhasın mebadisinde Silvio nefsine zûr ile ilkâ-yı metanet etmek istemiş ve dirayet ve mantık kuvvetiyle mevt hakkında hayli cesurane ve hakîmâne mütalaalar da meydana koymuşsa da fiiliyat zamanı gelince azminde sebat edip edemeyeceğine dair gösterdiği tereddütlerle hem zaaf-ı kalbine ve hem televvün-i vicdanına bir delil daha göstermiştir!

Silvio'nun tabiat-ı edibanesinde en ziyade kuvvet gösterdiği yerlerden biri ve hayalat-ı şâirânesinin en ziyade parladığı mebhasın birincisi bu makalenin evâhirine tesadüf eden yangın bahsidir ki şimdiye kadar gördüğüm âsâr içinde bundan revnaklı parçalara pek çok tesadüf edemedim.

Tercümede "layık ve münasip", "tefsir ve teârif", "rastî vü isbât" atıf tefsirleriyle "kâle'n-nakş-ı fi'l-hacer" terkibi münasebetli münasebetsiz o kadar çok yerlerde kullanılmış ki edebiyat arasına karışmak meziyetinden bütün bütün mahrum olmuş. Zaten dahi iktibas olunacak kadar bedi'i bir teşbih değil.

"Safha-i aklımda menkuş ve muharrerdir" ibaresi bütün bütün çirkin. İptida akıl niçin safhaya benzesin? Saniyen menkuştan sonra muharrer veya muharrerden evvel menkuş yazmakta ne lüzum görünür?

"Nâ-bedîd ve bî-nişân" kelimelerinin biri yazılmış olsa ifade veya manaya bir noksan mı terettüp ederdi?

"Ahvâl-i ibret-iştimâl" yollu kafiyeleri, hakikaten "eğer tarf-ı hatırımızdan sual-i şerif erzânî buyurulur ise" tarzında olan arzuhâlci ifadeleri kadar sakîl görüyorum.

"Merdane-gî ve cesaret", "asayiş ve sükûnet", "memnuniyet ve meserret", "tezad ve tebâyün" sözlerinin nısfı zait ve sükûnetin doğrusu sükûn olduğunu ihtara hâcet göremem. "Zehrabe-keş-i memat" köhne eda, "leb-i cünban-ı tasdik" kezalik. "Ferce-yâb-ı kalb-i nev-mîd" Nergisiyâne "farz ve tahîl", "memnuniyet ve meserret" nev'indendir.

Kırk Dokuzuncu, Ellinci Mebhaslar

Kırk dokuzuncu mebhas pek müessir bir yolda yazılmış. Fakat bir inkılap taraftarının değil saadet içinde yaşar ve ömrüne doymamış bir kibar-zâdenin ve daha doğrusu aranılırsa edibe bir kadının kaleminden sâdır olmalı idi.

Mukaddema yazdığım barut modası dehşette Silvio'nun yangınından aşağı değildir sanırım: Mamafih benim hayatım onun teessüratına nispet bütün bütün başka bir tarzda idi.

Tercüme güzel, içinde "zevk ve lezzet" ve "sa'y ve gırret" atıfları olmamış olsa daha güzel olurdu.

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

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

"Mizan-ı akılda vezin" ibaresi edibane değil, vezin kullanıldıktan sonra mizanın, mizan istimal olununca veznin hiç lüzumu yoktu. Hak ifadece onun yerine "mizan-ı akla vurdum" veya "zihnimde veznettim" denilmek iktiza ederdi sanırım.

"Lehib-nâr-ı harîkın beni bel' ve iltikam için odama zebâne-keş vürûd" ifadesinde fesahat yok; çünkü evvela heyet-i umumiyesi bir şive-i lisana mutabık değil. Saniyen, "lehib-nâr" denilince harîk, siyak karinesiyle anlaşılacağından tasrih iktiza etmez. Salisen, lehib ile "zebâne" bir manaya olduğundan lehibin zebâne-keş olması "bâb-ı hümâyun kapısı" kâbilinden olmuş.

Ellinci mebhas. Silvio tercüme-i hâlinin en ziyade nazar-rübâ olan yerlerini müdekkikâne birkaç satıra sığıştırmakda pek büyük bir maharet göstermiş. Ve mebhastan mebhasa naklini dahi pek tabii ve bayağı ressamane denilecek bir tarzda tahrir eylemiş. Bununla beraber mevzuu yine cebânetten, şikâyetten ibaret.

Tercüme güzel, fakat "hücnet" lafzının muktezâ-yı hâle mugâyir olarak istimali bu mebhasta da tekerrür eylemiş. İçinde "müşfik ve mihriban" ve "mutayyeb ve memnun" ve "makrûn ve merhun" ve "hüner ve marifet" ve "karin ve mukâbil" ve "üdeba ve erbâb-ı kalem" ve "avdet ve azimet" ve "erbâb-ı hüner ve kemâl" gibi nısfı zait ifadeler de var.

Bir de "azâ-yı handanımın hacer-i âgûş-ı terbitlerinde" ibaresinde âgûşun odaya teşbihini hiç beğenmedim.[29] Bundan başka "zevat-ı ahbâb-ı fansabdan" terkibindeki "ahbâb-ı fansab" terkibinin soğukluğu bir tarafa dursun, zevat kelimesinin ne lüzumu vardı bilemem? Az kaldı unutacaktım: "Sergirifte-i kemend-i ihnak olacağım" yerine [kemend-i cellada] gerden vereceğim denilse daha şiveli, daha parlak olmaz mıydı?

İşte Silvio tercümesine dair mülâhazatım bu kadardır. Huzma safâ da'mâ keder.

Kardeşin Kemal

Magosa

[29] [Kemal burada isabet etmemiştir. Çünkü "hacer"in bir manası da aguştur. Hatta "hacer-i Ka'be" ıstılahtandır. Ve hıfz ve himayet manasına müstameldir, ki felanın hacerinde terbit gördü denir. "Kucağında terbiye oldu" manası murad değildir. Meram himayesidir. Mamafih "aguş" lafzı bâlâdaki ibarede zaittir.] (dipnot metne aittir)

Ve Ateş Bizi Tüketiyor romanında benlik bölünmesi ve bilinçdışı labirentlerinde kimlik arayışı

Sema NOYAN[1]

APA: Noyan, S. (2020). *Ve Ateş Bizi Tüketiyor* romanında benlik bölünmesi ve bilinçdışı labirentlerinde kimlik arayışı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 339-354. DOI: 10.29000/rumelide.752350.

Öz

Günümüz yazarı Murat Gülsoy'un son romanı *Ve Ateş Bizi Tüketiyor* (2019), benlik bölünmesi, yabancılaşma, arayış gibi temaları ele alan, postmodern niteliklere sahip bir roman olarak dikkat çekmektedir. Çalışmada, romanın içerik ve biçim özellikleri incelenecektir. İçerik yönünden benlik bölünmesi, rüya ve arayış temaları tahlil edilecek, biçim yönünden ise postmodern nitelikler ve gerçeklik algısı ele alınacaktır. Roman, emekli bir ağır ceza reisinin geçmişi ile bugünü arasındaki bölünmüşlüğünü konu alır. Uzun zaman acı çekmiş, geçmiş hayatını belleğinden silmeye çalışan bir adamın kendi zihninde, hayal, rüya, gerçeklik labirentinde kayboluşu ve benlik bütünlüğüne ulaşma isteği temel izlektir. Bu yolculuk gece vakti, bilinç ve bilinçdışı katmanlarında gerçekleşir. Dolayısıyla romanda teknik olarak rüya, hayal ve gerçek iç içedir. İki benlik de acı, korku, kaçış isteği, yaşama sevinci/isteği gibi duyguları ortak olarak yaşarlar. Kaybolan başkişi, mutsuzluk çektiği hayatında kendini bir hikâyenin içinde sıkışmış ve özgürlüğünü kaybetmiş gibi hisseder. Bu sebeple "kendi hikâyesinden çıkıp gitmek" arzusuyla evden uzaklaşır. Sonrasında paralel olarak kayboluşu ve arayışı bir arada yaşar. Başkişinin kendi hayatına yabancılaşması yoluyla gerçekleşen benlik parçalanması, kayboluşun asıl mânâsını taşır. O zamana kadar insanlardan uzak kalmış, yakınlarını kaybetmiş, evinin ıssızlığında yalnız bir adam iken o gece, insanlarla birlikte vakit geçirerek kaybettiği dengesini, bütünlüğünü bulmaya çalışır. Bu kayboluş ileriki yaşlarda ortaya çıkan zihin dağınıklığının da bir sonucu olarak gösterilir. Dolayısıyla okuyucu, olayları yaşlı bir adamın zihninden takip eder. Geceye, rüyalara hâkim olan arzu ve korku duyguları damga vurur. Yaşama sevinci, yeniden hayata dönme isteği ve yaşlılıkla birlikte gelen ölüm korkusu iç içe verilir. Arayış ise, hayatın ateşini yeniden tutuşturmanın bir yoludur.

Anahtar kelimeler: Postmodern roman, benlik bölünmesi, rüya, kaybolma, arayış

In novel *And Fire Consumes The Us*, self-division and the search for identity in unconscious labyrinths

Abstract

A contemporary author Murat Gülsoy's latest novel, *And Fire Consumes Us* (2019), stands out as a postmodern novel that addresses themes such as the division of self, alienation and quest. In this study, the content and form characteristics of the novel will be investigated. In terms of content, the themes "division of self," "dream," and "quest" will be analyzed, and in terms of form, postmodern qualities and perception of reality will be addressed. The novel is about the dividedness between the past and the present of a retired chief of criminal justice. The main theme is how a man — who has suffered for a long time and has been trying to erase his past life from his memory — gets lost in his

1 Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi, Türker İnanoğlu İletişim Fakültesi, Gazetecilik-Bilişim Bölümü (Karabük, Türkiye), semanoyan@karabuk.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5232-8348 [Makale kayıt tarihi: 18.11.2019-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752350]

mind, in his labyrinth of imagination, his dreams and reality, and his desire to attain personal integrity. This travel occurs at night through consciousness and layers of unconsciousness. So, technically, dreams, imaginations and reality are intertwined in the novel. Both personalities experience feelings such as pain, fear, a desire for escape, the joy of living/desire to live. The protagonist who has been lost feels trapped in a story, and he feels as if he has lost his freedom in his unhappy life. For this reason, he walks away from his home with the desire to "get out of his own story and go away." Then, he experiences the feelings of getting lost and being in a quest simultaneously. The personality disintegration, which occurs through the alienation of the protagonist from his own life, carries the true meaning of being lost. Until then, he was a lonely man who had stayed away from people, lost his relatives, and was alone in the wilderness of his house, but he tried to find the balance and integrity he had lost by spending time with people that night. Such being lost is shown also as a consequence of the disorientation that emerges later in life. So, the reader follows what happens through an old man's mind. Feelings of desire and fear that dominate dreams leave a mark on the night. The joy of living, the desire to come back to life and the fear of death that comes as one gets old are presented in an intertwined way. The quest, however, is a way of re-igniting the fire of life.

Keywords: Postmodern novel, self-division, dreaming, getting lost, quest

Giriş

Murat Gülsoy'un *Ve Ateş Bizi Tüketiyor* (2019) romanı, büyük bir acının, ölüm ve yüzleşme korkusunun meydana getirdiği benlik bölünmesini konu alan ve postmodern özellikler sergileyen bir eserdir. Romanda oyun, parodi, pastiş, metinlerarasılık, bilinçdışı labirentlerinde yolculuk (iç yolculuk), imge ve motif kullanımı gibi postmodern niteliklere yer verilmiştir. Modernist romanlarda görülen iç yolculuk teması Gülsoy'un romanının temel izleklerindendir.

20. yüzyılın başında modernist roman, edebiyatın tüm kurallarını ters yüz eder. Özellikle romanın biçim özelliklerindeki yenilikler dikkat çeker. Biçim ve üslup meselesinin ağırlıklı olduğu modernist ve postmodernist romanlarda akla ve rasyonaliteye aykırı her şey birer oyun ve teknik meselesi haline gelebilmektedir. "20. yüzyıl postmodern romanının kurgu düzlemindeki en belirgin özelliklerinden biri de oyunsuluktur. Metin, oyunun temel unsurudur. Oyunsu yaklaşım postmodern edebiyatta çeşitli bağlamlarda kendini gösterir: Her şey sanatsal düzlemde oynanan bir oyundur" (Ecevit, 2009: 71-2). İsmet Emre, postmodern metinde ironiyle beraber genellikle de dile özgü oyun kavramının varlığını vurgular (Emre, 2006: 112). Yıldız Ecevit ise oyun kavramını "eğlendiricilik" düzleminde ele alır. Kimi zaman metin, okuru eğlendirecek bulmacamsı bir oyuna dönüşür, kimi zaman da yazar eğlendirici bir konu bulur (Emre, 2006: 114).

> Çok katmanlı/çok anlamlı dokusuyla modernist imge, postmodernistlerin tek bir anlamla sınırlı kalmak istemeyen anlayışları doğrultusunda kurgusal çözüm üretmek için uygundur.(…) Ancak postmodern edebiyatın imgesi kimi metinde mutasyona uğrar, tüketim toplumunun medyatik pop-imgesiyle koşutluk göstermeye başlar, anlam potansiyeli daralır, yüzeyde sıkça yinelenen bir yapı sergiler; kimi yerde stereotipler ve klişelerle bütünleşmiş fetiş nesnelerine dönüşür, postmodern yaşamın uzantısı olur (Ecevit, 2009: 75).

Postmodern edebiyatın yazarı, metnini kurgularken eski metinleri parodi ve pastiş yoluyla kullanır, yeniden yaratır. Başka bir metinden bir motif/imge ya da kişiyi oyun tekniğiyle metnine katar (Ecevit, 2009: 75). "Postmodern metinlerde mekân da yer değiştirir, renkten renge girer, biçim değiştirir, akışkan, şeffaf, ele avuca sığmaz bir görüntü olarak belirir" (Emre, 2006: 183). Dolayısıyla *Ve Ateş Bizi*

Tüketiyor romanında, yer altına geçişin kolaylıkla sağlandığı hayalî ya da fantastik mekânlar söz konusudur. Bunun yanında gerçekliğe uygun mekânlara da yer verilir.

Romanda birçok edebî eser ve unsura metinlerarasılık/pastiş/parodi yoluyla gönderme yapılır. Borges'in labirentleri[2], rüya/düş ve gerçekle iç içe öyküleri[3], Ahmet Hamdi Tanpınar'ın *Abdullah Efendi'nin Rüyaları*[4] hikâyesi, *Huzur*[5] romanı, Oğuz Atay'ın *Tutunamayanlar*[6], Orhan Pamuk'un *Kara Kitap*[7], Aldous Huxley'in *Ses Sese Karşı*[8] romanları, Dante Alighieri'nin *İlahi Komedya-Cehennem* adlı

2 Borges, labirent hakkında çeşitli söyleşilerde şu açıklamaları yapar: Labirent imajı, "şaşkınlık ve kafa karışıklığının en açık sembolü, öyle değil mi? Bu, zihnime çocukken gördüğüm bir gravürden yerleşti, dünyanın yedi harikasının gravürüydü ve içlerinden biri bir labirentti. Daire biçiminde bir labirentti ve etrafında palmiye ağaçları vardı. Her neyse, eğer dikkatlice bakarsam, yakından bakarsam merkezindeki canavarı görebilirim, diye düşünmüştüm. Her nasılsa gravürden korkmuştum ve annem "kitabı sevdiğine göre odana götürebilirsin," dediğinde "hayır, hayır, kitaplıkta kalsın," demiştim, çünkü canavarın kitaptan fırlamasından korkuyordum. Tabiî, ona sebebini söylemedim. Çocuklar çok çekingendir. Bir şeyin olmasından çok korktuğunuzda bunu söylemezsiniz. Gerçekten çok esrarengiz bir resimdi. Bir de İngilizce sözlükte sfenks resmi vardı. O zaman korkularımın üzerine gitmek istemiştim; kendi kendime şimdi "altı" kelimesine bakacağım ve o küçük resmi göreceğim demiştim, sonra açar açmaz kapattım kitabı" *Borges'le Söyleşiler*. (2009). Richard Burgin (Ed.). Hatice, Esra Mescioğlu (Çev). İstanbul: Paradigma, s.120. "Sürekli şaşkınlık duyuyorum. Şaşkınlığın en bâriz sembolü, hayretin en bâ cc riz işareti labirenttir. O yüzden eserlerimde çok fazla labirent görüyorsunuz, ama kurtulmak için elimden geleni yapacağım; başarabilirsem" (Burgin, 2009: 179). Borges mistisizmi labirentten çıkmak için yegâne yol olduğuna inanıyor (Burgin, 2009: 180).

3 Borges, eserlerinde realitenin illüzyonla iç içe olduğu konusundaki yorumlara şöyle cevap verir: "Bir ayrım yapabileceğimizi sanmıyorum. Çünkü ayrım yapabilmemiz için gerçek olup olmadığımızı bilmemiz gerek. Ve öyle sanıyorum ki filozoflar yaklaşık son 2000-3000 yıldır bu konuda tartışıp didiştiklerine göre hükme varmak bana düşmez. "Gerçekdışı şey" veya "gerçekdışı olay" ifadelerini ele alalım –ki bu ifadeler de çelişkili. Çünkü bir şeyden söz edebiliyorsak, hatta hayal edebiliyorsak o şey gerçektir. Tabiî eğer "gerçek" kelimesine başka bir anlam yüklemiyorsanız. Ama bir şeyin nasıl gerçek olmayabileceğini bilmiyorum. Hamlet'in mesela Lloyd George kadar gerçek olmaması için hiçbir sebep göremiyorum" (Burgin, 2009: 109). "Gerçekliği karmaşık bulsam da –aslında sürekli daha karmaşık bir hal aldığını düşünüyorum- kendimi asla bir düşünür olarak görmüyorum" (Burgin, 2009: 111). "Bazen düşlerin tesirinde kalıyorum. Ama yalnızca iki kez rüyalarımı yazdım. Birine Episode of Enemy (Düşmanın Serüveni) adlı bir skeçte yer vermiştim, diğer rüyaya Nors dilinde "Tanrıların şafağı" anlamına gelen Ragnarök adını verim. Bu iki rüya neredeyse olduğu gibi yazılmıştır. Daha inandırıcı hale getirmek için birkaç ayrıntıyı değiştirdim. Bunun dışında farkında olmadan rüyaların etkisi altında kalmış olabilirim. Edebiyat ve düşlerin ayrı şeyler olduğunu sanmıyorum. Tabiî hayat pek çok kez hayale benzetilmiştir. Ama sanırım bir hikâye hayal ettiğinizde aslında onun düşünü görüyorsunuz, aynı zamanda bunu farkında olarak yapıyorsunuz. Yani düş görüyorsunuz ve düşü yönlendirmeye, ona bir son vermeye çalışıyorsunuz. Düş görmek ve düş gördüğümün farkında olmak benim çok sık yaşadığım bir tecrübe" (Burgin, 2009: 123).

4 Romanda yer alan "Ah Bir Sabah Olsa" başlığı, *Abdullah Efendinin Rüyaları* hikâyesine gönderme yapmaktadır. Benlik bölünmesi yaşayan Abdullah Efendi, sarhoş iken gördüğü olağanüstü ve korkunç sahnelerin sonunun gelmesini ister ve şöyle der: "Ah bir sabah olsa, bu uğursuz gece, hayal, hakikat, kendinden gelen her şeyi beraberinde alıp götürse, ben yine iki ile ikinin dört ettiği dünyada kendimi bulsam" Ahmet Hamdi Tanpınar (2010). *Hikâyeler,* 8. Bs. İstanbul: Dergâh, s. 42. Abdullah Efendi için de bu gece "en çıplak, en zalim hakikatlerin gecesiydi. Abdullah, her şeyi görecek, her şeyi anlayacaktı" (Tanpınar, 2010: 47).

5 Ahmet Hamdi Tanpınar'ın *Huzur* (1949) romanında başkişi Mümtaz'ın kendi benliğini gerçekleştirme, mesûliyetini üstlenme vazifesi önemli izleklerdendir. Roman boyunca İstanbul'da gerçekleşen gezi, keşif ve arayış söz konusudur. Bu yönleriyle Gülsoy'un romanıyla ortak özellikler yansıttığı söylenebilir. Dolayısıyla Gülsoy'un başkişisi "adam/yaşlı adam" da parçalanan benliğinin peşinde bütün bir gece İstanbul'a çok benzeyen bir şehirde bilinçdışı labirentlerinde, rüya ve hayallerle gerçekliğini yeniden inşa etmeye çalışır.

6 Oğuz Atay'ın *Tutunamayanlar* (1971) romanı benlik bölünmesini konu alır. Turgut Özben, arkadaşı Selim Işık'ın intihar mektubunu aldıktan sonra , onu yakından tanımak için uzun bir içsel yolculuğa çıkar. Romanın ilerleyen sayfalarında postmodern metinlerde sıkça karşımıza çıkan "ikizleşme" gerçekleşir. Turgut Özben, Selim Işık'a dönüşerek kendi benliğini gerçekleştirir.

7 Orhan Pamuk'un *Kara Kitap* (1990) romanında yeşil tükenmez kalem Celal'den Galip'e geçen yazarlık ve yaratıcılık yeteneğidir. Bkz. Jale Parla (2012). *Türk Romanında Başkalaşım.* 2. Bs. İstanbul: İletişim, s.244-247. *Kara Kitap* da yer altına inen insanlar konusuna yer verir. Bedii Usta, kendi yaptığı ve neredeyse canlı gibi olan mankenlerini vitrinlerden yer altına indirir. "Çünkü artık onların taşıdığı eski giysiler, beğenilmemektedir. Batılı tarzda giyinmek modadır ki böylece Batılı gibi hissedilebilsin. Özgünlüğe saygılı Bedii Usta da buna razı olmadığı için mankenlerini vitrinlerden çeker. Ayrıca Amerikan filmlerinin etkisiyle değişerek "evlat"larının saflığını bozmamak için atölyeden de çıkmak istemez (Parla, 2012: 247).

8 Radyo programcısının şu sözü romanın adına gönderme kabul edilebilir: "Radyoda sadece sesinizle var olabiliyorsunuz. Ses sese karşı" (167).

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

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

manzum eseri, Asaf Halet Çelebi'nin *Mağara*"[9] adlı şiiri, Yedi Uyurlar Efsanesi, Pygmalion[10] miti ilk sırada sayılabilir.

Roman, "zihni dağınık, aklı gidip gelen" yaşlı bir adamın, bir gecenin içinde zaman zaman yer değiştiren ve birbirinin yerine geçen, örtüşen iki benliğiyle yaptığı bir iç yolculuğu konu alır. Yaşlı adam, yaşadığı büyük acılardan kurtulmak ve ölüm düşüncesi/korkusundan uzaklaşmak amacıyla çocukluğunun ve gençliğinin mutlu günlerine dönmek ve içinde bulunduğu zamanın sıkıcı, bunaltıcı havasından uzaklaşarak kendi benliğini unutmak ister. Kötü ve acı geçmişinden kaçmak isteyen yaşlı adamın yaşadığı benlik parçalanması, insanlarla birlikte olma arzusuyla giderilmeye çalışılır. Çünkü "benlik bütünlüğü, bireyin dahil olduğu toplumsal davranış ve deneyimin ilişkisel yapısının bütünlüğüyle oluşturulur" (Mead, 2017: 172).

Bir rüya/hayal gibi yaşanan bu yolculuk aynı zamanda bir arayışın gerçekleştiği, geçmişte ve hâlihâzırda yaşanan büyük acıların ve vicdan azabının etkilerinin dinmesinin arzulandığı, büyük yüzleşmeye sürükleyen bir iç yolculuktur. Romanda geçmiş, şimdi, rüya, hayal ve gerçek, birbirinden ayrılamayacak denli iç içedir. Bir başka deyişle yazar bu yöntemle yaşlı adamın zihninin bulanıklığını teknik açıdan da sezdirmek ister gibidir.

Romanda bölüm adları genelde bir leitmotiv özelliği sergiler: İlk bölümün adı "Kayboldu"dur. Bir arayışın ve bölünmenin hikâyesinin anlatıldığı romanda "kaybolmak, kayıp" kelimeleri farklı biçimlerde çok sık tekrarlanır. "İnsan Bazen Bir Hikâyenin İçinde Sıkışıp Kalıyor" ise romanda istenmeyen, reddedilen ya da huzursuz eden bir hayattan kaçış isteğini anlatır. **"**Yalnızlık Kötü İnsanlar İyi"; yaşlı adamın benlik bütünlüğünü elde etmek amacıyla insanlarla birlikte olmak, bu şekilde yalnızlığından uzaklaşarak özgürleşmek isteğini tekrarlar. Yalnızlıktan korkma, insanın kendisiyle kalmaktan/yüzleşmekten korkmasıyla da ilişkili olduğu için başkişi, bütünlüğünü insanlar arasında bulunmakta aramaktadır. "Bilinç Kendi Yokluğunu Hayal Edemez", romanda sıkça tartışılan ölüm korkusuna yer verir. **"**Üzücü Şeyler Düşünmeyin", çok acı çekmiş yaşlı adamın o gece benlik bölünmesi aracılığıyla üzüntülerinden uzaklaşma isteğini yansıtır. "Lacivert Gök Kubbeden Yağan Yıldızlar", romana hâkim olan arzu ve korkuya gönderme yapar. "Ben Neredeysem Gelin Bulun Beni", romanda bir tezat olarak yer verilen kaybolma, arayış ve bulma eylemlerini yansıtır. "Ama Âşık Oldum", kokinalı kadın ve yaşlı adamın aşklarını sezdirir. "İllegal Matematikçiler", romanda sıkça tekrarlanan kayboluş, vicdan azabı ve ölüm konularını ele alır. "Karanlık Temas", romanda bilinçdışını, geceyi, yer altını temsilen leitmotiv olarak tekrarlanan "karanlık"ın bir sergide kullanılmasını ve yaşlı adamın bir heykel

---

9 Romanda mağara ve ölülerin birlikteliği, Asaf Halet Çelebi'nin *Mağara* şiirinde geçen "İçimdeki mağarada ölüler yatar" dizesini çağrıştırır:

Mağara
İçimdeki mağarada
kurumuş ölüler yatar
zehirle gülen zümrüt
ve yakut yatak içinde
bir zaman
beni uğurlamaya gelen
haramîler
içimdeki mağarada
bir yığın kitap var
bakınca yakından
tasvirlerin gözleri oynar
ve konuşur
hepsinin yüzleri benim yüzüm gibi
ve gözleri benim gözüm gibi

Asaf Halet Çelebi (2009). *Bütün Şiirleri,* 5. Bs. İstanbul: YKY, s.11.

10 Pygmalion, Kıbrıslı bir heykeltıraştır. Fildişinden yaptığı kadın heykeline âşık olur ve Afrodit'in duasına karşılık vermesiyle heykel canlanır ve Galatea adını alır. Pygmalion ile Galatea evlenip mutlu olurlar.

yerine geçmesini anlatır. Gecenin ilerleyen saatlerinde heykel canlanır. "Yalnız Deliler İçin"de delilik ile kendini kaybetme, yaşlılık, benlik bölünmesi arasında ilişki kurulur. "Büyülü Orman"da yolunu kaybeden yaşlı bir adamın, kendi hikâyesinden çıktığı ve sanrılar, hayaller yaşadığı bir geceye yer verilir. "Beni Kandıramazsın", intihar ve ölüm temalarını ele alır. "Gecenin İnsanları", romanın geneline yayılan rüya/hayal atmosferini yakından ilgilendirecek şekilde, rüya, gece ve kaybolmak üzerine kurulur. "Mabed Ağacı", rüya içinde rüya ve ölüm, "Ölüm Kuyuları", yer altındaki ölüm kuyuları, öldürme, hukuk temaları, "Bu Gece Ölüm Yok", tanrı, özgür irade, rüya içinde rüya, ölümden kaçış isteği, "Kendini Ustaca Yok Gösteren Tanrı", ölüm, evlatlarını kaybettikleri için acı içinde rüyalarda evlatlarıyla hasret gideren anne-baba temalarına yer verir, "Ah Bir Sabah Olsa", yaşlı adamın kızının mezarı başında ikiye bölünen benliğini iç konuşmalar yoluyla yansıtır. "Aradığınızı Bulabildiniz mi?", yaşlı adam, rüya içindeki gece yolculuğunda karşılaştığı (âdeta bilinçdışının labirentlerinden çıkardığı) bütün insanlardan ayrılır. Hepsi bir tekneye binip gider. "Kimliğinizi Görebilir miyim?" ile "yaşlı adam"ı arayan "adam"ın aslında yaşlı adamın kendisi olduğu netleşir ve böylece parçalanan benlik yeniden bütünlüğüne kavuşur. Sadece başlıkların yansıttığı içerikten yola çıkarak ön plana çıkan motiflerin, kaybolmak, ölüm, özgürlük ve kimlik/kendilik arayışı, hak ve hukuk meseleleri olduğu söylenebilir.

Çalışmada, romanın temel konu ve motifleri olan benlik bölünmesi, kimlik arayışı, bilinçdışı, rüya, hayal ve gerçeklik konuları üzerinde değerlendirmelere yer verilecektir.

1.Benlik bölünmesi ve yabancılaşma

Romanda benlik/kimlik/kendilik meselesine ağırlık verildiği için benlik kavramı ve benlik bölünmesi hakkında kısa bilgi vermek yararlı olacaktır. Benlik kavramı birey kavramını içerir ve bir bakıma kişiliğin bir uzantısıdır. Ancak benliğin en önemli işareti, benlik algısı ve benlik farkındalığı açısından kişinin kendi hakkındaki tavrını yansıtmasıdır (Kağıtçıbaşı, 2010: 163). "Benlik ancak gerçek kişiler ve şeylerle ilişki içinde "gerçek" olabilir" (Laing, 2010: 140). "Benliğin yarılması, bir halüsinasyon tipinin temelini oluşturur. Benliğin parçalarından biri, genellikle "ben" hissini muhafaza ediyor gözükür. Öteki "benlik" "o" diye adlandırılabilir. Ama bu "o" hâlâ "ben"dir" (Laing, 2010: 156). Mead'ın ifadesine göre bir olay duygusal çalkantılara yol açtığı zaman da bölünmeler gerçekleşebilir. Romandaki benlik bölünmesinin bu türden bir durum olduğu söylenebilir. Mead'a göre, genel bir benliği oluşturan çeşitli benlikler, bir bütün olarak toplumsal yapının çeşitli yönlerine karşılık gelen genel benlik yapısının farklı yönleridir. Dolayısıyla, genel benlik yapısı, genel toplumsal sürecin bir yansımasıdır (Mead, 2017: 172). Benliğin tamamlanması için gerekli olan şey, grup için ortak olan tavırların oluşturulmasıdır. (...) Birey diğerleriyle etkileşim içine girdiğinde, kendisinde bu ortak tepkiler uyandırıldığı sürece kendi benliğine hayat verir (Mead, 2017: 186-187). Bu nedenle romanda benlik bölünmesi yaşayan başkişi, olayın gerçekleştiği gece, tanımadığı farklı insanlarla diyaloglar kurarak kendini daha iyi hisseder.

Romanda benlik bölünmesini anlatan ilk ve çarpıcı detay, romanın ilk cümlelerinde ifade edilen iki ayrı mutfakta, aynı anda çay hazırlama işidir. Her şey bu anda başlar. Bu an, şimdi midir, geçmiş midir, rüya mıdır, gerçek midir? Net değildir. Buna rağmen, yolculuk, söz konusu ân ile başlar. Bölünme, benliğin birbirinden bağımsız kendilikler/benlikler gibi hareket etmesi şeklinde verilir. İki komşu, iki ayrı mutfakta aynı anda çay hazırlamaktadır: Yaşlı kadın, mutfakta çay hazırladığı sırada, kocasının evden çıktığını fark eder, telaş ve korku ile komşusunun kapısını çalar ve komşusundan kaybolan kocasını bulmasını ister. Kapısı çalınan adam ise, mutfakta baharatlı kış çayı hazırlamak için ısıtıcının başında suyun kaynamasını beklemektedir. Hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadığımız adam, eline tutuşturulan kırk yıllık eski bir fotoğrafın yer aldığı kimlik ile sokaklara düşer, yaşlı adamı aramaya başlar. Çalışmada

karışıklığı önlemek amacıyla akşam vakti kapısı çalınan ve ismi verilmeyen kişi, "adam"; kimliğin ismi belirtilmeyen yaşlı sahibi de "yaşlı adam" olarak adlandırılacaktır.

Her şeyin başladığı "o gece", anlatıcı tarafından farklı bir gece olarak tanımlanır. "Yaşlı adam"ı aramaya çıkan "adam", insanlarla temas eder, kalabalıklara karışır, "yaşlı adam"ın gitmiş olabileceği mekânlara yönelir, zaman zaman da "yaşlı adam"ın benliğiyle özdeşleşir. Kimi zaman da bu iki benlik/kendilik üst üste geçer, örtüşür. "Yaşlı adam" hakkında bilinmeyen birçok ayrıntı, bu bilgileri nasıl edindiği bilinmeyen "adam" aracılığıyla verilir. "Adam", çeşitli mekân ve ortamlara âşinâ gibi rahatlıkla dâhil olur, kendisine kimlik sorulmaz, "adam" da bu hali çok yadırgamaz. "Yaşlı adam"ın da kendisinden önce aynı mekânları dolaştığına nerdeyse emin olur. "Adam", bu yolculuk sırasında "yaşlı adam" hakkında insanlardan edindiği kimi bilgileri doğru olarak benimserken, kimilerini de kabul etmez. Dolayısıyla başından beri mutfağında kendisine çay hazırlamakta olan "adam", benlik bölünmesi/parçalanması aracılığıyla özgürlüğe yönelerek o geceyi kendi için bir arayış ve yüzleşme yolculuğuna dönüştüren "yaşlı adam"ın kendisidir. "Adam" kendinden ötekileştirdiği benliğini temsil eden "yaşlı adam"ı ararken aslında kaçmaya çalıştığı kötü geçmişiyle ve evlat acısıyla yüzleşmek durumunda kalır. Bu nedenle "yaşlı adam"ın kızının mezarı başındaki konuşmasının iki ayrı benliği temsilen yan yana verilmesi, benlik bölünmesinin somut bir örneği olarak kabul edilebilir. Ancak ilk defa "yaşlı adam"ın kendi dilinden konuşmasına yer verilmesi, bütünlüğün gerçekleşmekte olduğunu da sezdirir. Denilebilir ki "adam"ın başından beri aradığı, aslında acı, pişmanlık, vicdan azabı, yalnızlık, ölüm korkusu gibi duyguların bezdirdiği kendi gerçek benliğidir. "Adam"a bu ağır geçmişin yükü fazla geldiği için gençliğine ya da çocukluğunun mutlu günlerine dönmek ister. Zaman zaman kurtuluşa ermek ümidiyle ölüm isteği de duyar. Ancak o gece, ölümden ziyade bir keşif gecesidir. Bu nedenle başlıklardan biri de "Bu Gece Ölüm Yok"tur. "Adam/yaşlı adam" olumsuz yakın geçmişini, içinden çıkmak istediği bir hikâyeye benzetir. Çocukluğun mutlu ve kaygısız, sorumluluktan uzak günlerine dönme isteği, o gecenin, özgürlüklerin yaşandığı bir zaman dilimine dönüşmesine neden olur. Dünya, keşfedilmeye hazır bir lunaparktır "adam"ın gözünde. Tıpkı çocuklukta olduğu gibi "tesadüf, çakışma ve benzerliklerle karşılaşmak" mümkündür. Çünkü çocuklukta "kelimeler, hayal dünyası aracılığıyla kolaylıkla şeylere dönüşebilir." Bu nedenle o geceye neşe, coşku ve arzunun hâkim olması istenir. Yine de gecede beklenmedik korkular, yalnızlıklar, kayboluşlar, kaçışlar, vicdan azapları, yüzleşmeye vesile olan unsurlar olarak yer alır. "Adam"ın uzak geçmişi ile yakın geçmişi arasında yer alan büyük tezatlar gecede başka tezatlıklara da yol açar. Benlik bölünmesi/bütünlük, rüya/hayal-gerçeklik, ölüm-yaşam, yaşlılık-gençlik, korku-cesaret, özgürlük-esaret, yerin altı-yerin üstü, haksızlık-adalet, kaybetmek-bulmak, heykel-canlanma gibi. Aslında ego savunmaları da, bilinçdışı benliğimize karşı oluşturduğumuz karşı savunmalardan oluşur. Ayrıca, "K. Wilber'e göre her bilinç düzeyi kendine özgü bir bilinçdışına sahiptir. Bilinçdışı bir üstte bulunan bilinç düzeyini ikiye bölerek karşıtlıklar oluşturur. Bu bağlamda psikolojik açıdan düalizm, bilinçdışıyla eşanlamlıdır ve bir anlamda içinde bulunulan halin gölgeleriyle örtüşür" (Merter, 2017: 127). Mustafa Merter'e göre "karşıtlıklar aslında birbirinden ayrılmaz parçalardır, dolayısıyla da çift görme hayaldir. Bu şaşılık sürdükçe gerçek anlamda yaşamak mümkün değildir" (Merter, 2017: 127). "Yaşlı adam", çocukluk ve gençlik yıllarının özgürlük ve coşkusunu arayan "adam"ın ötekileştirdiği benliği haline gelir. "Adam", yakın geçmişine, benliğine, yaşadığı acıya âdeta yabancılaşmıştır. Bir nevi beğenmediği, sıkıcı bulduğu, yalnızlık ve boşluğa mahkûm edilen hayatından kaçmaktadır. Yalnızlık ve ölüm korkusunun hüküm sürdüğü boş evden "ateş" imgesi ile temsil edilen "hayat dolu" dışarısına kaçmak ister gibidir. Bu kaçış, zaman zaman insanın sıkışıp kaldığı "kendi hikâyesinden kaçıp gitme isteği" izleği ile verilir. Kaçış, çoğu zaman zihin karmaşıklığı sonucu rüya ve hayale sığınma ile gerçekleşir. Bu arayışta rüyaların da araç olarak kullanılmasının teknik birtakım sebepleri olduğu söylenebilir. Jung'un deyimiyle rüyalar, birtakım karmaşık olayların bileşiminin bir sonucudur ve öznenin psikolojik durumunu yansıtır. Psikolojik durum ise öznenin psişik geçmişinin bir sonucudur.

Her insanın geçmişinde psişik "çağrışımları" belirleyen farklı değer unsurları vardır. Jung'un deyimiyle güçlü duygusal etkiler yaratan olaylar, sonraki psikolojik gelişimimiz açısından büyük önem taşır (Jung, 2018: 12). Aslında hikâyenin genelinde insanın kendinden kaçmasının imkânsızlığı da sezdirilmektedir.

"Adam/yaşlı adam"ın yaşadığı benlik bölünmesini en açık şekilde, gözleri görmeyen, ama insanların sakladıklarını seslerinden anlayan bir öğrenci keşfeder. Başkişisinin gençlik günlerine dönme isteği ile yaşının verdiği tecrübe ve acının tezatlığı sezgisel olarak şu şekilde yorumlanır:

> Değişken. Kararsız. Bazen, bazı anlarda büyük acılar yaşamış birinin sesi bu diyorum, çok yaşlı biri. Ama sonra kayboluyor bu duygu. Aslında o kadar yaşlı değilsiniz. Hayır, kesinlikle. Henüz genç bile sayılırsınız. Ama işte zaman zaman yoğun bir acının gölgesi düşüyor sesinizin üzerine. Hem acı çekmiş hem de acı çektirmiş birinin sesine dönüşüyor. Sanki acıması olmayan, ilkelerine sıkı sıkıya bağlı, ulaşılmaz bir kişilik. Sonra yumuşacık bir tarafı da yüzeye çıkıyor. Acıyla terbiye edilmiş bir ruhun merhametine sahip. Çok garip. Garip, çünkü birden yok oluyor. Burada hiç var olmamış gibi. Az önce buradaydı ama şimdi? Tamamen yok olmuş, ama siz yine de buradasınız. Başka biri gibi (96-7).

Görüldüğü üzere yaşlı ve genç adamın benliği birbirine karışmış gibidir. Bu yorumlar, başkişisinin kendini gerçekleştirmede ve bütünlüğe ulaşmada yaşadığı bocalamayı da ortaya koyması açısından dikkate değerdir.

Romanın başkişisi "adam/yaşlı adam"ın yaşadığı benlik bölünmesinin, metinlerarasılık yoluyla 20. yüzyılın dünyaca ünlü Arjantinli yazarı Jorge Luis Borges'i (1899-1986) de hatırlattığı söylenebilir. Nitekim Borges'in de en sık kullandığı temalardan biri, "ben" ve "benler" konusudur. Borges bu vesileyle "ayna" metaforunu da çok sever. Romanda "adam" arayış yolculuğu sırasında kendini bir otelin bahçesinde bulur. Buradaki süs havuzunda yansımasını görmesi ve radyo programcısı tarafından Chang Tzu'nun kelebek rüyasına atıf yapılması da Borges'e gönderme gibidir. "Adam", havuzun kenarına oturur ve kendi yansıyan görüntüsüne bakar. Şu sözler, kendine yabancılaştığının göstergesi gibidir:

> Ürkütücü bir siluetti gördüğüm. Bu ben değildim. Farklı bir zamanın içinden bakan biriydi. Bu dünyada aradığını bulamamış, yosunlu karanlık bir yalnızlığın içine hapsolmuş biri. Elimi suya daldırdım, görüntü dalgalanarak yok oldu. Beklediğimden çok daha ılıktı su. Zaten nasıl bir kış gecesiyse (182).

Borges, bir makalesinde benlik bölünmesi ya da benzeriyle karşılaşmanın eski çağlardan itibaren ölümü hatırlattığına inanıldığını dile getirir. Kendi hikâyelerinde de bu temayı sıkça kullanır. Birçok sanatçı tarafından kullanılan benlik bölünmesi ve kendi beni'yle karşılaşma teması kimi zaman ölümün, kimi zaman da dönüşümün göstergesidir.[11] Gece boyunca "adam/yaşlı adam"ın ölüler dünyasından

[11] "Anlatılan efsaneye göre M.Ö 300'de yaşayan Chuang Tzu, rüyasında kendisini bir kelebek olarak görür ve uyandığında kelebek olduğunu hayal eden bir insan mı, yoksa insan olduğunu hayal eden bir kelebek mi olduğuna karar veremez" Norman Thomas Di Giovanni (2008). *Ustanın Dersi, Borges ve Yapıtları Üstüne*. Hayriye Ulaş (Çev.). Ankara: ODTÜ Yay., s.62. Borges'in favorisi olan bu hikâye, Borges tarafından da sembolleştirilmiştir (Di Giovanni: 2008: 62). Borges'te ben ve benler konusu zamanla ortaya çıkıyor. Bu konuda yazdığı "Duble" adlı makale bize yol gösterir: "Ayna ve sudaki yansımalardan ve ikizlerden esinlenen ya da kamçılanan Duble düşüncesi pek çok ülkede bulunmaktadır. Pythagoras'ın "Arkadaş diğer bir bendir" ya da Platon'un "Kendini bil" ifadeleri muhtemelen bu düşünceden etkilenerek oluşturulmuştur. Almanya'da bu Duble düşüncesine "sizinle aynı yolda yürüyen başka bir insan" anlamına gelen Duppelganger denmektedir. İskoçya'da bir insanı ölüme götürmesi için gelen "fetch" vardır; ayrıca ölümden hemen önce insanın tıpkı kendisi gibi gördüğü düşünülen hayalet için, İskoçca bir sözcük olan "wraith" kullanılmaktadır. Bu nedenle birinin kendisi ile karşılaşması uğursuzluktur. Robert Louis Stevenson'un yazdığı "Ticonderoga" başlıklı lirik trajedi, bu tema üzerinde kurulu bir efsaneyi anlatmaktadır. Rossetti tarafından çizilen (Onlar Kendileriyle Nasıl Tanıştı), iki âşığın bir ormanın kasvetli karanlığında kendileriyle karşılaştığı garip bir de resim vardır" (Di Giovanni, 2008: 63-4). "Eski Mısırlılar, Duble yani "Ka" düşüncesinde, bir insanın aynı yürüyüş şekline ve aynı kıyafetlerine sahip tam bir kopyası olduğuna inanırlardı. Sadece insanlar değil, Tanrılar ve yaratıklar, taşlar ve ağaçlar, sandalyeler ve bıçaklar hepsi görünmez olan kendi Ka'larına sahiptiler. Bunlar Tanrıların Duble'lerini görebilen ve kendilerine geçmişten ya da gelecekten haber verilen bazı rahipler dışında kimseye görünmezdi" (Di Giovanni, 2008: 64). "Yahudilere göre, birinin Duble'sinin görüntüsü, yakında beklenen bir ölüme işaret değil aksine, kehanette bulunmak için gerekli güçlerin elde

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

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

insanlarla karşılaşması ve onlar aracılığıyla ölümü hatırlaması romandaki ölüm izleğinin de göstergeleri olarak kabul edilebilir. "Yaşlı adam"ın geçmişiyle yüzleşmesi, ölümü kabul etmesine de vesile olur. Bu nedenle gece boyu ölümden kaçış isteği ile geçmişiyle yüzleşme isteği paralel yürümektedir.

"Yaşlı adam" içinde sıkıştığı hikâyeden ilk defa o gece cesaret ederek çıkıp gitmek ister. Aslında bu kaçış, iki ayrı benlik için de bir özgürleşme eylemidir. Bu nedenle iki ayrı benliğin örtüşmesi olarak yorumlanabilecek şekilde iki ayrı benlik de dışarı çıktığında gökyüzüne bakıp derin bir nefes alır ve büyük bir neşe ve şaşkınlık hisleriyle dolar. O gece, bir "kayboluş", "arayış" ve "benliğini/kendini bulma" gecesidir.

"Adam" gecenin sonunda çakmağın alevine bakarak "ateş" imgesi üzerinden kendi benliğiyle yüzleşmeye, geçmişini hatırlamaya başlar. İlk aklına gelen, kaybettiği kızının anısıdır. Zihnin karmaşık labirentlerinde rüya ve hayal yolculuğundan uyanmaya hazırlanır:

> Az sonra artık kızının var olmadığı dünyaya gözlerini açacak ve Tanrının olması gereken yerdeki boşluğa lanet edecekti. Çok uzun bir an boyunca oradaydı, bir rüyanın içinde… Belki de uyuduğunun bile farkında olmayan bir çocuk-Tanrının rüyasının içinde… Rüya içinde rüya içinde rüya içinde rüya… Kendini ustaca yok gösteren bir Tanrı, çakmağın alevini söndürdü (261).

Görüldüğü üzere gece içinde yaşanılanların rüya atmosferini çağrıştırdığı, anlatıcı yazar tarafından da ifade edilmektedir. Gerçeklik algısı yok olacak şekilde rüya içinde rüyaları anımsatan gece yolculuğu; gerçeği, yaşamı, neşeyi, gücü temsil eden "ateş" imgesiyle yerini tıpkı rüya görülen bir uykudan uyanırcasına gerçeğe bırakır. "Ateş"; rüya, hayal, vehim, sanrı ve korkuları yok eder. Geriye sadece vicdan azabı ve ölümle yüzleşme kalır. Kızının mezarı başında kızının ölümüyle yüzleşen "yaşlı adam", nihayet bütünlüğe kavuşur:

> Ah Bir sabah olsa… Ne kadar hızla yaşlandım. Sonun başlangıca bu kadar yakın olduğunu bilmezdim. Ama sabah hâlâ çok uzak. Her yer halen karanlık, her yer sonsuz ceza. Ben ben miydim? Başka birinin içinde kaybolmuştum. Bir yolculuğa çıkmıştım ama şimdi dönüş yolunu bulamıyordum. Taşa daha sıkı sarıldım. İçinde bir ateş yanıyordu. Ilık yüzeyine yanağımı yasladım. Onu çok özlemiştim. Kelimelerin, cümlelerin olmadığı bir yerde o şimdi. Yaptığım yanlışların, yaktığım hayatların bedelini böyle mi ödemiştim? Cevabı bilmek istemiyordum. Soruyu da bilmek istemiyordum. Artık hiçbir şey duymak istemiyordum. Tek istediğim bu sıcak taşa sarılıp uyumaktı (265-6).

Bu sözler, yaşlı adamın duyduğu suçluluk duygusunu ifade ettiği gibi, sevdiklerinin olmadığı bir dünyada neden yaşamak istemediğini de ortaya koyar. Dolayısıyla daha önce de ifade edildiği üzere, ölüm, başka bir açıdan "yaşlı adam" için sevdiklerine kavuşma vesilesidir. Bu nedenle gece boyu ölüm ve yaşam iç içedir. Romanın sondan ikinci bölümü olan "Aradığınızı Bulabildiniz mi" bölümünde, arayış gecesinde karşılaştığı bütün gruplar ve kişilerle vedalaşır. Bu durum, rüya, hayal ve vehimlerin son bulduğu anlamına da gelir. Geriye gerçekliği temsilen sadece "yaşlı adam" kalır. Gece boyu ortada olmayan polisler, nihayet "Kimliğinizi Görebilir miyim" bölümünde yaşlı adamı fark ederler ve ona kimliğini sorarlar, kaybolduğunu anlayınca da onu evine götürmeyi teklif ederler. Roman "kaybolmak" ile başlar ve "bulma" ve "bulunma"yı temsil eden "kimlik"in gerçekliğe kavuşması, sahibini bulması ile kapanır. Böylece "yaşlı adam", gecede rüya/hayal ve gerçekliğin yer aldığı "arayış" boyunca çeşitli grupların arasına katılmış, ötekileştirdiği ve yabancılaştığı benliğine başka insanların gözünden bakarak kendiyle hesaplaşmış ve yüzleşmeyi başarmıştır.

---

edildiğine yönelik bir kanıttı. Bu açıklama, Gershom Scholem tarafından yapılmaktadır. Talmud'da kayda geçen bir efsane, Tanrı'yı ararken kendini bulan bir adamın hikâyesini anlatmaktadır" (…) "Duble'nin kendimizin diğer bir tarafı ya da zıddı olduğu düşünülür" (Di Giovanni, 2008: 64-65).

2.Benliğin peşinde yer altına iniş: bilinçdışının labirentlerinde kaybolma

Romanda bilinçdışı önemli bir tema olarak, rüya/hayal/sanrı aracılığıyla gerçekleşen yer altı yolculukları (iç yolculuk) ile temsil edilmektedir. Bu nedenle romanda yer altına iniş imgesi birkaç kez tekrarlanır. Başkişi "adam/yaşlı adam" iç/bilinçdışı yolculuğuna üç kez fantastik bir şekilde yer altında devam eder. Yer altı kavramı özellikle birçok dinde önemli bir yere sahiptir. Eski çağlardan itibaren birçok din ve gelenekte dünya gök, yer ve yer altı olmak üzere sınıflandırılmıştır. Gökyüzü, aydınlık bir âlem olup ilâhî veya yarı ilâhî varlıkların mekânları; yeryüzü, insanların mekânı; yer altı ise sembolik anlamıyla ölüm olayı ile bedenlerini terk edenlerin göçtükleri öte-âlem olarak kabul edilmiştir. Dolayısıyla yer altı; karanlığı, kötülüğü ve ıstırabı da ifade etmektedir. Böylece yer altı, yeryüzündeki "günahkâr" yaşamın bedelinin ödendiğine inanılan bir mekândır (Bkz. Güneş, 2010: 127-128). Psikanalitik açıdan yer altı, dönüşümün yaşandığı yerler olarak ifade edilebilir. Jung'a göre mağara, yeniden doğuşun gerçekleştiği yer, insanın kuluçkaya yatıp yenilenmek üzere kapatıldığı gizli bir oyuktur. Jung, "Yedi Uyurlar" efsanesinden yola çıkarak mağaranın anlamını şöyle açıklar:

> Her kim mağaraya, yani herkesin kendi içinde taşıdığı mağaraya ya da bilincin dışındaki karanlığa girerse, kendini önce bilinçdışı bir dönüşüm sürecinin içinde bulur. Bilinçdışına girmesi, bilinci ile bilinçdışının içerikleri arasında bir bağ kurmasını sağlar. Bunun sonucunda, kişiliğinde olumlu ya da olumsuz anlamda kökten bir değişim olabilir. Dönüşüm genellikle, yaşam süresinin uzaması ya da ölümsüzlüğe adaylık olarak yorumlanır (Jung, 2017: 66-7).

Birey, yaşadığı yer altı deneyimini takiben kendilik ile buluşur, kişilik hüviyetine kavuşur ve tam anlamıyla dönüşüme uğramış birey haline gelir (Güneş, 2010: 134). Görüldüğü üzere "adam/yaşlı adam"ın yer altına inişleri, bir nevi temizlenme, arınma, yüzleşme ve dönüşüm süreçlerini temsil eder. "Adam/yaşlı adam"ın yer altından yer üstüne çıktıktan sonraki şu sözleri, yer altına inişin anlamını destekler niteliktedir:

> Ciğerlerimi temiz havayla doldururken zihnimin içindeki tozlu koridorların da tazeleneceğini umuyordum. (…) Kendimi karanlık bir denizin içine bırakmıştım. Bir yerlere doğru sürükleniyordum ve bundan dolayı pişman değildim. Bunca zaman hayatımı yönetmekten bıkmıştım belli ki, şimdi olayların kendiliğinden akıyor olması bana heyecanlı bir yolculuk hissi veriyordu. Evet, zaman zaman korkuyordum ama bu bile iyi geliyordu. Evimdeki güvenli yalnızlığımla, damla damla biriken mutsuzluğumla karşılaştırdığımda bu yaşayacağım son gece bile olsa değerdi. Nihayet kanlı canlı bir insan olmuştu. İnsan var olduğunu ölüme yaklaşınca daha iyi anlıyordu (112).

Evdeki güvenli yalnızlık; bilinci, mahremiyeti; evin dışı ve yer altı ise bilinçdışını temsil etmektedir. Dolayısıyla bu yolculuğun büyük bir kısmı, bilinçten bilinçdışına yöneliktir.[12]

Yer altı yolculuklarının üçü de plansız, tesadüfî, gecenin bir yarısında başlar. Böylece, gece yarısı rüyalar aracılığıyla bilinçdışına yapılan yolculukları anımsatır. Rüyalarda olduğu gibi yer altında devam eden arayışa da Jung'un kolektif arketipleri, ölüler, mağara, kuyu, labirent, karanlık, kaybolma hissi, tekinsizlik ve belirsizlik hâkimdir. Yer altına ilk iniş, "adam"ın "yaşlı adam"ın kızının eskiden çalıştığı üniversitenin bodrum katına inişiyle başlar. "Adam" mağaraya benzeyen geniş bir meydanda can çekişenlerin de bulunduğu ölüler topluluğuyla karşılaşır. "Adam", bu ölülerin, ötekileştirdiği "yaşlı adam"ın yani "ağır ceza reisi"nin mahkûm ettiği insanlar olabileceğini düşünür. Aslında yüzleşmenin, yer altında, en karanlık ve korkutucu ortamlarda gerçekleşmesi tesadüf değildir. Çünkü bilinçdışı ile yer altı, ortak imgelere sahiptir. Romanda yer altı ile ölülerin bir arada yer alması, bilinçdışındaki vicdan azabı ile suçluluk hislerinin bastırılması olarak yorumlanabilir. Rüyalarda bastırılan içeriğin bilinçdışından bilince çıkarken birtakım sembollere bürünmesi gibi yer altındaki "adam/yaşlı adam"ın

[12] Bkz. Gaston Bachelard (2008). *Uzamın Poetikası.* Alp Tümertekin (Çev.). İstanbul: İthaki.

karşısına çıkan unsurlar da birtakım sembollerle ifade edilir. Yerin üstündeki insanlarla bütünleşmek isteyen "adam", yerin altındaki ölülerle de bütünleşmekten zevk alır. Böylece onlar tarafından bağışlandığını hatta onlarla eşitlendiğini düşünmek ister gibidir. Psikanalitik açıdan yorumlanacak olursa; bilinçdışındaki içeriğin bilince çıkarılarak özgürleşme, rahatlama isteğinin ağırlık kazandığı söylenebilir.

> Çetindağ'a göre "Anlatım esasına dayalı türlerde mağara, kuyu, yer altı, mahzen ya da zindan gibi bir yere giriş/iniş başka bir âleme geçişin işaretidir. Gerçek anlamda ve sembolik anlamdaki bu geçiş, bir dönüm noktası olarak kabul edilir. Kahraman, bu kapalı mekânlara kendi isteği dışında girer, buradan ancak kendi iradesi, aklı ile çıkar. Bu sebeple onun mağaradan çıkışı, kendi farkına varışının, kendini buluşunun ispatıdır" (Çetindağ, 2007: 446).

Yerin üstü ile yerin altındaki yolculuğun paralel seyrettiği romanda şöyle bir karşılaştırmadan söz edilebilir:

Yerin üstündeki/yukarıdaki hayat	Şimdi
	Bölünmüş benlik
	Kendini arayış
	Gerçeklik/Görünen
	Bilinç
Yerin altındaki hayat/yer altı	Geçmiş
	Kaçış
	Vicdan azabı
	Yüzleşme
	Görünenin öteki yüzü
	Kendini/benliğini gerçekleştirme
	Rüya ve hayal
	Bilinçdışı

Tablo 1

Görüldüğü üzere yer altındaki hayatın çağrışım yaptığı kavramlar, bilinçdışının özelliklerini hatırlatır. "Ne tuhaf yaşlı komşum yeryüzünde, ben ise yer altında kaybolmuştuk" (215) sözleri ise "adam" ile "yaşlı adam"ın zaman zaman birbirine karışan paralel yolculuklarına işaret eder.

Romanın ana izleklerinden biri olan "kaybolmak" ifadesi, yer altında ölü ya da canlı olan insanlarla da ilgilidir. "Kaybolmak", yer altı insanları için sığınak, kaçış, ölüm gibi kavramları çağrıştırır. "Adam", yer altında bir an aradığını bulduğunu düşünse de ölüleri görünce "aradığım bu değildi" der. Tüm yaşadıklarına yabancılaşır ve geçmişiyle yüzleşmekten, gerçeklerle karşılaşmaktan kaçınır. Ayrıca o gece ölümden söz etmek ya da ölümle karşılaşmak da istemez.

İkinci yer altına iniş, bir sahaf tezgâhıyla bağlantılıdır. Sahaf tezgâhının ilerisindeki bir koridorun kapısı yer altına açılır. İndiği yer, bir köşkün altında gizli olan kumarhanedir. "Kapısında Yalnız Deliler İçin"

yazmaktadır. Kumarhane sahibi, mafyanın eline düşmüş ateşin karşısında ölmüş gibi oturan bir mimardır. Bu bölümde de "ateş" imgesi tekrarlanır. "Adam", mimarın yüzündeki ölümü hatırlatan dehşet ifadesinden korkup kaçar. Köşkün sahibi ağır ceza reisinin arkadaşıdır, bu nedenle kumar oynayan adamlar "yaşlı adam" hakkında bilgi verirler.

Üçüncü yer altına iniş, bir elektrik arızasını gidermeye yardımcı olduğu sırada gerçekleşir. Yerin altı çok kalabalıktır. Burada tıpkı bilinçdışında olduğu gibi çeşit çeşit insan ve olay yığını vardır: Elektrik İşçileri, metro inşaatı çalışanları, arkeolog, hapishane kaçkınları. Yer altı, hem yerin üstünün inşası hem de kötülüklerin, suçların üstünün örtülmesi işlevleri ile dikkat çeker. Yer altında hak, hukuk, adalet, haksız yere hapse atılan mahkûmların durumları gibi birçok mesele konuşulur. Ölüm kuyularının varlığından söz edilir ve bir kuyu içine atılmış yığınla cesede rastlanır. Ölülerin giysileri hâlâ üzerlerindedir, dolayısıyla ölümün henüz yeni gerçekleştiği söylenebilir. Görüldüğü üzere yer altı, aynı zamanda suç ve suçluların da bulunduğu yerlerdir. Kimsesiz, gizemli cesetler, hapishane kaçakları, illegal işlerle uğraşan mafyalar yer altında bir araya gelir. Suçluların, kötülüklerin ve cesetlerin yer altında bir araya gelişi, dinlerde yer alan Cehennem kavramını, edebî anlamda da 13-14. yüzyıl İtalyan şairi Dante'nin *İlahi Komedyası*'nı[13] hatırlatır. Hapishane izleği ile yer altı izleği burada birleşir. İkisi de kapalı kalmayı, ceza çekmeyi, toplumdan uzaklaşmayı, erginleşmeyi ve kötülükleri gizlemesi gibi bazı ortak özellikleri dolayısıyla romanda bir araya getirilmiş olabilir.

3.Rüya/hayal ve gerçeklik yanılsaması

20. yüzyıldan itibaren değişen gerçeklik algısı sanat ve estetiği derinden etkiler. 20. yüzyıl romanında dış dünyayı yansıtma yerine, dış dünyadan alınmış gerçek parçacıklarıyla iç dünya bir araya getirilerek yeni bir kurgu tekniği oluşturulur. Aydınlanma Çağı'nın getirdiği bilimsellik, 19. yüzyıldan sonra etkisini yitirmeye başlar ve yerini "belirsizlik/olasılık/görecelik kavramlarının yön verdiği yeni bir doğabilim eğilimine bırakır. Bilim, artık geleneksel edebiyatın fantastik diye adlandırdığı türden bir gerçeklik anlayışı sunar" (Ecevit, 2009: 27-37).

> 20. yüzyılda Freud'un ve Jung psikolojilerinin kişisel ve ortak bilinçaltı tanımları, düşler, arketipler insan gerçeğinin en önemli bileşenleri durumuna gelir. Marcel Proust, James Joyce, Franz Kafka gibi modern yazarlar, bu tersyüz gerçekliği edebiyatın biçim/kurgu/yapı düzlemine taşırlar. Neden-sonuç ilişkisi yerine grotesk bir yapıya sahip olan, bilinç yolculuklarının hâkim olduğu, konu bütünlüğünün olmadığı metinler kurgularlar (Ecevit, 2009: 28-29).

Roman boyunca rüya/hayal/gerçek iç içe verilerek roman kişileri ve okuyucu için kaygan bir zemin yaratılır. Böylece şüphe ve belirsizlik arttırılır. Neyin gerçek, neyin sanrı ve düş olduğu bilinmez. Rüya, hayal, zihin karmaşıklığı, simülasyon gibi unsurlar gerçekliğin sorgulanmasına yol açar. Romanda kayboluşun gerçekleştiği geceye iki duygu hâkim olur: arzu ve korku. "Yaşıyor olmanın kendisinden duyulan bir coşkuyla yaşamın geçici olduğunu bilmenin acısı birbirine dolanıyordu" (55) ifadesi, roman boyunca iç içe verilen yaşama sevinci, yeniden hayata dönme isteği ve yaşlılıkla birlikte gelen ölüm korkusunu yansıtır. Aslında o gece salt yaşam isteği dirilir, ölüm ise istenmeyen, korkulan, kaçışı tetikleyen bir tecrübe olarak benimsenir. Arayış, hayatın "ateş"ini yeniden tutuşturmanın da bir yoludur.

---

13 Dante, dünyayı kuzey yarım küre ve güney yarım küre olarak iki kısım olarak kabul edenlerdendir. Cehenneme giriş kapısı kuzey yarım küresinde bulunmaktadır. Kuzey yarım kürenin tam orta yerinde Kudüs yükselir. Güney yarım kürenin ortasında bir ada, adanın üzerinde de Araf dağı vardır. Dante, Cehennemi, huni şeklinde tasavvur ve tasvir etmiştir. Kuzey yarım küresinde bulunan bu huninin ucu arzın tam merkezine rastlar. Koninin mihveri yukarıya ve aşağıya uzatılacak olursa bunun bir yandan Kudüs, bir yandan da Âraf Dağı hizasında arzın kabuğunu deldiği görülür. İnce bir yoldan kürenin merkezinden geçerek Âraf dağına ulaşmak mümkündür. Cehennemin içi daire şekkinde dokuz kattan ibarettir. Bu dairelerin huninin ağzından ucuna gidildikçe daralır. Dairelerin her birinde başka günahkâr topluluklar cezalandırılmakta, cezaların şiddeti çevreden, merkeze doğru artmaktadır. Dante, A. (1955). *Cehennem*. Feridun Timur. (Çev.). Ankara: MEB, s. 54-55.

"Adam/yaşlı adam" elinden yitip gidecekmişçesine o gece yaşama dört elle sarılır. Freudyen bakış açısıyla yorumlanırsa arzu ve korku tam da rüyaya has unsurlardır. Ayrıca bu duyguların gece ortaya çıkması, yine bilinçdışını dolayısıyla rüyayı çağrıştırmaktadır. Romanda kaçış isteği, hayale ve rüyaya sığınma yolu ile yansıtılır. Denilebilir ki romanın başkişi, tıpkı ünlü sanatçı Ahmet Hamdi Tanpınar gibi hayal ve rüya sığınaklarında kendine yeni bir hayat belki de benlik inşa etmeye çalışır. Romanda, rüyanın âdeta bir kurmaca unsuru olarak bu derece önemli bir yer tutması, Jung'un bilinçdışı ve bilinç arasında kurduğu şu ilişkiyle açıklanabilir. Jung'a göre rüyalar, bazen önemli bir içeriği ifade edebilir. Buna rağmen rüyanın sebebi anlaşılmaz, ancak bilinçdışı, bilince nazaran bazı şeylerden haberdar olarak birtakım sonuçlar elde eder. Bilinçdışı kendi düşüncesini içgüdüsel olarak sürdürür (Jung, 2009: 78). Dolayısıyla romanda benlik peşinde yolculuğa çıkan başkişi, unuttuğu ya da yükünü taşıdığı düşüncelerini ve anılarını rüya vasıtasıyla yeniden hatırlar.

Romanda yer alan şu sözlerle yaşlı bir adamın aklının gidip gelmesiyle rüya/hayal/gerçeklik ilişkisi arasında ilgi kurulur:

> Her şeyi yanlış anlıyor olsak o kadar büyük sorun olmazdı bence. Asıl sorun bazı şeyleri yanlış anlıyor oluşumuz. Bazı şeyleri. Ama hangi şeyleri? Hangilerini yanlış, hangilerini doğru algıladığımızı bilemiyor oluşumuz asıl sorun. Her şeyi karıştıran bu. Bildiklerimizin hepsi kuşkulu hale geliyor. Güvenebileceğimiz bir referans noktası yoksa eğer... boşluktayız demektir. Aklımıza ne kadar güvenebiliriz. Biraz yorulduğumuzda kolaylıkla yanılabiliyor. Rüyalarda olup bitenlere nasıl da inanabiliyoruz içindeyken. Her şeyin bu kadar değişken olması çok korkutucu. Hiçbir düşüncemizde sonuna kadar güvenememek, hiçbir şeye inanamamak. İşte bütün mesele bu (176).

Öte yandan içinde yaşanılan çağın gerçeklik algısının şüpheye yenik düşüşü de sezdirilir. Belki de bu nedenle radyo programcısı, "yaşlı adam"ın yaşadıklarını rüya içinde kaybolmaya benzetir. "Rüyaların içinde kaybolan bir adamı arıyoruz. Kendi hikâyesinin içinden çıkıp gitmiş bir adamı arıyoruz." sözleriyle ilginç durumu dinleyicilerine duyurur. Tüm bu anlatılanlar dikkate alındığında "Radyo Gecenin İnsanları" programında o gece için "rüya" konusuna yer verilmesi sebepsiz değildir. Radyoda rüyalarla sanrılar arasındaki benzerlikler konuşulur. Nitekim "yaşlı adam"ın bu gece yaşadıkları rüyalara özgü bir atmosferi hatırlatmaktadır. Ayrıca, Radyo Gece'ye tıpkı bir rüyada olduğu gibi kaybolarak gelmesi de rüya atmosferini tamamlar. "Adam" bazen, gerçeğe benzeyen gündelik rüyalarla gerçeği karıştırdığını dile getirir: "Bu akşam başıma gelenler rüya da olabilir, gerçek de." Jung'a göre bilinç ve bilinçdışı arasındaki denge bozulduğunda, bu durum, rüyalar kanalıyla bireye hissettirilerek dengeyi tekrar kurması istenmektedir. Jung, rüyaların bu yönüyle ruhsal hayatı restore edici özelliğe sahip olduğunu savunur. Ona göre dengenin bozulmasıyla ruhsal hayatta meydana gelen tahribatın tamirinde rüyanın önemi büyüktür (Çetin, 2015: 97). Başkişi olan "adam", gerçeklikle bağı koptuğu ve dengesini kaybettiği zaman gerçeklik'e ait olan kimliği çıkarıp bakar. Kimlik, burada gerçekliğe ait bir referans noktası gibidir. Her şeyin birbiriyle ilgili olduğu, ama kimlik dışında her şeyin kaybolduğu (tıpkı rüya gibi) bu gecede, başından beri aranılan da bir "kimlik"ten ibaret gibidir, yani kendiliktir, benliktir. Dolayısıyla "kimlik" burada da bir leitmotiv görevi görmektedir. Gestalt terapisinin kurucusu Fritz Pearls'a göre insanın ruhsal yapısı, parçalanmışlığın neden olduğu gerilimi gidermek için rüya gibi bazı faaliyetlere girişir. Rüya, bozulmuş ve bölünmüş benliği yeniden bütünlüğe dönüştürme amacı taşır. Rüya, bölünmüşlük halindeki kişiyi uyarır. Bu bağlamda bireyin gördüğü rüyaları, bitmemiş süreçlerin tamamlanması için kendisinden gelen mesajlar olarak değerlendirir (Çetin, 2015: 112). "Adam/yaşlı adam"ın yaşadığı duygu karmaşası da bölünmüşlüğü ve dengenin yitirilişini gözler önüne sermektedir:

> Bu yaşadıklarım çok tuhaftı, duygudan duyguya geçiyordum hızla. Korkudan cesarete, tehdit altında olmaktan muktedir olmaya... Bu işte bir gariplik vardı. Bir sınavdan geçiyordum sanki. Dönüp yeniden şehre bakmaya başladım. Korkunçtu, çirkindi ama kışkırtıcıydı. Kendimi boşluğa bıraksam, şehrin üzerinde uçsam diye baştan çıkarıcı bir düşünce geçti aklımdan. Özgür olmanın son şartı bu

> olabilirdi, yaşam denilen esaretin zincirlerini kırmak gerekliydi belki de... Başımı salladım. Hayır... dedim. Beni kandıramazsın (163).

Romanda gerçeklik algısını sorgulatan bir diğer unsur da yaşam simülasyonudur. Simülasyon ile rüya içinde rüya yaşantısına yer verilir. "Adam", rüya içinde rüya diye tanımladığı nörotanıtımda "yaşlı adam"ı aradıkça karısı yerine geçen kokinalı kadını bulur. Önce mutlu bir hayata sahipken kayboluş tekrarlanır ve rüya içinde rüyada kokinalı kadın olan karısını kaybeder. Durumu özetlemek gerekirse rüya içinde rüyada kayboluş içinde kaybetme söz konusudur. İçinde yaşadığımız çağda, gerçeklik, her türlü algı oyunlarının malzemesi haline getirilebilmektedir. Dolayısıyla simülasyonun, romanda rüya, hayal, gerçeklik alanlarındaki belirsizliği destekleyen bir unsur olduğu ifade edilebilir.

> Baudrillard'a göre, "Simulacra, gerçek varlıkların basit bir sureti yahut imajı olmaktan ziyade onların yerine kendini ikame eden yeni bir gerçekliği ifade eder. Gerçek varlıkların yerine geçen ve hiç durmadan televizyon, bilgisayar, telefon, tablet vb. cihazların ekranlarından izlediğimiz imajlar, temsiller, resimler, semboller, kendi gerçekliklerini empoze etmeye başlar. Gerçek(lik) ile hayal ve imaj arasındaki ayrım giderek belirsiz hale gelir. Gerçekliğin kendi hakikatini yitirerek bir "hiper-realite" haline geldiği yer de burasıdır. Artık normal mânâda gerçeklik ortadan kalkmış, yerini başka bir "şey" almıştır. Bu "şey", hız ve anlık iletişim çağının sunduğu imkânlar sayesinde her gün yeni boyutlar kazanarak gerçekliği âdeta perdelemektedir (Kalın, 2018: 106).

Romanda hukuk, adalet, kötülük, duyarsızlık, cinayet gibi sosyal meseleler de ele alınmıştır. Ancak roman diyaloglarında görüleceği üzere insanlığa yakışmayacak çeşitli suçların giderek artması karşısında tedirginlik ve çaresizlik söz konusudur. Lunaparkta bir ateşin başında toplanmış ısınan insanlardan bazıları Tanrı meselesini sorgularken Tanrının uyuduğu ve rüya gördüğüne inandıklarını dile getirirler: Tanrı uyuyan ve rüya gören bir Tanrıdır. Tüm insanlık da onun rüyasından ibarettir. Uyuduğu için kötülüklere müdahale etmiyor. Uyandığında varlığımız sona erecektir. Bizim rüyalarımız ise rüya içinde rüya. Biz aslında rüya görmüyoruz. O çocuk Tanrının rüyasına dâhil oluyoruz. Bizim rüyalarımızı da o görüyor. Görüldüğü üzere Tanrı problemi de romanın dikkat çeken izleklerinden biri olarak kabul edilebilir. Netice olarak dinî anlamda Tanrı ve kötülüklerin varlığını birbiriyle bütünleştirmekte zorlanan, dinin güvenli zeminini kaybeden insan, pasif bir Tanrı anlayışıyla ihtiyaç duyduğu anlamı ve güvenliği sağlamayı tercih eder. Böyle bir perspektif ile rüya da insanın gerçeklik yanılgısına düştüğü dünya hayatında sığınacağı bir alan haline gelebilmektedir.

4.Romanın izleksel/imgesel yapısı

Modernist ve postmodernist romanın önemli unsurlarından biri de imgedir. Romanda başta "ateş" olmak üzere birçok imge/motif/izlek yer almaktadır. Romanda tekrarlı olarak kullanılan ve içeriği zenginleştiren, anlamı güçlendiren imge ve izlekler şunlardır: ateş, tekinsiz, labirent, ölüm, çakmak, yeşil dolma kalem, kimlik ve rüyayı tamamlayan unsurlar.

Romanın adında yer alan "ateş" bir imge olarak kabul edilebilir. "Ateş", yaşam enerjisini, nefsi, heyecanı ve coşkuyu temsil eder. Örneğin daha ilk satırlarda adam kendini şöyle niteler: "Dışarıdan bakıldığında donuk bir adamım, oysa kafamın içinde düşünceler, hayaller alev alev... Ne yararı var? Bir mağaranın içinde yanan ateş ne kadar yumuşatabilir ki taşı? Mağaranın duvarlarında dans eden gölgelerden geriye ne kalır? Kapkara is. Kül ve toz" (13). Platon'un "mağara" metaforunu hatırlatan bu sözler birbiriyle uyum içindedir: Donuk kelimesi ile mağara/taş kelimeleri arasında ilgi vardır. Tıpkı mağaranın içinde yanan ateş gibi donuk kafanın içinde de düşünceler; hayaller, alevler gibi dans etmektedir. Yani içerdeki coşkuyu temsil eden ateş, hayata küsmüş adamı yeniden hayata bağlayamadığı gibi mağaranın duvarlarını da yumuşatamaz. Sadece toz, kül ve is bırakır. Bu düşünceyi destekleyecek şekilde Hale Torun, Platon'un mağarasının bir yanılsama ya da iç dünyanın tutsaklığını temsil ettiğini dile getirir.

Bilgiye ulaşmak için ışık ve taş ile temas kurmak gerekir (Torun, 2016: 120). Romanda "ateş" imgesi, çakmağın alevi, ateşi seyreden bir ölü ve ateş başında ısınan ve düşünen insanlar ile verilir. "Ateş", ayrıca zamanı da mekânı da yakar; romanda zaman, bilinçdışı yolculuklarıyla geriye doğru genişler, mekân ise bir geceye sığamayacak kadar çok ve çeşitlidir. Her şey çakmağın ateşinde yok olur.

Romanda korkuya dâir unsurlar, gizemli, fantastik ortam ve insanlar dikkat çekmektedir. Yazar belki de bu gerilimi vurgulamak amacıyla sık sık "tekinsiz" kelimesini izlek olarak kullanır. Tekinsiz durumlar, ortamlar, insanlar, hayaller vs. Yazar özellikle rüya atmosferini ya da rüya/hayal ve gerçekliğin birbirine karıştığı kaygan, ürpertici, labirent niteliği sergileyen zaman, mekân ve olayları "tekinsizlik" izleğiyle somutlaştırmak ister gibidir. Romanın geneline hâkim olan bu "tekinsizlik" duygusu, Kafkaesk diyebileceğimiz bir atmosferi de hatırlatır. Yazar, gizem, korku, dehşet ve endişe içeren durumları ve kişileri "tekinsiz" sıfatıyla karşılamayı tercih eder.

Romanda özellikle gece içinde, yer üstünde ve yer altında devam eden karmaşık, uzun dolaşmalar sırasında Borges'in eserlerinde bir şaşkınlığın göstergesi olan labirente, çağrışımsal olarak gönderme yapılır. Bir yere varmayan ve kayboluşu simgeleyen bu şehir turu, âdeta bir "labirent" içinde sıkışıp kalmış ve yolunu arayan insanı hatırlatır. Bu yönüyle romanda içerik olarak bir "labirent" izleği olduğu söylenebilir.

"Ölüm" izleği ise kocasını arayan yaşlı kadın ve bisikletli adama ait "buz gibi kemikli, yaşlı eller" ile sezdirilir. Kocasının kaybolduğunu haber veren yaşlı kadın, gerçekte "yaşlı adam"ın karısı olabilir. Çünkü karısının yaşadığına dâir bir bilgi verilmez. Huzurevindeki kadın; geçmişte yaşadığı yasak aşkları; bisikletli adam, haksızlık yaptığı hükümlüleri temsil ediyor olabilir. Bisikletli adam, "adam"ın eline nasıl geçtiği bilinmeyen çakmağı ister, ikinci karşılaşmalarında çakmağı almayı başarır. "Çakmak" bu noktada ateşi barındırmasıyla ölümü temsil eden bisikletli yaşlı adamın elinde, yaşama, duyulan özlemi sezdirir. Romanda "ateş" imgesini temsil eden "çakmak" bir leitmotiv olarak orkinosun midesinden birçok şeyle birlikte çıkar. Romanda "çakmak" leitmotivi, *Kara Kitap*'ta Boğaz'ın sularını çektikten sonra bulunan "yeşil tükenmez kalem" gibi bir oyun tekniği olarak kullanılır. Ayrıca orkinosun midesinden çıkan "yeşil dolma kalem" de metinlerarasılık yoluyla *Kara Kitap*'a göndermedir.

"Kimlik", arayış olarak da nitelenebilecek iç yolculukta "yaşlı adam"a ait kimlik kartı vesilesiyle gerçekliği temsil eden bir motif olarak kullanılır. "Adam", kendi benliğinden şüpheye düştükçe cebinden çıkardığı kimlik kartına bakar. Bazı insanlar da kimlikteki kişinin fotoğrafına bakarak "adam"a hayret ederler. Açıkça söylemeseler de fotoğrafın sahibiyle "adam"ı benzetirler. Dolayısıyla kimliğin aslında başından beri "adam"a ait olduğu sezdirilir.

Roman boyunca kış mevsiminde olunduğu ifade edilmesine rağmen, "ılık hava", "ılık ve loş ortamlar" motif olarak tekrarlanır. Dolayısıyla "ılık ve loş" ifadeleri, romanın kurgu tekniğiyle alâkalı olarak rüya atmosferine uygundur, ayrıca anne karnına dönüş isteğini de çağrıştırmaktadır.

Sonuç

Murat Gülsoy'un *Ve Ateş Bizi Tüketiyor* (2019) romanı çağın estetik, felsefî ve toplumsal birçok meselesini gündeme getirir. Postmodern nitelikler taşıyan roman, postmodernizmin de önemli bir meselesi olan "gerçeklik" konusunu hem içerik hem de biçim aracılığıyla ele alır. 21. yüzyıl, gerçekliğin zeminini kaybetmeye devam ettiği bir çağdır. Postmodern estetiğin değişen gerçeklik algısı, romanda rüya, hayal, gerçeklik birlikteliği ile sunulur. Simülasyonun gerçeğin yerine geçmesi, bir nörotanıtım

örneği ile eleştirel/ironik bir tutumla sunulur. Romanın konusu olan benlik bölünmesi ve kimlik arayışı, postmodern romanın bireyin iç dünyasına verdiği önemi ortaya koyar. Bireyin kendi iç dünyasına yönelmesi, toplumla bağının zayıflamasına yol açar. Toplumdan uzaklaşmak ise benliğin gerçekleşmesine engel olduğu gibi, toplum bütünlüğünü ve insan ilişkilerini de zayıflatır. Bireyin hayatla ve ölümle dengeli bir ilişki kurmasını engeller. Romanın başkişisi, geçmişinde yaşadığı acılar, vicdan azabı, pişmanlıklar nedeniyle çocukluğunun neşeli günlerine dönmek ister, bu nedenle de gerçeklerle yüzleşmekten kaçarak bilinçdışına sığınır. Bilinçdışı katmanlarında gerçekleşen yüzleşme, aynı zamanda arınma ve dönüşüm için bir fırsatı temsil eder. Gece vakti gerçekleşen bilinçdışı/iç yolculuğunda, başkişi, farklı insanlarla iletişim ve bağ kurmaya ihtiyaç duyar. Yani benlik bütünleşmesinin toplumla bütünleşmesine bağlı olduğunu sezer. Diğer bir deyişle kendilik açısından tamamlanmışlığa ulaşmak için "öteki"ne ihtiyaç duyar. Böylece, bir kaçış ve arayışın gerçekleştiği iç yolculukta başkişi, geç de olsa geçmişiyle ve benliğiyle hesaplaşarak acılarıyla yüzleşir. Romanın sonunda benlik bütünlüğünü elde ederek kendini/kimliğini gerçekleştirir. Dolayısıyla Baudrillard'ın bahsettiği hiper-realite çağına rağmen bireyin toplumdan ayrışamayacağı vurgulanır. Romanda hukuk meseleleri de tartışmaya açılır. Hak, hakikat, yalan, şüphe, hayal, rüya kavramları iç içe verilerek hukuka ve gerçekliğe olan inancın sarsılma tehlikesiyle karşı karşıya olduğu sezdirilir. Sonuç olarak roman, gerek biçim gerek içerik açısından çağa ve bireyin sorunlarına eleştirel bir tutum sergiler, öte yandan, birey ve toplum ayrışmasında bütünleşmeyi esas alan, görünenin ardını araştırmayı vurgulayan çözüm önerileri de sezdirir.

Kaynakça

Alighieri, D. (1955). *Cehennem*. Feridun Timur (Çev.). Ankara: MEB.

Bachelard, G. (2008). *Uzamın Poetikası*. Alp Tümertekin (Çev.). İstanbul: İthaki.

Borges'le Söyleşiler (2009). Richard Burgin (Ed). Hatice, Esra Mescioğlu (Çev.). İstanbul: Paradigma.

Çelebi, A. H. (2009). *Bütün Şiirleri,* 5. Bs. İstanbul: YKY.

Çetin, Özer (2015). *Rüya Olgusu ve Dindarlık Üzerine Bir Araştırma*. Bursa: Emin.

Çetindağ, G. (2007). "Türk Kültüründe Mağara Motifi", 38. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, ICANAS 38, (10-15 Eylül 2007) *Edebiyat Bilimi Sorunları ve Çözümleri* içinde C.1. Ankara: 443-455.

Di Giovanni, N. T. (2008). *Ustanın Dersi, Borges ve Yapıtları Üstüne*. Hayriye Ulaş. (Çev.). Ankara: ODTÜ.

Ecevit, Y. (2009). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*. 6. Bs. İstanbul: İletişim.

Emre, İ. (2006). *Postmodernizm ve Edebiyat,* 2. Bs. Ankara: Anı.

Güneş, S. (2010). "Yeraltı Mekanı Ve Kavramının Toplum Ve İmgelem Üzerine Etkisi", *METU JFA* 2010/1 (27:2) :125-139.

Jung, C. G. (2018). *Rüyalar*. 4. Bs. Aylin Kayapalı (Çev.). İstanbul: Pinhan.

Jung, C. G. (2017). *Dört Arketip*. 5. Bs. Zehra Aksu Yılmazer (Çev.). İstanbul: Metis.

Jung, C. G. (2009). *İnsan ve Sembolleri.* 4. Bs. Ali Nahit Babaoğlu (Çev.). İstanbul: Okuyan Us.

Kâğıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi*. İstanbul: Koç Üniv. Yay.

Kalın, İ. (2018). *Barbar, Modern, Medenî*. İstanbul: İnsan.

Laing, R.D. (2012). *Bölünmüş Benlik*. Ergün Akça (Çev.). İstanbul: Pinhan.

Mead, G. H. (2017). *Zihin, Benlik ve Toplum*. Yeşim Erdem (Çev.). Ankara: Heretik.

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

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

Merter, N. M. (2017). *Dokuz Yüz Katlı İnsan, Tasavvuf ve Benötesi Psikolojisi (Transpersonel Psikoloji)*. 17. Bs. İstanbul: Kaknüs.

Parla, J. (2012). *Türk Romanında Başkalaşım*. 2. Bs. İstanbul: İletişim.

Tanpınar, A. H. (2010). *Hikâyeler*. 8. Bs. İstanbul: Dergâh.

Torun, H. (2016). "Bir Antik Yaşam Tasarımı: Anadolu'da Tünel Kentler ve Uygarlıklar Arası İletişimin İzleri", *Yaratıcı Endüstriler Uluslararası Tasarım Sempozyumu (01-02 Haziran 2016) Bildiriler Kitabı* içinde, Yıldız Teknik Üniversitesi Matbaası, İstanbul: 119-130.

Edirne Kasidesi'nin muhtevası üzerine bir inceleme

Nuran BALTA[1]

APA: Balta, N. (2020). *Edirne Kasidesi*'nin muhtevası üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 355-368. DOI: 10.29000/rumelide.752352.

Öz

Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatının velût şairlerinden biri olan Arif Nihat Asya, sadece ürettiği eser sayısı ile değil, bu eserlerdeki tema çeşitliliği (Türk ve İslâm tarihi, din ve tasavvuf, insan, millî kültür, tabiat, yurt manzaraları) ile öne çıkar. Şairin incelememize konu olan "Edirne Kasidesi" adlı şiiri, onun tarih-mazi-hal ve yurt güzellikleri ekseninde yazdığı şiirlerindendir. Şair, Edirne'yi tarihî zenginlikleri ve tabiî güzellikleri ile anlatırken onu geçmişteki güzellikleri ile hayal eder fakat tarihî gerçeklerle yüzleşmekten de kendini alamaz. Şehrin tarihî eserlerini hayranlık, yıkılan ve kaybolup giden güzelliklerini ise derin bir hüzün ve elemle anlatır. Bu makalede Arif Nihat Asya'nin "Edirne Kasidesi" adlı şiirini, metindeki motifler ekseninde, çeşitli ilmî, edebî ve tarihî eserlerden de istifade ederek tahlile çalıştık.

Anahtar kelimeler: Arif Nihat Asya, Edirne, şiir, Edirne Kasidesi, tarih

A research on the content of *Edirne Kasidesi*

Abstract

Arif Nihat Asya, who is one of the prolific poets of Republic Period Turkish Literature becomes prominent not only with the number of works he wrote but also with the range of theme in these works (Turkish and Islam History, religion and mysticism, human, national culture, nature, country lanscape). The poet's poem called Edirne Kasidesi which is the subject of our study, is one of his poems that he wrote in the axis of history – past state and beauties of the country. The poet imagines Edirne with its beauties in the past while telling it with its historical riches and natural beauties, but he can not help facing historical realities. He tells the historical buildings of the city with admiration and the demolished and lost beauties of the city with deep gloom and anguish. In this article, we have attempted to analyse Arif Nihat Asya's poem called "Edirne Kasidesi" in the axis of pattern of such text by utilizing various scientific, literal and historical works.

Keywords: Arif Nihat Asya, Edirne, poem, Edirne Kasidesi, history

Giriş

Arif Nihat Asya, 1320 / 1904 yılında Çatalca'nın İnceğiz köyünde doğar. Asıl adı Mehmet Arif olan şair, Zîver Efendi ile Fatma Zehra Hanım'ın tek çocuğudur. Daha yedi günlük iken babasını kaybederken, üç yaşında da annesinden ayrılır. Önce akrabalarının yanında, daha sonra da devletin yatılı kurumlarında himaye edilir. İlk eğitimine Örçünlü Köy Mektebi'nde başlar. Ardından sırayla Gülşen-i Maarif Rüşdiyesi, Bolu Sultânîsi ve Kastamonu Sultânîsi'nde tahsilini tamamlar. Mehmet Arif, Balkan Savaşı'nı İstanbul'da, I. Dünya Savaşı ile Millî Mücadele'nin ilk yıllarını Bolu'da ve Millî Mücadele'nin en hararetli

1 Dr., Bağımsız Araştırmacı (Edirne, Türkiye), nuranbalta@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4660-0218 [Makale kayıt tarihi: 27.04.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752352]

günlerini de Kastamonu'da geçirir. İstanbul'da Dârü'l-Muallimîn-i Âliye (İstanbul Yüksek Muallim Mektebi) ikinci sınıf öğrencisiyken *Heykeltraş*'ı yayımlar ve Arif Nihat ismini kullanır. 1926-1927 öğretim yılında İstanbul Yüksek Muallim Mektebi Edebiyat Zümresi'nden mezun olur.

Meslek hayatına Adana Erkek Muallim Mektebi'nde edebiyat öğretmeni olarak başlar. (1930) Bu arada ikinci şiir kitabı *Yastığımın Rüyası* yayımlanır. Adana'nın çeşitli ortaokul ve liselerinde edebiyat öğretmenliği yaparken 1933 yılında Mevlevî Dede Ahmed Remzi Akyürek ile tanışır. Mevlevî şeyhliğine kadar yükselecek bir "çile" dönemi geçirir. 1942 ve 1943 yıllarında Malatya Lisesi'nde müdürlük ve edebiyat öğretmenliği yapar. 1945 yılında Adana Erkek Lisesi'ne tayin edilen Arif Nihat Asya, 1948 yılında hakkında yapılan soruşturmalar sebebiyle Edirne Lisesi Edebiyat Öğretmenliği'ne gönderilir. (Yıldız, 1997: 15-30).

Büyük şairin Adana'dan sürgün olarak ayrılışı sevenleri tarafından tepki ile karşılanır, Edirne'ye gelişi ise sanat hayatına yeni bir pencere olur. 1948 yılına kadar Edirne'yi hiç görmemiş olan şair, şehrin Osmanlı Devleti'nin "muhteşem bir pây-ı tahtı" olduğunu daha önceden bilmektedir. Sonraki yıllarında Yavuz Bülent Bakiler'e Edirne'nin, Bizans Devleti'nden alındığında "küçük, basit, sade" bir yerleşim merkezi olduğunu, burayı "Balkanların, dünyanın en alımlı, en güzel" şehirlerinden biri, hattâ tarihî zenginlikleri göz önüne alındığında dünyada "iki muhteşem" şehirden biri haline getirenin Türk milleti olduğunu ifade edecektir. Edirne'ye gitmeden önce bu şehir ile ilgili bilgileri Evliya Çelebi ve Lady Montagu'nün eserlerinden okuyan şair, kitaplardan edindiği bilgilerle şehirde birbirinden güzel köşkler, konaklar, saraylar, sebiller, camiler, hanlar ve hamamlar arasında "şehzade ruhuyla ve huzuruyla" yaşayacağını zanneder. Şehrin "hüzünlü, dağınık, yoksul, âdeta terk edilmiş" halini görünce perişan olur. Edirne'yi "yıkılan, dağılan, savrulan bir imparatorluk"a benzetir ve şehri kendini tutamayıp göz yaşları içinde ağlayarak dolaşır:

"Ben, hiçbir şehirde, Edirne'deki gibi ağlamadım. Orada gözyaşlarımı sile sile, yana yakıla evime döndüğüm çok oldu." (Bakiler, 2010: 237-246)[2]

Şairin incelememize konu olan "Edirne Kasidesi" de bu hüznün kendi tarzı içinde yoğun bir şekilde yansıtıldığı medhiye ve fakat aynı zamanda ağıt sayılabilecek şiirlerinden biridir. Ayrıca bu şiir, araştırmacılar ve eleştirmenler tarafından edebî bir metin olmanın yanı sıra bir şehir rehberi[3] olarak da nitelendirilmektedir. Biz o sebeple, zikredilen mekânlar ve eserler hakkında dipnotlarda ayrıntılı bilgi verme gereğini duyduk.

Edirne Kasidesi

Arif Nihat Asya, Edirne'de 1948-1950 yılları arasında bir buçuk sene kalır. Edirne'nin tarihî zenginliklerini, mimarî ve tabiî güzelliklerini sanatkâr hassasiyeti, estetik duyuş, dikkat ve tecessüs ile müşahede eder, onları şiirlerinde seslendirir. Şiirlerinin oluşumunda etkili olan faktörler ferdî duyuşlar, günlük hayat, tarih ve mazi, din ve tasavvuf, tabiat ve yurt güzellikleri, destanlar, kıssalar ve halk hikâyeleridir. Bu unsurlar içinde "tarih ve mazi" bilinci önemli bir yere sahiptir. (Yıldız, 1997: 169-171).

[2] Türk edebiyatının günümüz şair ve yazarlarından biri olan Yavuz Bülent Bakiler, yirmi yıl Arif Nihat Asya'nın yakın çevresinde bulunur. Kitabında Arif Nihat Asya'ya dair hâtıralarını ve ondan dinlediklerini anlatır. (Bakiler, Y. B. (2010). *Ârif Nihat Asya İhtişamı*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.)

[3] Aktaş, Ş. (2011). Millî Romantik Duyuş Tarzı ve Arif Nihat Asya'nın Şiirleri. *Arif Nihat Asya / T. C. Kültür Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Anma ve Armağan Kitapları Dizisi / 3* (s. 259-274). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları; Topaloğlu, Y. (2007). Ahmet Kutsi Tecer ve Arif Nihat Asya'nın Şiirlerinde Edirne. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 192-211; Koralp, S. (2019). Tanzimat Sonrası Türk Şiirinde Edirne. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37), 1048-1073.

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

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

Şair, millî unsurlara yer verdiği altı yüz yirmi yedi şiirinin yüz yirmisinde Türk tarihinin ihtişamlı günlerini ve o günlere özlemini işler. (Yıldız, 1994: 545). Bu şiirlerinde ihtişam çağların kahramanlık ve zaferlerini gururla, gerileme ve çöküş devirlerinin elem ve ıstıraplarını ise derin bir hüzünle şiirleştirir.

Edirne'de tarih

"Edirne Kasidesi"[4] de tarih-mazi-hal ekseninde gıpta, hayranlık, gurur; hüzün, hasret ve öfke duygularının hâkim olduğu bir bakış açısıyla yazılır. Bunlar içerisinde baskın duygu, halin realitesi sebebiyle hüzündür. Şair, duygu ve düşünce dünyasına hâkim olan bu hüzün halini şiirin ilk mısralarından itibaren dile getirir. O, Selimiye ve Edirne kelimelerinin birbirlerinden ayrı düşünülmesi mümkün olmayan unsurlar olduğunu ifade eder:

> " 'Selimiye' derler 'Edirne' derler; / Tatlı bir gariplik duygusu gelir." (Asya, 2017: 81)
>
> Devamında ise "eski eser" yoğunluğu bakımından dünyada ikinci sırada yer alan[5] Edirne'nin tarihî eserlerini "eski eserler kamusu"[6] olarak niteledikten sonra bu eserleri âdeta bir film şeridi gibi okuyucunun önüne serer:
>
> "Kemerler, çeşmeler, minarelerle / Bir eski eserler kamusu gelir.
>
> Minarelerden en tatlı ezanlar, /Dallardan güvercin huhusu gelir.
>
> Ayşekadın'a gül ve Yıldırım'a / Üçşerefeli'nin kumrusu gelir.
>
> Şu Selimiye'dir, şu Muradiye.. / Çinilerden sümbül kokusu gelir.
>
> Karşına ya iki sedef çekmece, / Ya iki mücevher kutusu gelir." (Asya, 2017: 81)

Kemerler, çeşmeler, minareler, "en tatlı" ezanların okunduğu zamanlar, dallarda güvercin huhuları, bir birlik içinde olan Ayşekadın, Yıldırım Bayezid ve Üç Şerefeli Camii, harikulade bir hüsn-i talille çinilerinden sümbül kokusu gelen Selimiye ve Muradiye Camileri, sedef çekmeceler ve mücevher kutuları... Şair, sahip olduğu tarih bilinci ve mazi özlemiyle Edirne'yi geçmişteki güzellikleri ile hayal eder.[7] "-Ler" çokluk ekinin on mısrada sekiz defa tekrarı, şehrin tarih ve tabiat zenginliğini vurgular. Bu esnada yapılan aliterasyon ve asonanslar da bu çokluk ve kesafet duygusunu estetik bir şekilde destekler. Şairin, Edirne'nin tarihî zenginliklerini ve güzelliklerini anlatırken tahayyül ettiği manzaralar; tarihî, mimarî ve coğrafî zemine oturan doku ile uyum içindedir.[8]

---

4 Asya, A. N. (2017). "Edirne Kasidesi". *Kökler ve Dallar*. (s. 81-88). İstanbul: Ötüken Neşriyat. Alıntılar bu baskıdan yapılmıştır.

5 Edirne, bin beş yüz seksen beş tescilli tarihî eseriyle, Floransa'dan sonra dünyada metrekare başına düşen tarihî eser yoğunluğu bakımından ikinci şehirdir. (www.ntv.com.tr/turkiye/floransadan-sonra-en-cok-edirnede, RZ7G9UP3K02dNhIXAbz2XQ. Erişim tarihi: 09.03.2020).

6 *Kökler ve Dallar* adlı kitabın çeşitli tarihlerdeki baskılarında "serler" şeklinde geçen kelimenin doğrusu, bizim kanaatimize göre, vezin ve anlam da göz önüne alındığında, "eserler" olmak gerekir. Şairin sanatı üzerine *Arif Nihat Asya'nın Şiiri* (1994) adıyla doktora çalışması bulunan Prof. Dr. Saadettin Yıldız da kendisi ile yaptığımız görüşmede bu hususu teyit etmiştir.

7 "Arif Nihat'ın şiir üslûbunda buna benzer 'hayal temerküzleri'ne çok sık rastlanır. Belli bir varlık veya kavramı, çok değişik yönlerden ele aldığını, onu âdeta çok boyutlu bir varlık veya kavram haline getirdiğini gösteren bu tutum, onun üslûbunun başlıca özelliklerinden biridir." ." (Yıldız,1997: 370).

8 Edirne'den "ulu şehir, büyük sur, yakın belde, hastalıkları gideren ve rahatlık veren" (Evliya Çelebi, 2012: 549) şeklinde övgü dolu sözlerle tanıtan Evliya Çelebi, *Seyahatnâmesi*'nde "Ulu Cami" olarak adlandırdığı Eski Camii anlatırken o dönem Edirne'de yaşanan güzelliklere dair bilgiler verir. Cami cemaati, mihrap önündeki İrem Bağı'nı kendilerine yuva yapan güzel sesli kuşların dokunaklı sesleri ile canlılık kazanırken, bahçedeki menekşe, lâle ve erguvan çiçeklerinin hoş ve güzel kokuları ile dolar. Sümbül, zanbak mevsiminde ise camide "nice yüz adet" çiçek, vazo veya saksı içine konularak saflar arasına yerleştirilir ve böylece caminin içinin "misk" kokulu olması sağlanır. (Evliya Çelebi, 2012: 561). Aynı şekilde Üç Şerefeli Camii de cami cemaatinin dışarı çıkmak istemeyeceği bir güzellikte anlatılır. Caminin etrafındaki gül ve lâle bahçesinden toplanan çiçekler, "fağfurî ve kâşî çini" saksılar içine konularak saflar arasına dizilir. Caminin içi hoş ve güzel kokular ile dolar. (Evliya Çelebi, 2012: 563) Edirne'yi Evliya Çelebi'den bu özellikleri ile okuyan ve hayal eden Arif Nihat Asya, geçmiş yıllarda camilerde oluşturulan nezih ve ferah ortamın bugün de olmasını temenni eder: "Ah keşke, Türkiye'deki bütün câmilerin mihrab önlerine, saflarının aralarına yine öyle eskisi gibi bin bir renkli, bin bir kokulu çiçek saksıları koyabilsek." (Bakiler, 2010: 239). Devamında da bu güzel uygulamadan niçin vazgeçildiğini anlayamadığını ifade

Şair, "iki sedef çekmece" ve "iki mücevher kutu" imajları[9] ile Selimiye ve Muradiye Camilerini[10] kastetmiş olabileceği gibi, içine *Kur'ân-ı Kerîm* ve cüzlerinin, sakal-ı şerîfin, mücevherlerin konulduğu çekmeceleri de demek istemiş olabilir. Nitekim 16. ve 17. yüzyılda Osmanlılarda çekmece yapımı bir sanat dalı olarak kabul edilir ve İstanbul ile Edirne'deki sert ağaçlardan ince bir işçilikle çekmeceler yapılır. Oyma, sedef, fildişi tekniklerinin uygulandığı ahşap işçiliği ile cüzlerin korunması için *Kur'ân* çekmeceleri, Hz. Peygamber'in sakal tellerini muhafaza etmek için sakal-ı şerîf çekmeceleri imal edilir. (Yücel, 1993: 251-252).

1361 yılında Osmanlılar tarafından Orhan Bey zamanında oğlu I. Murat'ın sistemli fetih siyaseti ile fethedilen şehir Osmanlı Devleti'nin Bursa'dan sonra ikinci başkenti olur. (Halil İnalcık, 1993: 138-159; Gökbilgin, 1994: 425-431) 1453'te İstanbul'un fethine kadar doksan iki yıl Osmanlı Devleti'nin başkenti (payitahtı) olarak birçok tarihî olaya sahne olurken, sultan, vezir, paşa gibi birçok makam ve mevkiden devlet ricalini (I. Murat, I. Bayezit, Süleyman Çelebi, Musa Çelebi, I. Mehmet, II. Murat, II. Mehmet, II. Bayezit, I. Selim, I. Süleyman, II. Selim gibi) ağırlar. Şair, Edirne'nin tarihî zenginliğe ve mirasa sahip olmasında büyük katkısı olan ecdadı şöyle anlatır:

> "Vezirlerin iki tuğlusu gider, / Arkasından yedi tuğlusu gelir.
> Şurda abdest alır Hudavendigâr; / Yerden suyu, gökten havlusu gelir." (Asya, 2017: 81).

Türk tarihinde "hükümranlık ve bağımsızlık anlamları taşıyan, bayrak, sancak, alem gibi askerî ve siyasî bir güç ve yetki işareti" olan tu ğun sayısı, vazifenin derecesi ve önemine göre değişir. Osmanlılarda padişahın yedi, veziriazamın beş, vezirlerin üç, beylerbeyinin iki, sancakbeyinin ise bir tuğu vardır. (Çoruhlu, 2012: 330-332). Edirne'de de geçmiş yıllarda "iki tuğlusu"ndan (beylerbeyi) "yedi tuğlusu"na (padişah) birçok devlet büyüğü görev yapar. Şair ayrıca Edirne fethinin başkahramanı I. Murat'ın (Hudâvendigâr) abdest alırken "yerden suyu, gökten avlusu" gelir diyerek onun dini yaşama bakımından manevî gücünü ve Allah'ın yardımına mazhar oluşunu vurgular. I. Murat, Osmanlı kaynaklarında hayır yapmayı seven, adaletli, hayatını gazâya sarfeden bir hükümdar; Bizans kaynaklarında ise az ve güzel konuşan, büyük azmiyle düşmanlarına karşı daima başarılı, hataya tahammülü olmayan, Hristiyanlara karşı merhametli bir sultan olarak anlatılır. I. Murat, Balkanlara egemen olmak hedefiyle gazâ için altı defa Rumeli'ye geçer. Kendisini Tanrı ilhamına mazhar olan "bir velî gibi hisseden" sultan, gazâyı dinî bir vazife telâkki eder. (İnalcık, 2006: 162-163)

Nehirler

Arif Nihat, "mahzun Edirne"yi anlatmaya devam eder. Bu kez sırada Edirne'nin nehirleri vardır:

> "Dedeler, adına 'Meriç' demişler: / Sınırdan bir ana kuzusu gelir.
> Arda'dan su içer turnalar, akşam; / Tunca'ya Tuna'nın kuğusu gelir.
> Bülbül Adası'nı görsen sanırsın / Meriç'le Tunca'nın yavrusu gelir.
> Bir yelpaze açar vadi, çiçekten.. / Yurdunun şahane tavusu gelir.
> Kovanlar, bahçeler birbirlerinin / Ovada kapı bir komşusu gelir.
> Kovanlar, bahçeler, bağlar üstüne / Akşamın ya sisi, ya pusu gelir.

eder. Ona göre Evliya Çelebi'nin anlattığı güzellikleri daha da ileriye götürecek bir anlayışa çok ihtiyaç vardır. (Bakiler, 2010: 241).

9 İmaj: "İmge." (TDK, 2005: 960).

10 Arif Nihat Asya, "Murâdiye" şiirinde Selimiye Camii'ni Murâdiye Camii'ni selâmlarken hayal eder: "Ağlama, ey Murâdiye: / Geliyor çifte bayramlar! / İşte, Selimiye, karşı / Tepeden seni selâmlar." (Asya, 1976: 11).

Sular der ki: 'uyu Edirne'm, uyu!' / Mahzun Edirne'nin uykusu gelir...
..... / Sazlardan nilüfer kokusu gelir" (Asya, 2017: 82)

Meriç, Tunca, Arda, Tuna ve Bülbül Adası, tıpkı geçmiş yıllarda olduğu gibi bir aile birliği içinde hareket ederler. Turnalar, Arda nehrinden su içerken, Tuna'nın kuğusu Tunca'ya gelir. Tuna'daki kuğunun Tunca'ya yani Edirne'ye gelişine Edirneliler zaman zaman şahit olurlar. Tuna havzasında sert geçen kış aylarında kuğu, turna, yaban kazı ve yaban ördeği gibi kuşlar, Balkanları aşıp daha ılıman buldukları güneye, Trakya'ya kadar inerler. Meriç, sınırdan gelen bir ana kuzusudur. Şair, Meriç'i "ana kuzusu"na benzetirken onu Bulgaristan'ın Filibe yakınlarında doğduğu noktada bir kuzu veya Tuna'ya göre daha küçük bir nehir olması sebebiyle de Tuna'nın yavrusu olarak düşünmüş olabilir. Meriç ve Tunca nehirleri arasında, içerisinde bahçelerin bulunduğu ve bülbüllerin çokluğundan dolayı Bülbül Adası ismini (Kahrıman, 2017: 33) alan ada ise şair tarafından coğrafî konumu dikkate alınarak Meriç ve Tunca'nın yavrusuna benzetilir. Nehirlerin bulunduğu havzada kovanlar, bahçeler, bağlar bulunur. Vadide bir yelpaze gibi yayılan çiçekler ise parlak ve güzel renkleriyle bilinen tavus kuşuna benzetilir. [11] [12] [13] [14]

[11] Onuncu ve on birinci Hicrî asırda (MS. 16. ve 17. yüzyıl) Tunca ve Meriç sahilleri, İstanbul'da Damat İbrahim Paşa'nın Sâdâbâd'ını hatırlatırcasına güzelleştirilerek imar edilir. Halk sahillerde gezinirken nehirlerde saraya, vezirlere, zevk ve sefa ehline ait süslü kayıklar dolaşır ve bu kayıkların sırmalı püsküllerı nehrin yüzeyinde yaldızlı akisler oluşturur. İlkbaharın gelişiyle Edirneliler, dedelerinin güzel vakit geçirdikleri Bülbül Adası'na, Kasımpaşa burnuna arabalar ile, çoğunlukla da kafileler halinde yürüyerek gelirler. Tunca sahillerinde otururak vakit geçirirler. (Tosyavizade Doktor Rıfat Osman, 2015: 130-131).
Edirne'nin Meriç, Tunca ve Arda nehirleri Osmanlı dönemi şiirlerine de konu olur. Divan şairleri bu nehirleri orijinal benzetmelerle tasvir ederler. Bunlardan birkaçını şöyle sıralayabiliriz: Nef'î, "kıymetli hazineyi (padişah) korumak için bekleyen yılanlar"a, Nev'î, "gönlü susamış âşıklara vuslatını sunan Edirne güzelleri"ne, Edirneli Hibrî ise "altlarından ırmaklar akan cennetler"e benzetir. (Gürgendereli, 2016: 21-26).

[12] Lady Montagu, III. Ahmet devrinde İngiltere'nin İstanbul elçisi olarak görev yapan Wortley Montagu'nün eşidir. Eşinin elçilik vazifesi sebebiyle tayini İstanbul'a çıkınca Londra'dan İstanbul'a gelir. Bu seyahati esnasında Rotterdam, Lahey, Köln, Nürnberg, Viyana, Prag ve Hannover şehirlerini dolaşır ve Petervaradin-Belgrat-Edirne yoluyla İstanbul'a gelir. Dönemin toplum hayatına dair gözlemlerini bir belge niteliğindeki mektuplarıyla gözler önüne serer. (Montagu, 1998: 5-7) 1717 yılında Edirne'de bir aydan fazla bir süre kalan Lady Montagu, Edirne'den Londra'ya gönderdiği mektuplarından birini, Tunca kenarında oturduğu bir evden yazar. Nehrin suyu, bu evin odalarının pencerelerinin altından akar. Yüksek servilerle örtülü olan bahçesinde gün boyunca türlü türlü cilveler yapan birçok güvercin vardır. Nehrin kenarlarındaki meyve ağaçlarının altında ise "kibar takımları" eğlenirler: "*Çayırlarda ve gölgelik yerlerde halkavari toplanıyorlar, yere kilim seriyorlar, üzerine oturuyorlar, bir taraftan hizmetkârlardan biri saz çalıyor, öbür taraftan onlar da kahve içiyorlar.*" (Montagu, 1998: 47).

[13] Roman, hikâye, şiir türünde yazdığı eserlerle tanınan Raif Necdet Kestelli, Balkan Harbi sırasında Edirne'de Redif Taburu Kumandanlığı görevinde ve Bulgaristan'daki altı aylık esaretinde yaşadıklarını, bu yıllarda Edirne'nin mahzun halini hâtıra kitabında yüreklere dokunurcasına anlatır. (Kestelli, 2001.) Balkan Harbi'nde Edirne'de asker olarak bulunan yazar Raif Necdet Kestelli, Edirne'nin Bulgarlar tarafından işgali sırasında esir düşer. İçinde bulunduğu kafile ile birlikte Bulgar subayları ve askerleri eşliğinde Edirne'den ayrılırken Tunca nehrinin kenarından geçerler. Yazar, gördüğü nehir manzarası karşısında derin bir elem duyar:
"*Şimdi Tunca'nın kenarından geçiyoruz. Lâtif ve cazip kıvrımlarla uzanmış bu güzel tabiatı bütün bekâret ve şiiriyetiyle düşmana terk etmek ve gitmek.. Lâkin biz bu kadar büyük bir felâkete, bu derece derin bir eleme maruz kalmış olmak için dünyanın nasıl birinci sınıf bedbahtlarından olmalıyız, Yarabbi!..*" (Kestelli, 2001: 78).

[14] Enis Behiç Koryürek'in öğrencilik yılları Trablusgarp ve Balkan Savaşlarına, memuriyet hayatı ise I. Dünya Savaşı'na denk gelir. 1915 yılında Bükreş Konsolos Kâtipliği, 1916 yılında Budapeşte Konsolos Kâtipliği'nde çalışır. 1922 yılında ise Edirne Vilâyeti Hukuk İşleri Müdürlüğü'ne tayin edilir. (Çandır, 2014: 31-34.) Enis Behiç Koryürek de tıpkı Arif Nihat Asya gibi Edirne'ye hüzünle bakar. Şair, hem tahsil hem de meslek hayatında Balkan Savaşlarında yaşanan acıları derinden hisseder. Bu duygularını şiirlerinde sanatkâr ruhu ve vatan aşkıyla etkili bir şekilde anlatır. "Ey Meriç!" adlı şiirini Edirne'nin düşmandan geri alınması vesilesiyle terennüm eder:

"Ey Meriç, hasretle yandım; ak, dökül nîrânıma! / Kevserin versin teselli sönmeyen hicrânıma!
Ayrı düştüm nâzenin sahillerinden münhezim, / Ah, bilsen.. Ah, bilsen.. Ben yetimim, sensizim.
Sen de ayrıldın mı (ay-yıldız) dan ey dilber Meriç?. / Kanlı zulmetler midir sînende artık muhteliç?.
Of, tarih ağlıyor; fikrim perişan ağlıyor.. / Gözyaşım gûya senin menbalarından çağlıyor.
Çağlayan menbaların vaktiyle Türk'ün hükmüne / İnkıyat eylerdi; düştük biz fakat günden güne.
Gitti elden bir muazzam, nazlı hemşiren: Tuna! / Ah, o gün biz bir azim iklim verdik düşmana.
Sendin artık bir teselli, ey Meriç, hüsran için. / Ayrılıp kız kardeşinden bizler olduk kardeşin.
..." (Koryürek, 1971: 82-84)

Şair, suyunu "Kevser suyu"na benzettiği Meriç'in hasreti ile yanar. Meriç'e kavuşunca onsuz bir yetim olduğunu, onun bir zamanlar bayraktan ayrı düştüğünü, "kız kardeşi" Tuna'nın elden gittiğini ve artık kardeşinin Türk milleti olduğunu, Meriç ile teselli bulduğunu çarpıcı bir şekilde dile getirir.

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

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

Akşamın karanlığı bağların, bahçelerin üstüne sis ve pus ile birlikte çöker. Şair teşhis sanatıyla nehrin sularını ve Edirne'yi kişileştirirken, intak sanatıyla "*Sular der ki: 'uyu Edirne'm, uyu!'*" diyerek suları konuşturur. İstiare sanatı ile de Edirne'yi hüzünlü bir insana benzetir. Nehrin suları, âdeta bir insan hüviyetine girerek Edirne'nin uyuması için, şırıltıları ile ninni söyler. Edirne, bu ninniler eşliğinde ve onu saran hüznüyle uykuya dalar. İmparatorluğun çöküş sürecini, Balkan Harbi'nden başlayarak savaş yıllarını ve Cumhuriyet'in kurulduğu dönemin sıkıntılarını yaşayan Arif Nihat Asya'da hüzün, eserleri boyunca daimi temlerden biridir. Edirne Kasidesi'nin bu bölümünde hüzün teminin, "sular" ve Edirne arasındaki diyalog halinde şairane bir ustalıkla dile getirildiği görülmektedir.

Edirne güzelleri

Edirne'nin güzelliklerini anlatırken Edirne güzellerini de unutmayan Arif Nihat Asya, Edirne'nin hanımlarını, güzel gözleri, inceliği ve zarifliği ile bilinen âhuya (ceylana) benzetir. Bu hanımlar, beyaz tenli, duru bakışlı, az konuşan, konuştuğu zaman da insanın ruhunu aydınlatan ve saçları ıtır kokan güzellerdir:

"Görürsün yollarda bir başka yavru; / Sana Edirne'nin ahusu gelir.
Şimdi göğüslerin en haşarısı, / Şimdi dudakların en uslusu gelir.
'İşte tenlerin en beyazı!' derken / Bakışların da en durusu gelir.
Söyletebilirsen, konuşturursan / Ruha sanki dupduru su gelir;
..... / Saçlarından ıtır kokusu gelir." (Asya, 2017: 83)

Evliya Çelebi de Edirne güzellerini şaire benzer bir şekilde tasvir eder. Ona göre Edirne güzelleri, ceylan gözlü, inci dişli, şirin sözlü, güzel ve nur yüzlü, hal ve tavırları ölçülü, konuşmaları düzgündür. Misk kokan kâkülleri bölük bölüktür. Eda, cilve ve nazlarıyla onları gören âşıkları hayran bırakırlar. (Evliya Çelebi, 2012: 604-612) Lady Montagu ise Edirne'deki kadar güzel ve gür saçlı kadınlara başka yerlerde rastlamadığını, buradaki hanımların hemen hepsinin güzel, gözlerinin kara ve tenlerinin "dünyanın en güzel renginde" olduğunu ifade eder. (Montagu, 1998: 43)

Camiler

Okuyucuya Edirne'yi, Yahya Kemal'i andıran derin bir tarih duygusu ve yoğun bir mazi hasreti içinde adım adım dolaştıran Arif Nihat Asya, "Edirne Kasidesi"nin burasında sözü Edirne'nin selâtin camilerine getirir:

"Taşları kararmış bir yol ucunda / Üçşerefeli'nin kapusu gelir.
Şu yana dönersen Eskicami'nin / Kesilmiş, biçilmiş avlusu gelir.
Atınca üç adım daha ileri / Bir serin kubbenin kuytusu gelir.
Dünyanın en güzel minareleri / Ve kubbelerin en ulusu gelir;
..... / Türk'ün Trakya'da tapusu gelir."
Mihrabında bir teravih kılmaya / Denizler ardından yolcusu gelir.
Bilsen ki bağrında kanar bir yara / Yarasını sarmak arzusu gelir.
Mahya olmak için Sultanselim'e / Göklerden yıldızlar ordusu gelir.
Kubbeler menekşe, şerefeler gül... / Mermerlerinden çiğdem kokusu gelir." (Asya, 2017: 84)

Şair, şiirin başında "eski eserler kamusu" diyerek sıraladığı Edirne'nin mabetlerini bu bölümde en büyük pâyeyi Selimiye Camii'ne vererek, onu, öne çıkan mimarî özellikleri ile anlatır. Üç Şerefeli Camii'nin kapısı[15], Eski Camii'nin avlusu ve Selimiye Camii'nin ise menekşeye benzetilen serin ve ulu kubbesi, şerefeleri güle benzetilen dünyanın en güzel minareleri ve çiğdem kokan mermerleri, bu eserlerin, başka yapılarda rastlanmayacak özellikleridir. Her Ramazan ayında mihrabında teravih namazı kılmak için şehir dışından birçok insanın akın ettiği, Balkan Savaşı'nda gördüğü tahribat[16] sebebiyle yaralarını sarmak arzusunun uyandığı, minarelerinin arasında mahya[17] olmak için "göklerden yıldızlar ordusu"nun geldiği müstesna mabet Selimiye, Türk milletinin "Trakya'da tapusu"dur.[18] Samiha Ayverdi de tıpkı Arif Nihat Asya gibi Edirne'ye, şehrin tarihî eserlerine derin bir sevgi ve hüzünle bakar. Yazar Edirne için 'Türk tarihinin dört yol ağzı", "şevket ve azamet devirlerinin taht ve ordugâh şehri (...), sonunda da çöküş ve gerileyiş günlerinin sedd-i İslâmı olacak olan bu gün görmüş belde" derken Selimiye camiini ise "Rumeli'nin kalbi", "Edirne şehrinin üzerine vurulmuş kilit" ve "sedd-i İslâma bekçi" olarak niteler. (Ayverdi, 1975: 247-248, 380-381).[19]

Çocukluğundan itibaren resme duyduğu ilgi ile "görme"ye dayalı imajlara önem veren ve aynı zamanda çiçeklere de büyük bir ilgi ve sevgi besleyen (Yıldız, 1997: 381-429) Arif Nihat Asya, Selimiye Camii'nin kubbesini menekşeye, şerefelerini güle benzetir. Ramazan ayında Selimiye Camii'nin minarelerine asılan mahyaları ise, hüsn-i tâlil sanatı ile, gökten gelen yıldız ordusunun oluşturduğunu söyleyerek şairâne bir sebep tahayyül eder. Şairin redif ve kafiye ustalığı ise 11'li hece ölçüsü ile her biri konuya uygun seçilmiş kelimesi kadrosu içinde yer alan –usu seslerinden oluşan âhenk ile (duygusu, kamusu, huhusu, kumrusu, kokusu, kutusu, tuğlusu, havlusu, kuzusu, kuğusu, yavrusu, tavusu, komşusu, pusu, uykusu, ahusu, uslusu, durusu, dupduru su, kapusu, avlusu, kuytusu, ulusu, tapusu, yolcusu, arzusu, ordusu, konusu, doğrusu, namlusu, kuyusu, koşusu, kaygusu, borusu, buğusu, Şumnu'su, kurusu, korusu, koyusu, pazusu, avcısı, puhusu, dolusu, duygusu, kutlusu, Samanuğrusu, arzusu) sağlanırken "gelir" rediflerinin şiir boyunca tekrarları ile de süreklilik, bolluk ve zenginlik çağrışımları yapılır. Sıfatların derecesini arttıran "en" zarfı ile de Edirne'nin tarihî, mimarî, coğrafî ve kültürel bakımdan üstün yanları (en doğrusu, en güzel korusu, en kutlusu, en uslusu, en durusu, en ulusu) ustalıkla anlatılır.

15 Edirne'nin selâtin camilerinden biri olan ve adını üç şerefeli minaresindan alan Üç Şerefeli Camii'nin beş kapısı vardır. İç kısmın (harîm) da dışarıya açılan üç kapısı vardır. Rıfat Osman, halk arasında güzelliğiyle meşhur olan kapının cümle kapısı olduğu zannedilse bile, asıl bu kapılardan kule tarafında olup mermer teresaya çıkılan kapının sade ve zarif süslemeleri, mermer nakışları, etrafındaki sütun ve şekilleriyle şöhrete sahip olması gerektiğini ve Osmanlılar tarafından bu kapıya benzer bir kapının diğer câmilerde inşa edilmediğini ifade eder. (Tosyavî-zâde Doktor Rif'at Osman, 1999: 50.)

16 Gazi Mustafa Kemal Atatürk, 21 Aralık 1930'da Edirne'ye üçüncü gelişinde şehirdeki tarihî eserleri gezer. Bir "sanat şaheseri" olarak nitelendirdiği Selimiye Camii'ni gezdiği sırada Balkan Savaşı'nda câmiye isabet eden top mermilerinin izlerini ve yıkıntılarını görünce şöyle der: "Bunları onarmayınız, olduğu gibi kalsın. İnsanlığa mal olmuş bir sanat şaheserine karşı, düşmanın insafsızca, saygısızca davranışı bütün dünyaya örnek ve ibret olsun." (Önder, 1998: 6-9.)

17 "Özellikle ramazan aylarında birden fazla minareli câmilerin iki minaresi arasına kurulan ışıklı yazı veya resim panasu" anlamına gelen mahya, bir gelenek olarak İstanbul, Edirne ve Bursa'da yaşatılır. Edirne'de Beyazıt, Üç Şerefeli ve Selimiye Camilerinin minarelerine mahya kurulurken, tek minareli camilerde ise "kaftan giydirme" denilen bir usul uygulanır. Buna göre câmilerin minareleri külâhından küpüne kadar yukarıdan aşağıya kandillerle donatılır. Edirne şehrinin Bulgarlardan geri alındığı günlerde Selimiye Camii'nin dört minaresine de kaftan giydirilir. (Bozkurt, 2003: 396-398.)

18 Yahya Kemal, hiçbir milletin Türk milleti gibi kısa sürede gönül birliğini sağlayarak yaşama hakkını kazanamadığını belirtir. Ona göre, Türk milleti, ebedî yaşama hakkına sahip olduğunu İstanbul, Edirne ve Bursa'daki minareler, Millî Mücadele yıllarında ise bunu milletin timsali Mustafa Kemal'in etrafında oluşan birlik ile gösterir. (Beyatlı, 2008: 45-46) Şair, bu davada Edirne'nin hak, esas ve barışın temel taşı olduğunu söyler. (Beyatlı, 2008: 205) "Bu devlet tam manasıyla Edirne'de kuruldu." diyerek siyasîlerin Edirne meselesini kesinlikle ihmal ve imhal etmemesi gerektiğini önemle vurgular. (Beyatlı, 2008: 305.) Bütün bu düşünceler ışığında Yahya Kemal'in de Arif Nihat Asya gibi Selimiye'ye dolayısıyla Edirne'ye "Türk'ün Trakya"daki tapusu" olarak baktığı söylenebilir.

19 *Tarih-i Edirne* adlı eserde ise Edirne'den "Pes bu şehrin fazileti malûm-ı meşhurdur, bundan yeni ve yegregi (daha iyisi) Kâbe-i Mükerreme'dir ve Medîne-i Münevvere ve Kudüs-i Şerîfdir" denilerek övgüyle bahsedilir. Devamında ümmetin âlimlerinin ve ehl-i sünnet fazilet sahibi kişilerin Edirne için "Dârü'n-nasr" ve "gaziler ocağı"dır dedikleri ve bu sebeple kesinlikle elden çıkarılmaması gerektiğini söyledikleri ifade edilir. (*Tarih-i Edirne, Hikâyet-i Beşir*, 1960: 15).

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

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

Arif Nihat Asya, Edirne'deki selâtin câmilerinin hâlâ ayakta olması ile teselli bulur. Selimiye Câmii'nin[20] bütün görkemiyle varlığını sürdürdüğünü dile getirir. Ona göre Selimiye "taşın, mermerin, kubbenin, minarenin, şerefenin mükemmel ölçülerle şiirleşmesi"dir. Şair, Mimar Sinan'ın, hayatı boyunca sadece Selimiye'yi yapmış olsaydı bile onun "dünyanın en büyük mimarları" arasında sayılabileceğini ifade eder. Selimiye karşısında "kolsuz kanatsız, ağızsız-dilsiz" kaldığını ve "Esas şiir, Selimiye'nin ta kendisidir." diyerek Doğu ve Batıda ondan daha muhteşem bir mabedin olmadığını söyler. (Bakiler, 2010: 239-240).

Arif Nihat Asya, Selimiye Camii'ne duyduğu hayranlığı, "Selimiye" şiirinde de dile getirir. Şair, şiirinde Selimiye Camii'ni "kuğu"ya benzetirken, onu tarihten miras, Mimar Sinan'ın "şanlı hediyesi" olarak görür:

"Selim'lerden kalma muhteşem mîras,
Sinan'lardan kalma şanlı hediye;
Kuvvetin turası, sanatın mührü,
Kubbeler kubbesi bir Selimiye.
İşte tarih, işte batıyla doğu…
Görenler, göstersin böyle bir kuğu! …" (Asya, 1976: 14)

Karaağaç

20. yüzyıla kadar geniş bahçeli evleri, konakları ve eğlence mekânları ile Edirne'nin müstesna bir köşesi olan Karaağaç, Arif Nihat Asya'ya 1948-1950 yıllarında başka bir çehre ile görünür:

"Yazık ki yıkılmış Karaağaç'tan / Bugün, artık, ağıt konusu gelir!
Edirne'ye 'mahzun Edirne' sözü, / Şimdi sözlerin en doğrusu gelir.
'Şu köprü, köprümdür… geçeyim!' dersin… / Önüne yabanın namlusu gelir.
Şimalde bahçene çıkmak istesen / Yolunu bekliyen bir pusu gelir.
……. / Ve hiyanetlerin kuyusu gelir.
'Nerdesin ey tarih!' desen, gözüne / Serdengeçtilerin koşusu gelir.
'Hani torunum?' der şehit ruhları; / Sana bir imtihan kaygusu gelir..
……. / Cevap verememek korkusu gelir." (Asya, 2017: 85)

[20] II. Selim'in emriyle Hicrî 976-982 (1568-1574) yılları arasında inşa edilen Selimiye Camii'nin mimarı, yapılışı ve mimarî özellikleri ile ilgili olarak birçok kaynakta önemli bilgiler vardır. Sâî Mustafa Çelebi, Mimar Sinan'ın, Edirne'ye son derece sevgisi ve şefkati bulunan II. Selim'in emriyle dünya halkının beğenisini kazanmayı hak edecek çok büyük bir câmi inşa ettiğini söyler. Sağlamlık ve estetik bakımlarından fevkalade özelliklere sahip olan Selimiye'nin, onu ilk defa görenleri öncelikle etkileyen öğesi; çok kuvvetli hayranlık ve huşû tesiri bırakan kubbesidir. (Sâî Mustafa Çelebi, 2003:81). Evliya Çelebi ise, II. Selim'in, rüyasında Hz. Peygamber'i gördüğünü ve peygamberin ondan Edirne'de bir cami yaptırmasını istediğini yazar ve bunun üzerine sultanın, Kıbrıs fethinden elde edilen ganimetlerle "Koca Mimar Sinan"a camiyi yaptırdığını anlatır. (Evliya Çelebi, 2010: 569-577).
Türk edebiyatının Cumhuriyet döneminde roman, hikâye ve hâtıraları ile öne çıkan yazarlarından Nahit Sırrı Örik, Edirne'yi gezip dolaşarak şehrin tarihî zenginliklerini ve tabiî güzelliklerini anlattığı *Bir Edirne Seyahatnâmesi*'nde Selimiye'yi, Mimar Sinan'ın, ziyaretçilerini şaşkın ve hayran bırakan, gökyüzüne "kâinat azametiyle" yükselen, "dehanın en muazzam mahsulü" ve Edirne'ye gelme'yi "farz" kılan eseri olarak anlatır. (Örik, 2000: 17-45.)
Edirne ve tarihî eserleri için ayrıca bk.: Abdurrahman Hibrî (1999). *Enîsü'l-Müsâmirîn (Edirne Tarihi)* (R. Kazancıgil, çev). İstanbul: Edirne Valiliği Kültür Yayını; Ahmet Bâdi Efendi (2014). *Riyaz-ı Belde-i Edirne I. Cilt* (N. Adıgüzel-R. Gündoğdu, haz.). İstanbul: Trakya Üniversitesi Yayını; Aslanapa, O. (2003). *Edirne'de Osmanlı Devri Abideleri*. İstanbul: Edirne Valiliği Kültür Yayınları.; İnalcık, H. (1993). Edirne'nin Fethi. *Edirne'nin 600. Fetih Yıldönümü Armağan Kitabı* (s. 138-159). Ankara: Türk Tarih Basımevi; Kuban, D. (1997). *Sinan'ın Sanatı ve Selimiye*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları; Kuruyazıcı, H. (1993). Selimiye Camisi'nin Kubbe Boyutları. *Tarih ve Toplum Aylık Ansiklopedik Dergi*, 20 (120), 24-27; Peremeci, O. N. (2011). *Edirne Tarihi*. Edirne: Bellek Yayınları.

Şair, Balkan Savaşı ve I. Dünya Savaşı'na maruz kalan, 1920-23 yılları arasında Yunan işgaline uğrayan Karaağaç'ın,[21] yaşadığı acılar, felâketler ve yıkımlar sebebiyle bugün "ağıt konusu" olduğunu söyler. Bir zamanlar Türk topraklarında yer alan fakat daha sonra Arda nehri üzerinde Yunanistan ile Türkiye arasında sınır teşkil eden demir yolu köprüsünün bir başında Mehmetçik, diğer başında Yunan askeri nöbet tutmaktadır. Bu hal şaire dokunmuştur. Zira o köprü artık sadece bizim değildir. Bir yarısından "yaban" da onu sahiplenmiştir. Şair, "hıyanetlerin kuyusu" ile de Balkan Savaşı esnasında siyasî ve askerî alanlarda yaşanan hıyanetleri kastetmiş olabilir. Dönüp tarihe baktığında fetihten fethe koşan, millî ve manevî değerler uğruna gözünü kırpmadan canını veren serdengeçti ecdâdını hatırlar ve onların "Hani torunum?" sorusuna yüz akıyla cevap veremeyeceği endişesini taşır. Bir zamanlar Türk bayrağının dalgalandığı toprakların kaybedilişi ve bu sırada Edirne'nin ruhundan ve özünden kayıp giden parçalar, şairi derinden yaralar. Bu sebeple Edirne için söylenecek "en doğru söz"ün "mahzun Edirne" sözü olduğunu belirtir.

Kıyık

Şair, derin acıların ve yıkımların yaşandığı savaş yıllarını hatırlamaya devam eder, sözü Kıyık semtine ve oradaki tabyalara getirir:

> "Çık da yeri, göğü dinle Kıyak'ta: / Tabyalardan hücum borusu gelir.
> Tüter.. buram buram tüter topraklar; / Topraklardan barut kokusu gelir.
> Doya doya doldur göğsünü yolcu: / Genzine Arda'nın buğusu gelir.
> Silinir tepeler, silinir dağlar; / Filibe'si, Sofya'sı, Şumnu'su, gelir.
> ..... / Ve Kızanlık'tan gül kurusu gelir." (Asya, 2017: 86)

Arif Nihat Asya, mustarip Edirne tablosunu, "yıkılmış" sıfatıyla nitelediği Karaağaç'tan sonra Balkan Harbi esnasında şehir kuşatma altında iken tabyalardan gelen top sesleri ve mukaddes vatan topraklarında kahraman şehit ruhlarının tütmesi (barut kokusu) ile destekler. Şehrin tarihteki ihtişamlı haline göre gerilemişliğini ve yaşadığı tahribatı derinden hissederek estetik bir duyuşla şiirleştirir. Balkan Savaşı'nda Edirne'nin müdafaasında Kıyık tabyası ve Edirne kalesi[22] önemli bir rol oynar. Kale komutanı Mehmet Şükrü Paşa ve emri altındaki birlikler, dışarıdan hiçbir yardım almamalarına rağmen, şiddetli taarruz ve işgallere karşı beş buçuk ay direnirler. 26 Mart 1913'te Bulgar-Sırp işgaline uğrayan Edirne, üç ay sonra 19 Temmuz 1913'te geri alınır. (Örenç, 2013: 103-134). Arif Nihat Asya, Edirne müdafii Mehmet Şükrü Paşa'nın "müthiş bir komutan" olduğunu, paşanın büyük vatanseverliğinin bir nişanesi olan vasiyetinin[23] kendisini ağlattığını ifade eder. (Bakiler, 2010: 244-245).

---

[21] Karaağaç, Balkan Savaşı'nda Bulgarların eline geçer. I. Dünya Savaşı sırasında yedi ay Fransız Askerî Hükümeti'ne merkezlik yapar. Yunanlılar tarafından 1920-23 yılları arasında işgal edilir. Lozan Antlaşması'ndan sonra 1923'te Türk hükümetine devredilir. (Emekligil, 2013: 25-27.) Ali Fuat Örenç, "İngiliz Belgeleri'nde Balkan Harbi Edirne Kuşatması 1912-1913" yazısında Edirne ve Karaağaç'ın işgaline dair bilgiler verir: "Samson Kasım ve Aralık aylarında şiddetlenen Edirne bombardımanında şehrin gördüğü zarara ayrıca yer ayırmıştı.21 Kasım 1912 saat 15.15'te başlayan bombardıman, 28-29 Kasım'da Karaağaç Mahallesi'ne düşen mermilerle etkili olmaya başlamış ve 3 Aralık gecesine kadar devam etmişti. Ateşkes görüşmeleri esnasında dahi fasılalarla saldırı sürmüştü." (Örenç, A. F. 2012: 58)

[22] Edirne Kalesi: "Şehrin nüvesini teşkil eden kale, Tunca kenarında bugün Kaleiçi denilen yerde bulunmaktaydı. Kalenin dört kulesi (Büyük Kule, Yelli Burgaz, Germekapı Kulesi, Zindan Kulesi) ve dokuz kapısı vardı. Geçirdiği tahribat ve tabiî âfetler sonucu kaleden bugün sadece saat kulesi kalmıştır." (Gökbilgin, 1994: 425-431).

[23] Mehmed Şükrü Paşa'nın Balkan Savaşı sırasında yazdığı vasiyeti: "Düşman hatları geçtikten sonra ölürsem, kendimi şehit kabul etmiyorum. Beni mezara koymayın. Etimi itler ve kuşlar çeke çeke yesinler. Fakat müdafaa hattımız bozulmadan şehit olursam, kefenim, lifim, sabunum çantamdadır. Beni bu mahale gömeceksiniz ve gelen nesiller üzerime bir âbide dikeceklerdir."

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

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

Şair, muhayyilesinde Edirne'den şimale doğru ilerlerken kaybedilen Rumeli toprakları içinde yer alan ve bir zamanlar Türk bayrağının dalgalandığı Filibe, Şumnu, Sofya ve Kızanlık'ı görür.[24] Tıpkı geçmişte olduğu gibi Kızanlık'tan gül kurusunun geldiğini hayal eder. Bulgaristan'da eski bir kaza merkezi olan Kızanlık'ta (Kazanlık) (Kiel, 2002: 138-140) 1800'lü yıllarda çok sayıda gül bahçesi vardır ve buradaki güllerden gül yağı elde edilir. Tarihî kaynaklar, halkın o dönemde Edirne'ye bağlı Filibe, Kızanlık, İslimye kazalarında dört bin dönüm gül bahçesini işlediğini ve buralardan elde edilen güllerden gül yağı çıkarıldığını kaydetmektedir.[25] Safiye Erol, Osmanlı döneminde Anadolu'da Isparta, Rumeli'de ise Edirne'nin gül yetiştiriciliği ile öne çıktıklarını belirtir. Üçüncü Murad, bir fermanında Edirne Kadısı ve Bostancıbaşısı'na saray bahçesi için 200 kantar kırmızı gül ile 200 kantar sakız gülü siparişi verir. Yazara göre Edirne'nin böyle büyük bir siparişi tedarik etmesi, şehrin bütünüyle gülistan olduğunu gösterir. (Erol, 2010: 299-301)

Sarayiçi

Arif Nihat Asya, şehri, maziye özlem duyarak hüzün içinde anlatmaya devam eder:

> "Şurda 'Sarayiçi' derler, yoluna / Dünyanın en güzel korusu gelir.
> Şimdi ışıkların köpük gibisi, / Şimdi gölgelerin koyusu gelir.
> Kırkpınar'dır: birbirini tartmaya / 'Benim' diyenlerin pazusu gelir.
> Kar kalabalık, adaya kol kol.. / Yolcusu, izcisi, avcısı gelir." (Asya, 2017: 87)

Şairin "dünyanın en güzel korusu" olarak tasvir ettiği Sarayiçi, II. Murad tarafından Tunca sahilinde H. 854 / M. 1450 tarihinde yapılmaya başlanan saraya ait yeşil alandır. (Rıfat Osman, 1989: 21)[26]

---

[24] Günümüz şairlerinden Uluğ Turanlıoğlu da "melül Edirne"yi anlattığı "Edirne ve Rumeli" adlı şiirinde "eski vatan beldeleri" olarak nitelediği Budin, Plevne, Vidin ve Kızanlık'ın ufuklarında hâlâ ay-yıldızlı Türk bayrağının dalgalandığını hayal eder. (Turanlıoğlu, 1987: 89.)

[25] Edirne'de "gülcülük", çok eski tarihlere dayanır. Belçikalı bir tarihçi, 1210 yılında Haçlı seferleri sırasında Haçlıların Edirne'de geniş gül bahçeleri gördüklerini kaydeder. Osmanlı kaynaklarında gülcülüğe dair bilgiler 16. Yüzyıla dayanır. Abdurrahman Hibrî, 1635 yılında tamamladığı *Enîsü'l-Müsâmirîn* adlı eserinde Edirne'nin kokusu miske benzeyen gülsuyundan bahseder. Kâtip Çelebi, *Cihannümâsı*'nda Edirne'nin üç nehrinin etrafında 450 adet bahçe ve gül bahçelerinin çokluğundan dolayı şehrin başlıca ürününün gülsuyu olduğunu belirtir. Evliya Çelebi, 1640 yılında gördüğü Edirne'de gül bahçelerinin yer aldığı Hızırlık ve diğer bahçelerden bahseder. Edirne güllerinden hazırlanan gülsuyunun kalitesinin çok iyi olması sebebiyle bu gülsuları Osmanlı padişahlarına hediye olarak sunulur. 16. Ve 17 yüzyıllarda Topkapı Sarayı'nda görevliler tarafından tutulan "Helvahâne Defteri"nde saray için kullanılan taze gül yapraklarının ve gülsuyunun Edirne'den geldiği yazılıdır. Saraya alınan malzeme miktarı bir seferde 10 kantar gül şurubu, 120 kıyye gülbeşeker olarak kaydedilir. Bu kayıt imalatın büyüklüğü hakkında bir fikir vermesi bakımından önemlidir. Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nde 1632 tarihli bir fermanda padişah için her yıl hazırlanan gül şurubunun Edirne'nin kızıl ve sakız güllerinden yapıldığı yazılıdır. Edirne sarayının (1878 tarihli) haritasında gül fidanlarının dikildiği "Gülhâne" bulunur. Bulgaristan'da (Eski Zağra, Karlıova ve Kızanlık) Türkler tarafından kurulan gül bahçeleri, 1877-78 Türk-Rus savaşında Bulgarlara geçer. Savaştan sonra Türkiye'ye gelen göçmenler, getirdikleri gül fidanları ve bildikleri teknikler ile birçok yerde (İstanbul, Bursa, İzmir, Isparta, Burdur) gül yetiştirmeye başlarlar. (Altıntaş, 2003: 3-9.) Pars Tuğlacı ise IV. Murad zamanında İstanbul saraylarının bahçesindeki gülleri aşılamak için Edirne'den birkaç aşıcı kadının getirildiğini kaydeder. (Tuğlacı, 1985: 105.)

[26] Edirne Sarayı, Saray-ı Cedîd-i Âmire, Tunca Sarayı, Hünkâr Bahçesi Sarayı ve Edirne Saray-ı Hümâyunu gibi çeşitli isimler ile bilinir. Fatih Sultan Mehmet tarafından tamamlanan saray, Kanuni Sultan Süleyman, II. Selim, IV. Mehmet, II. Ahmet ve II. Mustafa tarafından genişletilir. (Rıfat Osman, *1989:* 21.) Edirne sarayı, kapladığı alan, dairelerin, kasırların çokluğu yönüyle Osmanlı sarayları arasında "dağınık bir sahada en geniş saray" olarak kabul edilir. (Aslanapa, 2013: 120)
Sarayın yeri ile ilgili olarak Evliya Çelebi de II. Murad'ın Tunca kenarında "Havernak kemerleri ve nice tumturaklı dokuz-kubbeli kuleli yüksek köşkler" inşa ettiğini, "İrem bağı" olarak adlandırdığı bu yere her padişahın bir eser eklediğini, âdeta "cennet bahçelerinden Rıdvan bahçesi" olduğunu ifade eder: "Edirne şehrinin kuzey tarafı dışında bir alçacık yeşillik ve lâlelik zeminde Tunca nehri her tarafını kuşatmış ada, bir genişçe, verimli, havadar arsaya kurulmuş Osmanoğlu bahçesidir. Bir tarafı tâ Saraçhane Köprüsü'ne varıncaya kadar göklere doğru baş uzatmış söğüt, çınar, servi, karaağaç ve kavak ağaçları ile süslenmiş bir meşelik ve güllüktür. Bu gölgelik içinde yaratık türlerinden nice kuşlar, hayvanlar ve yabanî hayvanlar dopdoludur. Bu bağın güney tarafı yeşillik sahradır ki o tarafa açık bir kapı (bâb-ı hümâyun) vardır." (Evliya Çelebi, 2010: 592.)
Edirne Sarayı'nın Hadika-i Hassa'sı (Has Bahçe) ise, Sarayiçi ve Tavuk Ormanı adı verilen ağaçlık olup Edirne'nin koruluk yerlerinden biridir. (Tosyavizade Rıfat Osman, 2013: 102.)

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

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

Arif Nihat Asya, eskiden Sarayiçi denilen yerde bulunan padişah sarayı, vezir köşkleri ve paşa, bey, ağa konaklarından birinin bile ayakta kalmadığını, şehirde ayakta kalan cami, medrese, hamam ve kervansaraylar da olmasa hiç kimse Edirne'nin doksan bir yıl Osmanlı Devleti'ne başkentlik yaptığına inanmayacağını üzüntüyle dile getirir. Ona göre Osmanlı döneminde "Darü'l-Mülk, Pay-ı taht, Mutluluk Kapısı, Yardım Kapısı, Ordu Şehri, Sinan Şehri, Büyük Şehir, Dünyanın Sırrı" adı verilen Edirne, Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı'ndan sonra ise "viran şehir, yakılan-yıkılan, terk edilen" şehir haline gelir. Şair, Edirne'nin o haline bakıp ağlar. Edirne'nin geçmiş yıllardaki güzelliklerini okuduğuna pişman olur: "Ah keşke ben, Edirne'nin eski güzelliklerini hiç okumasaydım, hiç bilmeseydim." Edirne'nin eskiden "rüya şehri" olduğunu düşünen şair, şehrin yeni halini çiçek hastalığı geçiren birinin "yaralı yüzü"ne benzetir. 1877-78 Osmanlı-Rus Savaşı'nda Edirne'deki padişah saraylarının vezir, sadrazam köşk ve konaklarının Ahmet Eyüp Paşa tarafından cephane ile doldurulması ve savaşın kaybedilme tehlikesine karşı Rusların eline geçmemesi için bu cephaneliklerin dolayısıyla saray, köşk ve konakların havaya uçurulmasını örnek göstererek, Edirne'yi sadece Bulgarların değil, bizim de yakıp yıktığımızı ifade eder. Bu korkunç hadise karşısında üzüntüsünü şöyle ifade eder: "O dehşetli facia karşısında, ben de yüzümü ellerimle kapayarak gözyaşı döktüm." (Bakiler, 2010: 244-245)

Şair, şiirin devamında "Kırkpınar'dır: birbirini tartmaya / "Benim" diyenlerin pazusu gelir. / Kar kalabalık, adaya kol kol.. / Yolcusu, izcisi, avcısı gelir." diyerek Edirne'nin Sarayiçi mevkiinde tarihî bir gelenek olarak günümüzde hâlâ devam eden Kırkpınar[27] güreşlerinden, güreş müsabakalarını izlemeye gelenlerden ve yine burada avcılığın[28] iyi bir uygulama yeri olması bakımından avcılık yapmak için gelenlerden bahseder.

Edirne'de akşam

Şaire göre Edirne'nin akşamlarından da söz etmek icap eder. Zira onlar güzellikleriyle bize türlü çağrışımlar yaptırırlar:

> "Bekle akşamı ki akşam, dalların / Bülbülü, ishakı, puhusu gelir.
> Doldurur rüyanı eski âlemler: / Şarap, altın taslar dolusu gelir.
> Açma son sayfayı ki yüreklere / En asil intikam duygusu gelir...
> ..... / Ve yeminlerin en kutlusu gelir.
> Şu dalları yaprağından öpmeye / Gökyüzünden samanuğrusu[29] gelir.
> Biz geldik, gideriz... doğacaklara / Edirne'de doğmak arzusu gelir." (Asya, 2017: 88)

Edirne üç nehirden beslenen münbit toprakları, ağaçlıkları, bahçeleri ve yeşillikleri üzerinde çok çeşitli kuşları da barındırır. Bülbül bunların başında gelir. Şair, akşam olunca ağaçların dallarına konan bülbüllerin ötüşleri, ishak ve puhu kuşlarının sesleri ile eski günlerin ihtişamını ve yaşanan büyük acıları

Yine *Tarih-i Edirne, Hikâyet-i Beşir Çelebi* adlı eserde Hekim Beşir Çelebi'nin, sarayın bulunduğu mevkiin havasını övmesi sebebiyle Fatih Sultan Mehmet'in ona uyarak buraya saray inşa ettirdiği ve kemal sahibi âlim bir padişah olan Fatih Sultan Mehmet'in, âlimlere sevgisi olup nerede âlim ve fazilet sahibi birinin olduğunu duysa hemen onu getirtip sohbetler ettiği anlatılır. Hekim Beşir Çelebi de ilmî donanımı ile Fatih Sultan Mehmet'in ilgisini çeker ve padişah tarafından Karaman'dan getirtilir. Fatih Sultan Mehmet, Tunca kenarında bulunan köşkünde Beşir Çelebi ile ilmî sohbetler eder. (*Tarih-i Edirne, Hikâyet-i Beşir Çelebi*, 1960: 2-4).

27 Her yıl temmuz ayının ilk yarısında Edirne'nin Sarayiçi mevkiinde düzenlenen Kırkpınar güreşlerinin tarihi Orhan Bey zamanına kadar gider. Rivayete göre bu güreşler, Orhan Bey'in kardeşi Süleyman Paşa'nın Rumeli'ye geçerken yanında bulunan kırk gazi yiğidin o civarda güreşmesiyle başlar. (Özcan, 1996: 320.)

28 Osmanlı Devleti'nin "avcı" lâkabıyla bilinen padişahı IV. Mehmed, yaklaşık otuz beş sene süren saltanatında, bir ihtiras haline gelen ve tahttan indirilmesinin başlıca sebeplerinden biri olan av merakı ile, günlerinin çoğunu Edirne'de geçirir. Sarayda avcılığın yanında at yarışları, cirit oyunları, tüfek ve ok müsabakaları, pehlivan güreşleri düzenler (Rıfat Osman, 1989: 31-33; Özcan, 2003: 414-418).

29 Samanuğrusu: "Samanyolu." (TDK, 2005*:* 1694.)

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

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

düşünerek rüyaya dalar. Diğer yandan Edirne akşamları, şairi "eski âlemler"e götürür. "Altın taslar" tamlaması, zenginlik ve ihtişamla beraber yaşama zevki ve heyecanını ihsas eder. Aynı mısraa bir başka açıdan bakıldığı takdirde Edirne'de gurup vaktinin, kendine has kırmızısı ile şaire şarabı hatırlattığı da söylenebilir.[30] Fakat şair geçmiş zamanlarda fazla kalamaz, hale ve realiteye döner. "Son sayfa" derken Türklerin, imparatorluğun son yüzyılında Balkanlardan atılışını, uğradıkları mezalimi, kaybedilen vatan topraklarını ve yaşanılan göç facialarını kasteder. Bütün bunlar onda "en asil intikam duygusu"nu doğururken, bu intikamın yemini de "en kutlu yemin" olur. Şair, şiirinin sonunda Edirne'nin, her şeye rağmen, pek güzel ve pek kıymetli bir şehir olduğunu, dolayısıyla insanların orada yaşamayı bir talih saydıklarını ifade için "… doğacaklara Edirne'de doğmak arzusu gelir" der.

Sonuç

Tarihte Türk ilim, sanat ve kültür hayatının önemli merkezlerinden olan Edirne, Osmanlı Devleti'ne doksan iki yıl başkentlik yapmış bir şehrimizdir. İstanbul'un fethi hazırlıkları ve plânları yine burada yapıldığı gibi, Balkanlara yapılan seferlerde de Edirne bir harekât üssü olarak kullanılmıştır. O, tarihten miras kalan zenginlikleri ve eserleri, tabiî güzellikleri, gelenek ve görenekleriyle geçmişten günümüze Türk şiirine konu olmuştur. Türk edebiyatının "bayrak şairi" Arif Nihat Asya da Edirne'yi kuvvetli sanatkâr ruhu ve onu besleyen ilmî ve fikrî donanımı, tarih şuuru, din duygusu ve vatan aşkıyla "Edirne Kasidesi" adlı şiirinde anlatmıştır. Öğretmenlik görevinin icabı olarak 1948 yılında Edirne'ye gelen ve o tarihten önce şehri hiç görmeyip ona dair bilgileri kaynak eserlerden okuyan şair, şehrin halini görünce hayal kırıklığına uğramış, şiirin muhtevasını oluşturan Edirne'nin tarihî eserleri, nehirleri, güzelleri ve geleneklerini geçmişteki ihtişamı ve güzellikleri ile hatırlayıp hayranlık ve gurur; yitip giden, yıkılan eserlerini, kaybolan değerlerini hüzün, hayal kırıklığı ve öfke ile muhayyilesinde canlandırmış, onları orijinal hayaller, motifler, teşbihler vasıtası ile şiirleştirmiştir. Onun bu şiirini okuyanlar, Edirne tarihi ile beraber Osmanlı-Türk tarihinin mesut çağları ile trajedi dönemlerini birlikte idrak edip özelde Edirne, genel bütün Türklük coğrafyası üzerinde yeniden tefekkür ihtiyacını duyacaklardır.

Kaynakça

Abdurrahman Hibrî (1999). *Enîsü'l-Müsâmirîn (Edirne Tarihi)* (R. Kazancıgil, çev). İstanbul: Edirne Valiliği.

Ahmet Bâdi Efendi (2014). *Riyaz-ı Belde-i Edirne I. Cilt* (N. Adıgüzel-R. Gündoğdu, haz.). İstanbul: Trakya Üniversitesi Yayını.

Altıntaş, A. (2003). Edirne'de Gülcülük ve Edirne Gülü. *Yöre Aylık Kültür Dergisi*, (34), s. 3-9.

Aslanapa, O. (2003). *Edirne'de Osmanlı Devri Abideleri*. İstanbul: Edirne Valiliği.

Asya, A. N. (1976). *Duâlar ve Âminler*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Asya, A. N. (1976). *Ses ve Toprak*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Asya, A. N. (2017). *Kökler ve Dallar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Ayverdi, S. (1975). Türk Tarihinde Osmanlı Asırları I. İstanbul: Damla.

Bakiler, Y. B. (2010). *Ârif Nihat Asya İhtişamı*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı.

Beyatlı, Y. K. (2008). *Eğil Dağlar*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti.

Bozkurt, N. (2003). Mahya. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 27. C. (s. 396-398). Ankara: TDV.

[30] Edirne, gurup vaktinde batı ufkunda oluşan renk ve tablolarıyla da farklı güzelliğe sahip şehirlerimizden biri olarak kabul edilmektedir.

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

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

Can, E. (2003). M. Niyazi Akıncıoğlu ve Edirne'ye Dair Şiirleri. *I. Edirne Kültür Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri* (s. 297-311). *Edirne:* Trakya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.

Can, E. (1997). Tarih ve Estetik Perspektifinden Edirne. Oluşum. 5(17), 8-9.

Çandır, K. (2014). *Enis Behiç Koryürek'in Hayatı, Sanatı, Eserleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çoruhlu, T. (2012). Tuğ. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 41. C. (s. 330-332). İstanbul: TDV.

Dursun, A. H. (2011). *Ayasofya Müzesi Kültür Envanteri*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Emekligil, R. (2013). *Geçmişin İzinde Karaağaç*. İstanbul: Edirne Valiliği.

Erol, S. (2010). Yediveren. *Makaleler* (H. Açıkgöz, haz.) (s. 299-301). İstanbul: Kubbealtı.

Evliya Çelebi (2010). *Günümüz Türkçesiyle Evliya Çelebi Seyahatnâmesi* 3. Cilt / 2. Kitap (S. A. Kahraman-Y. Dağlı, haz.). İstanbul: Yapı Kredi.

Gökbilgin, M. T. (1994). Edirne. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 10. C. (s. 425-431). İstanbul: TDV Yayınları.

Gürgendereli, M. (2016). *Osmanlı Dönemi Şiirinde Edirne*, İstanbul: Çantay.

İnalcık, H. (1993). Edirne'nin Fethi. *Edirne'nin 600. Fetih Yıldönümü Armağan Kitabı* (s. 138-159). Ankara: Türk Tarih Basımevi.

Kahrıman, Y. (2017). *Edirne Tarih Sözlüğü*, Edirne: Eser Matbaacılık.

Kestelli, R. N. (2001). *Ufûl (Osmanlı İmparatorluğu'nun Batışı)*, (V. Özdemir, haz.). İstanbul: Arma.

Kiel, M. (2002). Kazanlık. *TDV İslâm Ansiklopedisi* 25. C. (s. 138-140). Ankara: TDV.

Koryürek, E. B. (1971). *Mîras ve Güneş'in Ölümü* (F. Tevetoğlu, haz.). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Kuban, D. (1997). *Sinan'ın Sanatı ve Selimiye*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Kuruyazıcı, H. (1993). Selimiye Camisi'nin Kubbe Boyutları. *Tarih ve Toplum Aylık Ansiklopedik Dergi*, 20 (120), 24-27.

Montagu, L. (1998). *Şark Mektupları*. (A. Refik, haz.). İstanbul: Timaş.

Önder, M. (1998). Atatürk'ün Edirne'ye Gelişleri. *Kültür ve Sanat Dergisi / Edirne Özel Sayısı*, (39),6-9.

Örenç, A. F. (2012). İngiliz Belgeleri'nde Balkan Harbi Edirne Kuşatması 1912-1913. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (4), 58.

Örenç, A. F. (2013). Edirne Muhasarası ve Mehmed Şükrü Paşa. *100. Yıldönümünde Balkan Savaşları ve Edirne Sempozyumu* (s. 103-134). İstanbul: Edirne Valiliği.

Örik, N. S. (2000). *Anadolu'da-Yol Notları-Bir Edirne Seyahatnâmesi*, İstanbul: Arma.

Özcan, A. (1996). Güreş. *TDV İslâm Ansiklopedisi 14. C.* (s. 317-320)İstanbul: TDV.

Peremeci, O. N. (2011). *Edirne Tarihi*. Edirne: Bellek.

Rıfat Osman (1989). *Edirne Sarayı* (Süheyl Ünver, yay.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Sâî Mustafa Çelebi (2003). *Tezkiretü'l-Bünyan ve Tezkiretü'l-Ebniye (Mimar Sinan'ın Anıları)* (Hayati Develi, haz.). İstanbul: K Kitaplığı.

Tarih-i Edirne, Hikâyet-i Beşir Çelebi (1960). (İsmail Hikmet Ertaylan, yay.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.

TDK, (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Topaloğlu, Y. (2007). Ahmet Kutsi Tecer ve Arif Nihat Asya'nın Şiirlerinde Edirne. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 192-211.

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

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

Tosyavizade Doktor Rıfat Osman (2013). *Edirne Rehnüması (Edirne Şehir Kılavuzu)*. Ratip Kazancıgil, haz.). İstanbul: Edirne Valiliği Kültür.

Tosyavizade Doktor Rıfat Osman, (2015). *Millî Mecmua'daki Edirne Abideleri Yazıları* (Recep Duymaz-Yüksel Topaloğlu, haz.). Edirne: Trakya Üniversitesi.

Tuğlacı, P. (1985). *Osmanlı Şehirleri*. İstanbul: Milliyet.

Turanlıoğlu, U. (1987). *Edirne ve Kırkpınar Şiirleri*. İstanbul: Edirne Lisesi'nden Yetişenler Derneği.

Yıldız, S. (1994). *Arif Nihat Asya'nın Şiiri* (Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Yıldız, S. (1997). *Arif Nihat Asya'nın Şiir Dünyası*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.

Yücel, E. (1993). Çekmece. *TDV İslâm Ansiklopedisi 8. Cilt* (s. 251-252). İstanbul: TDV.

https://www.hurriyet.com.tr/seyahat/asirlardir-ayakta-olan-selimiye-camisi-500-yil-icinde-olabilecek-depremlere-de-dayanikli-41445481, erişim tarihi: 30.03.2020.

https://www.ntv.com.tr/turkiye/floransadan-sonra-en-cok-edirnede,RZ7G9UP3K02dNhIXAbz2XQ, erişim tarihi: 09.03.2020.

Babalar, oğullar, utanç ve pişmanlık: Khaled Hosseini'nin *Uçurtma Avcısı* ve Orhan Pamuk'un *Kırmızı Saçlı Kadın*'ı

Abdullah Nejat TÖNGÜR[1]

APA: Töngür, A. N. (2020). Babalar, oğullar, utanç ve pişmanlık: Khaled Hosseini'nin *Uçurtma Avcısı* ve Orhan Pamuk'un *Kırmızı Saçlı Kadın*'ı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 369-377. DOI: 10.29000/rumelide.752359.

Öz

Khaled Hosseini'nin *Uçurtma Avcısı* (2003) ve Orhan Pamuk'un *Kırmızı Saçlı Kadın* (2016) romanları, geçmişte işledikleri yüz kızartıcı eylemlerinden dolayı pişmanlık ve utanç duyan, acılarını dindirmek ve travmalarından kurtulmak için çareler arayan pek çok karakter tasviri ile olay örgüsü ve tema olarak oldukça paralellik göstermektedir. Hızla büyüyen İstanbul ve savaşta yakılmış-yıkılmış Kabil'in trajik değişiklikleri arka planda yer alırken, karakterlerin yaşamları kısırlık, uykusuzluk, ciddi hastalıklar gibi tıbbi sorunlarla daha da karmaşıklaşır ve sorunlarını kimseyle paylaşamayan karakterler edebiyatta teselli arar. Romanlardaki hakim olan tatsız atmosfer, hem eylemi gerçekleştirenleri hem de kurbanları farklı biçimlerde ve farklı derecelerde etkileyen ihanet duygusu ile daha da pekiştirilir. Baba katli ve evlat katlinin işlendiği Firdevsi'nin *Rüstem ve Sührab* ile Sofokles'in *Oidipus*'u gibi hikayelere sıklıkla yapılan atıflar ve göndermeler baskın olan utanç ve pişmanlık duygusunu artırır ve babalar ve oğullar arasındaki yürümeyen ilişkilerin altını çizer. Akın ve Baba'nın baba olarak şefkat, sevgi ve ilgi göstermedeki yetersizlikleri ve ilgisizlikleri baba vekili olarak betimlenen Mahmut Usta ve Rahim Han tarafından ancak kısmen telafi edilebilir ve Cem ve Amir uzun yıllar bu sevgisizliğin ceremesini çekerler. Her ne kadar işlerinde başarılı olsalar ve çok iyi evlilikler yapsalar da ne Cem ne de Amir geçmişlerinde sebep oldukları utanç verici eylemleri her ne kadar unutmaya çalışsalar da unutabilir, çok uzun yıllar kimseyle paylaşabilir ve tam anlamıyla mutlu olabilir.

Anahtar kelimeler: Baba-oğul, utanç, pişmanlık, *Kırmızı Saçlı Kadın, Uçurtma Avcısı*

Fathers, sons, shame and remorse: Khaled Hosseini's *The Kite Runner and* Orhan Pamuk's *Kırmızı Saçlı Kadın* (The Red-Haired Woman)

Abstract

Khaled Hosseini's *The Kite-Runner* (Uçurtma Avcısı) (2003) and Orhan Pamuk's *The Red-Haired Woman* (*Kırmızı Saçlı Kadın*) (2016) show many parallelisms in plot and theme with their portrayal of several characters who are suffering with remorse and shame for the disgraceful acts they committed. who are seeking ways to alleviate their pain and to recover from their trauma. With the tragic transformation of two cities, war-torn Kabul and booming Istanbul in the background, the characters' lives are also complicated with medical problems like infertility, insomnia and severe diseases as the characters who are unable to share secrets attempt to find solace in literature. The prevailing grim atmosphere in the novels is further accentuated by particularly the sense of betrayal which agonizes both the victims and the perpetrators in different ways and to varying degrees. Repeated references and allusions to the stories like *Rostam and Sohrab* by Ferdowsi and *Oedipus*

1 Dr. Öğr. Üyesi, Maltepe Üniverfsitesi, Eğitim Fakültei, İngilizce Öğretmenliği Programı (İstanbul, Türkiye), nejattongur@maltepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1204-4399 [Makale kayıt tarihi: 26.04.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752359]

Rex by Sophocles which cover patricide and filicide lines aggravates the dominant feeling of shame and regret, and underlines failing relationships between fathers and their sons. The inability and indifference of the father characters, Baba and Akın, to show affection, love and care for their sons is partially compensated by surrogate fathers like Rahim Khan and Mahmut Usta, and Cem and Amir suffer for long years. Although both Cem and Amir are successful in their occupations and make very good marriages, neither of them can forget about their shameful acts in the past, share it with anybody or be happy.

Keywords: Father-son, shame, remorse, *The Red-Haired Woman, The Kite-Runner*

Cevdet Bey ve Oğulları, Kara Kitap, Sessiz Ev, Beyaz Kale, Benim Adım Kırmızı, Masumiyet Müzesi ve *Kar* gibi çok sayıda çok satan roman yazan, bu romanları pek çok dile çevrilen ve 2006'da Nobel Edebiyat Ödülü kazanan Türk yazar Orhan Pamuk'un 2016'da basılan *Kırmızı Saçlı Kadın* adlı romanı ile *Ve Dağlar Yankılandı, Bin Muhteşem Güneş, Deniz Duası* romanları Türkçe dahil pek çok dile çevrilen Amerika Birleşik Devletlerinde yaşayan Tacikistan kökenli Afgan yazar Khaled Hosseini'nin 2003'de yayınlanan *Uçurtma Avcısı* adlı romanı hem tematik olarak hem de olay örgüsü düşünüldüğünde pek çok benzerlikler taşımaktadır. *Kırmızı Saçlı Kadın*, romanın kahramanı Cem'in seyahatleri nedeniyle bulunduğu Yunanistan ve İran'da geçen kısa anlar dışında İstanbul'un Beşiktaş ve Öngören semtleri ile Kocaeli'nin Gebze ilçesinde geçerken, *Uçurtma Avcısı'nın* farklı bölümleri Afganistan, Pakistan ve Amerika Birleşik Devletlerinde yer almaktadır. *Uçurtma Avcısı* 1975'de başlarken *Kırmızı Saçlı Kadın*'da olay örgüsü 1985'de başlar. Her iki romanda, karakterlerin sevdikleri insanlara farklı şekilde ihanet etmeleri sonucu hissettikleri büyük utanç ve bu utancı telafi etmek, affedilmek ve huzur bulmak için verdikleri mücadele temelinde olaylar sergilenmektedir.

Hoby'in de (2013) işaret ettiği gibi Hosseini, romanında sevdikleri insanlara ihanet ettiklerini düşündükleri için ıstırap ve utanç duyan ve bu nedenle kefaretini karşılamak için çırpınan karakterleri sergiler. Nayepour da (2018) bu düşüncenin altını çizerek romandaki esas öykünün geçmişte işlenmiş büyük bir günahtan arınma ihtimali ile affedilme ihtiyacı ile şekillendiğini belirtir (s.53). Romanda benzer sorunlardan mustarip karakterlerin ilki, romanda sadece 'Baba' olarak anılan roman kahramanı Amir'in babasıdır. Amir'in annesi olan karısı öldükten sonra, çocukluklarından beri aynı evde yaşadıkları uşağı Ali'nin karısı Sanaubar ile olan ilişkisi sonucu Sanaubar'un hamile kalması ve ikinci çocuğu Hassan'ı dünyaya getirmesi, Baba'nın hem uşağı ve aslında hayatı boyu yanında olan dostu Ali'ye karşı hem de Hassan'a karşı duyduğu mahcubiyetin ve utancın sebebidir. Büyük oğlu Amir gibi Hassan'ın da gözünün önünde yaşaması Baba'ya elbette ki küçük bir teselli olsa da, aslında Hassan'ın da kendi oğlu olduğunu açıkça kabul edememesi sadece Ali'ye karşı duyduğu utanç ve mahcubiyet ile değil sözü dinlenilen ve saygı duyulan hayırsever bir işadamı olarak tanınan Baba'nın çevresindeki insanların karşısında zor duruma düşme endişesi ile açıklanabilir.

Baba ve Baba'nın çevresinde gerçeği bilen Rahim Han gibi çok az sayıda kişinin bu durumu saklamak için çok dikkatli olmalarına ve çok özenli davranmalarına rağmen Baba, Hassan'a karşı sevgisini ve şefkatini çok da saklayamaz. Hassan, etnik kökeni ve babasının durumu nedeniyle okula gönderilmemesine ve Amir'in özel uşağı olarak çalışmasına rağmen, Baba, mümkün olduğunca gayrimeşru oğlu Hassan'a da meşru oğlu Amir'e davrandığı gibi davranmaya ve onu da incitmemeye ve ayırmamaya gayret eder. Doğum günü hediyesi vermek bahanesi ile tavşan dudaklı olan Hassan'ın tedavisi için Hindistan-Yeni Delhi'den ücretini ödeyerek bir cerrah getirtip ameliyat ettirmesi de aslında sürekli olarak duyduğu suçluluk hissini bastırmak için bir çaba olarak ortaya çıkar. Baba'nın Hassan'a düşkünlüğü o kadar barizdir ki Baba'sının sevgisini paylaşmak zorunda kaldığını hisseden Amir bile

Baba'nın Hassan'a yakınlığını ve ilgisini kıskanmaya başlar. Aslında Baba'nın Hassan doğduktan sonra tüm masraflarını üstlenerek büyük bir yetimhane yaptırması ve kendisinden yardım isteyen hemen herkese maddi ve manevi olarak yardımlarda bulunması da büyük utancını ve suçluluğunu azaltma çabası ve hatta geçmişinde işlediği ayıbın bir nevi kefareti olarak da görülebilir.

Sadece Baba'nın değil diğer karakterlerin de utanç verici olduğunu düşündükleri davranışlarından ve eylemlerinden kaynaklanan travmalarla baş etme çabaları ve pişmanlıkları da Hosseini'nin romanın odak noktası olur (O'Brien, 2018, s.7). Amir'in, Hassan'ın kendi kardeşi olduğunu bilmemesi ve bu gerçeği yıllar sonra Rahim Han'dan öğrenmesi daha önce söz edildiği gibi babasının Hassan'a gösterdiği yoğun ilgiyi sadece kıskanmasına yol açar. Bununla birlikte kendi doğumu esnasında annesinin aşırı kan kaybından dolayı vefat etmesinin de babasının kendisinden nefret etmesine yol açtığına inanır. Annesinin ölümünden dolayı kendisini sorumlu görmesi ve babasının kendisini suçladığını düşünmesi Amir'in çocukluk yıllarındaki en büyük travmalarından biri olur. Kişisel uşağı olmasının yanı sıra en iyi arkadaşı da olan Hassan'ı, Baba'nın ameliyat ettirmesinde bile mutlu olmak yerine kendine ve babasına olan öfkesi artar çünkü "keşke benim de, Baba'nın acıma duygularını harekete geçirecek bir yara izim olsaydı" diye hayıflanır ve bunun haksızlık olduğunu Hassan'ın tavşan dudaklı doğmak dışında "Baba'nın sevgisini, ilgisini hak edecek bir şey yapmadığına" inanır (Hosseini, 2003, s.47). Babasının ona hitap ederken 'can' terimini hiç kullanmaması da onu içten içe üzer ve babasına öfke duyar.

Ayrıca babasının beklentisinin aksine hiçbir zaman güçlü, dayanıklı ve spora yetenekli bir çocuk olamaması karşısında babasının hayal kırıklığını görmesi de Amir için bir başka suçluluk kaynağı olur ve teselliyi edebiyatta ve okulda düzenlenen şiir yarışması olan *Sherjangi*'de bulur. Mevlana'nın, Hayyam'ın ve Hafız'ın dizelerini ezbere bilmekte ve şiir yarışmalarında rakiplerini kolaylıkla alt edebilmektedir. Oldukça eğitimli bir kadın olan annesinin eşyaları arasında bulduğu Ian Fleming, Victor Hugo, Jules Verne, Sadi ve Mark Twain kitaplarıyla birlikte tüm harçlığını kitaplara yatırmaya başlar ve böylece "baba[sın]ın kayıtsızlığından kaçıp, ölmüş anne[sin]in kitaplarına sığın[arak]" huzur bulabilir (Hosseini, 2003, s.21).

Fakat ne şiir yarışmalarında gösterdiği başarı ne de ilk hikayesini yazması karşısında babasından beklediği olumlu tepkiyi görememesi, her geçen gün yaşadığı hayal kırıklığını ve suçluluk duygusunu artırırken kışları düzenlenen uçurtma turnuvası "aynı evlerde ama farklı dünyalarda yaşadıklarına" inandığı babası ile arasındaki "buzların azıcık da olsa erimesine" yol açtığını düşünmeye başlar (Hosseini, 2003, s.50). Çünkü nihayet babasının beklediği ve "hayal ettiği erkek evlat" gibi olmak fırsatını yakaladığını düşünür (Hosseini, 2003, s.21). Hassan'ın çevredeki en iyi uçurtma avcısı olduğunu bilen ve babasına kendini ispatlamak için can atan Amir, babasının yıllar önce yaptığı gibi turnuvayı kazanarak babasının kendisini annesini öldürmesini affedebileceğini ve böylelikle de utancından ve suçluluk duygusundan kurtulabileceğini umarak büyük bir ciddiyetle Hassan'la yarışmaya hazırlanır. Ama bu yarışma ona şampiyon oldukları için büyük mutluluk yaşatırken, beklentisinin tam aksine aynı zamanda ömrü boyunca kendisini rahatsız edecek pişmanlık ve utancın da vesilesi olur. Çünkü adet olduğu üzere en son kestikleri uçurtmayı yakalamak için bu uçurtmanın peşinden koşan Hassan'ı, Assef ve çetesi bir kuytuda kıstırır. Daha önce de Hassan ve Amir'i tehdit eden ve ancak Hassan'ın sapanını çıkararak Assef'i tehdit etmesiyle kurtulabildikleri Assef ve çetesinden tek ve hazırlıksız yakalanan Hassan bu kez kaçamaz ve Hassan'a, Assef diğer iki arkadaşının yardımıyla tecavüz eder. Hassan kadar hızlı koşamayan Amir olay yerine geldiğinde müdahale etmek yerine olup biteni korkuyla uzaktan izler.

O'Brien'ın da (2018) altını çizdiği gibi bu feci olaydan kaynaklanan üzüntü, pişmanlık ve utanç Amir'i hayat boyu etkisine alacak bir travmanın da başlangıcı olur (s.5). Tecavüz edilme bahasına indirdikleri uçurtmayı Assef'e vermeyen ve arkasından kan damlayarak gelen Hassan'ın büyük fedakarlığı, hiçbir şeyden haberi yokmuş ve olup biteni görmemiş gibi davransa da Amir'e, kendisine ömür boyu musallat olacak suçluluk duygusunu en can acıtıcı şekilde yaşatmaya başlar. Önce acısını ve utancını azaltmak için Hassan'ı her zaman gittikleri nar ağacının yanına götürerek kendisine nar atmaya zorlar ve böylelikle Hassan'ın vereceği fiziksel cezanın utancının azalacağını umar. Ama Hassan ne kendisine nar atan Amir'e karşılık verir ne de kendisine olan bitenden şikayetçi olur. Bir türlü huzur bulamayan depresif ruh hali içindeki Amir, doğum gününde gelen hediyelere de kayıtsız kalır. Özellikle babasının verdiği hediyeleri "kan parası" olarak niteler ve "turnuvayı kazanmamış olsa babasının ona asla böyle bir parti düzenlemeyeceğini" düşünmeye başlar (Hosseini, 2003, s.104). Doğum günü partisinde Hassan'ın tecavüzcülerine hizmet etmek zorunda olması ve Ali'nin o kadar parasızlığına rağmen kendisine sevdiğini bildiği için yeni bir cilt *Şehname* vermesi Amir'in yaşadığı gerginliği ve utancı daha da artırır.

Hassan'ın suskunluğu ve tepkisizliğine bu olaydan sonra yaşadığı ruhsal çöküntü de eklenince Amir onu her gördüğünde yaşadığı suçluluk ve pişmanlıktan kurtulmak için çözüm ararken, çocuk aklı onu çok daha kötü bir çabanın içine sürükler. Babasının ona yeni aldığı saatini Hassan'ın yatağının altına saklar ve babasına şikayet eder. Babası Hassan'ın yatağının altında Amir'in saatini bulunca Amir'in beklentisinin aksine Hassan çalmadığı halde Amir'i zor durumda bırakmamak için bir kez daha fedakarlık yapar ve çalmadığı halde çaldığını söyler. Bu durumda Amir bir kez daha ıstırabını hafifletmek yerine daha da kötü bir sonuçla karşılaşır çünkü Ali böyle bir durumda çocukluğundan beri yaşadığı evde daha fazla yaşamayacağını söyleyerek Baba'nın tüm ısrarlarına rağmen Hassan ile evden ayrılır. Hem Baba hayat boyu yanında olan Ali'nin güvenini boşa çıkarmış hem de Amir en iyi dostu olan Hassan'a zor durumda yardım etmediği gibi hırsız durumuna düşmesine ve evden ayrılmasına sebep olmuştur. Dahası Amir, Hassan'ın tecavüze uğrarken kendisinin izlediğini bildiğini ama yalanını da tepkisizliğini de hiç yüzüne vurmadığını anlar. Bu Amir ve Hassan'ın birbirlerini son görüşü ve Amir'in varlığını çok sonra öğrendiği yeğenini yaklaşık 20 yıl sonra Taliban'dan kurtarıp bir parça utancından ve ayıbından kurtulabilene kadar ki sıkıntılı döneminin de başlangıcı olur.

1981'de Afganistan'ın Sovyetler Birliği tarafından işgal edilmesi üzerine Baba ve Amir, önce Pakistan'a oradan da Fremont-Kaliforniya'ya kaçarlar. Baba için hayatını geçirdiği ülkesini, servetini ve tüm arkadaşlarını geride bırakarak yeni bir ülkeye kaçmak ve neredeyse sıfırdan bir düzen kurmak çok acı verici olsa da Amir için yeni bir başlangıç, unutma ve "anılarını gömeceği yer" olur (Hosseini, 2003, s.132). Çünkü Fremont, "Tavşan dudaklı hayaletlerin doldurduğu bir kent" olan Kabil'den çok farklı olarak "hayaletlerin, anıların, günahların bulunmadığı bir yer" olduğu için ona sürekli utanç verici davranışlarını hatırlatmaz (Hosseini, 2003, s.140).

Afganistan'dan kaçtıktan tam 20 yıl sonra, babasının en yakın arkadaşı Rahim Han'ın kendisini telefon ile arayıp acil bir mesele olduğunu söyleyerek ve "yeniden iyi biri olmak mümkündür" demesi üzerine Pakistan'a gidince hiç bilmediği gerçeği yani Hassan'ın kendi kardeşi olduğunu öğrenir (Hosseini, 2003, s.196). Ayrı geçen zamanda Hassan'ın evlendiğini, Amir'in en sevdiği eser olan *Şehname*'den esinlenerek Sührab adını verdikleri bir erkek çocukları olduğunu, Baba'nın evini emanet ettiği Rahim Han'ın ısrarı ile bu eve taşındıklarını, ancak hem Hassan hem karısının Taliban tarafından öldürüldüğünü ve Sührab'ın da bir yetimhaneye götürüldüğünü öğrenir. Rahim Han, Amir'e içinde Hassan'ın oğlu Sührab ile bir fotoğrafının da olduğu Hassan'ın Amir'e yazdığı bir mektubu da verir. Tereddütle mektubu açan Amir içinde sadece özlem ve sevgi sözcükleri bulunca bir kere daha çocukluğunda işlediği utanç verici

işlerden dolayı azap duyar. Ancak Rahim Han'ın ona yeğenine sahip çıkmak ve onu "sırf kendi günahlarının değil, baba[sın]ın da kefaretini ödemek için" çağırdığını anlar ve her türlü tehlikeyi göze alarak suçluluk duygusu ve pişmanlığından kurtulmak için Afganistan'a gider (Hosseini, 2003, s.231).

Hosseini'nin romanında pişmanlık ve utanç duyanlar sadece Baba ve Amir değildir. Baba'nın en sadık hizmetkârı olan Ali'nin zaten sakatlık ve hastalıklardan dolayı zor olan hayatı, adı kötü anılan bir kadın olan Sanaubar ile her türlü dedikoduyu göze alarak "amcasının lekelenen adını kurtarmak için " evlendiği için daha da zorlaşmıştır (Hosseini, 2003, s.10). Karısının, en güvendiği insanlardan olan Baba'dan hamile kalıp bir de çocuğunu doğurmasının "bir Afgan erkeğine yapılabilecek en çirkin hakarete, aşağılanmaya" maruz kalan Ali için ne kadar katlanılmaz bir durum olduğunu, Amir yıllar sonra fark etmiştir (Hosseini, 2003, s.231). Üstüne üstlük Sanaubar'ın Hassan'ın doğumundan bir hafta sonra "çoğu Afgan'ın ölümden de beter dediği bir alınyazısı yüzünden" gezici bir kumpanya ile kaçmasının çok aldırmaz görünse de Ali için ne kadar zor olduğunu da fark eder Amir (Hosseini, 2003, s.6-7).

Öte yandan Sanaubar da zamanında yaptığı hatalar yüzünden büyük bir pişmanlık duyduğu için hiç beklenmedik bir anda Hassan'ın karısı hamileyken çıkıp gelmiş ve dört yıl sonra ölene kadar torununa bakmış, oğlu ile gelinine yardımcı olmuş yani bir şekilde utancını hafifletmeye çalışmıştır. Amir'in karısı Soraya da 18 yaşında iken bir Afgan genci ile kaçmasından dolayı derin bir pişmanlık duyar ve evlenmeden hemen önce bu durumunu Amir'e söyleyerek olası bir takım sorunların önüne geçer. Tıpkı Baba'nın toplum önünde itibarını korumak için çok dikkatli davranması gibi Soraya'nın babası General Taheri de hem kendisinin hem ailesinin zor durumda kalmaması için son derece dikkatli davranmaktadır. Zamanında çok iyi şarkı söyleyebilen karısına evlenmeden önce başkalarının önünde asla şarkı söylemeyeceğine söz verdirdikten sonra evlenmesi ve kızına ilgisini sezdiği anda Amir'i uyarması hep itibarını koruma çabalarıdır.

Kırmızı Saçlı Kadın'daki pek çok karakter de *Uçurtma Avcısı*'ndakilere benzer şekilde sevdiklerinin güvenini boşa çıkarır, sevdiklerinin beklentilerinin tersine davranır ve bu davranış ve eylemlerinden dolayı utanç ve pişmanlık duyar. Tıpkı Amir gibi, *Kırmızı Saçlı Kadın*'ın kahramanı olan Cem de, daha 16 yaşında iken adının Gülcihan olduğunu çok sonra öğrendiği, kırmızı saçlı kadın olarak tanımladığı ve yaşı kendisinin iki katı olan kadınla yaşadığı hızlı ve tutkulu ilişki ile başlayan bir pişmanlık sarmalına girer. Sadece Gülcihan'ın kendisinden büyük olması değil, Gülcihan'ın eşiyle tanışmış olması da Cem'in kendini suçlaması için bir başka sebeptir. Öngören'de çıraklığını yaptığı kuyucu Mahmut Usta'nın kaza ile olsa da, usta metrelerce aşağıda çalışırken üzerine içi kum dolu bir kovayı düşürdükten sonra büyük bir telaşe ve panikle kaçması ve ustasını ölüme terk etmesi Cem'in çok uzun yıllar utanç ve pişmanlık duymasının sebebi olur. "Ustasını vicdansızca kuyuda bırakmak" ve ustasının ölümüne sebebiyet verdiğini düşünmek Cem'i yıllarca rahatsız eder (Pamuk, 2016, s.91).

Sadece Cem değil, romanda yer alan pek çok karakter de yaptıkları veya sebep oldukları işlerden dolayı hayatlarını çekilmez hale getirirler. *Uçurtma Avcı*'sındaki Baba'ya benzer şekilde, Cem'in babası Akın da siyasi görüşleri ve gönül ilişkileri nedeniyle ömür boyu sürecek sorunlar yaşar. Gençlik yıllarında aktif olarak yer aldığı sol bir örgütte, Gülcihan ile yaşadığı ilişki nedeniyle davaya ihanet etmekle suçlanır. Aslında Akın, sadece örgüt ilkelerine ve kurallarına değil, aynı zamanda evli olduğu için karısına da ihanet etmiştir. Karısına bu ilk sadakatsizliği olmakla kalmaz daha sonraki yıllarda oğlunun annesini bir kez daha terk ederek başka bir kadınla evlenir ve sürekli evden ve oğlundan uzak kalması Cem'de manevi yaralar açar.

Gülcihan'ın Cem ile bir gecelik kaçamağı sırasında evli olduğu Turgay da, Gülcihan'ın Akın'la olan ilişkisinden sonra evlendiği örgüt liderinin kardeşidir ve ölmüş abisinin eski karısı ile evlenmiş olmaktan dolayı mutsuz olduğu açıktır. Cem'in babası Akın ile geçmişte ilişkisi olduğu halde, Cem ile de bir gece beraber olan Gülcihan'ın bu ilişkisinden doğan Enver, babasının Turgay değil de Cem olduğunu öğrendikten sonra duyduğu derin üzüntü ile öfke krizleri geçirir ve annesini uzun süre iffetsizlik ile suçlar. Turgay, Enver'in kendi çocuğu olmadığını ve Gülcihan'ın kendisini aldattığını hiçbir zaman öğrenememesine rağmen aslında Enver ile iyi bir baba-oğul ilişkisi olmaz. Bu tatsız ilişkiye rağmen Enver annesine ve biyolojik babasına kızgınlık duyar ve bu ruh hali onu biyolojik babası olan Cem'i öldürmeye kadar götürür.

Her iki romanda da yaygın olarak işlenen ihanet ve utanç temasının yanı sıra romanlarda öne çıkan bir başka konu da "bize ne yapıp yapmayacağımızı söyleyen güçlü ve kararlı bir baba" isteği etrafında şekillenen baba-oğul ilişkileridir (Pamuk, 2016, s.115). Her iki romandaki baba karakterleri yani Baba ve Akın kendi iç dünyaları ile meşgul ve çocuklarına karşı mesafelidirler. Amir ve Cem'in özellikle küçük yaşlarda ihtiyaç duydukları baba sevgisini, ilgisini ve şefkatini sağlayan iki karakter, Amir için Rahim Han olurken Cem'e de Mahmut Usta babasından göremediği ilgiyi ve özeni gösterir. Preston'un da (2017) altını çizdiği gibi Cem, baba vekili olarak Mahmut'u yavaş yavaş benimserken kendisine hikayeler anlatan ve sürekli beraber olduğu Mahmut Usta'nın zaman zaman sinirlenmesini ve bağırmasını da hoş görür. Gerçekten de hem Mahmut Usta, çocuğu olmadığı için tüm enerjisini ve dikkatini sürekli 'oğlum' diye hitap ettiği Cem'e verdiği için, Günay-Erkol (2019) da Cem'in uzun zamandır aradığı baba sevgisini Mahmut Usta'dan bulduğunu belirtir (s.175). Tıpkı Cem ve Mahmut Usta arasındaki ilişki gibi Amir de babasından bulamadığı alakayı, aynı Mahmut Usta gibi çocuksuz ve bekar olan Rahim Han'dan görür. Edebiyata karşı ilgisini babası hayal kırıklığı ve küçümseme ile karşılarken, Rahim Han Amir'in yazdıklarını ciddiye alan, cesaretlendiren kişi olur. Yıllar sonra Rahim Han'ın kendisine bıraktığı mektupta kendisine "babanın sana karşı ne kadar katı davrandığını biliyorum. Sevgisini kazanmak için nasıl çabaladığını, ne acılar çektiğini gözlerimle gördüm" diyen Rahim Han'ın aslında her şeyin farkında olduğunu ve kendisini bu vicdan azabından kurtarmak için çağırdığını öğrenir (Hosseini, 2003, s.305). Hem Mahmut Usta hem Rahim Han, Cem ve Amir'e hiçbir zaman sahip olamadıkları oğulları gibi davranırken Cem ve Akın ile Amir ve Baba ancak çok sonraları yakınlaşabilir.

Baba-oğul ilişkilerini irdelerlerken Pamuk ve Hosseini'nin benzer şekilde romanlarına kattıkları çok önemli bir başka unsur da her iki yazarın da Firdevsi'nin *Şehname* eserine, özellikle de Rüstem ve Sührab hikayesine yaptıkları atıf ve göndermelerdir. Bu hikayenin yanı sıra, *Kırmızı Saçlı Kadın*'da Sofokles'in Oidipus'u, Hazreti İbrahim'in oğlu İshak'ı kurban etme hikayesi, Hazreti Yusuf'un kuyu hikayesi, Shakespeare'in Hamlet'i de romanda yer bulur. Rüstem ve Sührab'ın hikayesi, Hassan'ın ve özellikle Amir'in en sevdiği öyküdür ve zaten bu nedenle Hassan doğan çocuğuna Sührab adını vermiştir. Öte yandan Cem, Rüstem ve Sührab, Oidipus, menkıbeler, efsaneler ve Hamlet ile ilk bilgilerini Öngören'de ustasından gizli gittiği İbretlik Efsaneler Tiyatrosunda Gülcihan'ın oyunculuğu ile edinir. Özellikle bilmeden babasını öldüren Oidipus'tan ve yine bilmeden oğlu Sührab'ı öldüren Rüstem'den çok etkilenir. İran'a yaptığı bir ziyarette kapalı bir ortamda içtiği alkollü içki, Mahmut Ustayı aklına getirir "Tuhaf bir 'baba' özlemi ve öfkesi ruhunu sarar, bir akıl karışıklığına kapıldığını" hisseder (Pamuk, 2016, s.104). Bu ruh halinde duvarda gördüğü bir babanın oğlunu kucağına alıp ağladığı takvimden çok etkilenir ve bu resmin *Şehname*'de Rüstem'in Sührab'ı öldürme sahnesini tasvir etmiş olduğunu öğrenir. Bu resim sadece Öngören anılarını canlandırmakla kalmaz Rüstem ve Sührab'ın hikayesi ve Oidipus onun en önemli takıntısı ve tutkusu haline gelir. Türkçesini bulduğu *Şehname* ve *Oidipus*'u tekrar tekrar okur ve "Oidipus ve Sührab'ı birbirlerine benzeten, onları kardeş kılan, babasızlık ve yeni bir baba bulma heyecanıydı" diye düşündüğü için her iki öyküde de kendisini bulur

(Pamuk, 2016, s.116). Avrupa'nın pek çok yerinde ve İstanbul'da bu öyküleri betimleyen tabloları sergileyen müzeleri ziyaret eder ve Oidipus'un yaşadığı kent olarak bilinen Yunanistan'daki Thebai'ye gider.

Her iki romanda da bu efsane ve öyküler romanın olay örgüsüne dair pek çok ipucu ve işaret vermektedir. Brooks'un (2017) *Kırmızı Saçlı Kadın*'da babayı öldürme ve evladı öldürme konularını ele alan hem Rüstem ve Sührab hem Oidipus'un yansımaları bulunduğunu söyler ama aynı şekilde *Uçurtma Avcısı*'nda da bahsedilen hikayelerin işaretleri bulunmaktadır. Preston 'un da (2017) değindiği gibi *Uçurtma Avcısı* da baba-oğul ilişkilerini acı veren bir yoğunlukla ele alır ve bu romandaki erkeğe tecavüz ve kör etme gibi olaylar bahsedilen efsane ve öyküleri çağrıştırır. *Kırmızı Saçlı Kadın*'da anlatılan baba-oğul ilişkileri, bahsedilen eski destanlarda ve öykülerde geçen evlat cinayeti, baba cinayeti, anne ile ilişki çağrışımları, kör etme gibi ağır konular ile benzerlik gösterir. Romanlardaki benzerliklerin en önemlilerinden birisi Enver'in babası Cem'i Oidipus'un babasını öldürmesi gibi öldürmesidir. Ama kavgada Cem'in de Rüstem'in oğlu Sührab'ı öldürmesi gibi kendi öz oğlu Enver'i öldürebileceği gerçeği de açıktır. Babasının metresi olan kadınla geçirdiği saatlerin etkisindeki (Günay-Erkol, 2019, s.176) Cem'in Mahmut Usta'yı ölüme terk etmesi de bu bağlamda büyük benzerlik gösterir. Çünkü Cem, kendisine öz babası gibi davranmış bir adamı metrelerce aşağıda kuyunun içinde bırakarak ve öldüğünü düşünerek kaçmıştır (Genç, 2017). Hazreti Yusuf'un ve Oidipus'un öykülerinin *Uçurtma Avcısı*'a yansıması ise Hassan'ın Assef'i kör etmekle tehdit etmesi bu tehdidin yıllar sonra oğlu Sührab tarafından gerçekleştirilmesi şeklinde görülür. Hem Hassan'a hem Sührab'a tecavüz eden Assef, Oidipus'un babası Kral Laipos'a benzerken, Cem'in, babasının 7-8 yıl önce ilişkisi olan kadınla yatması, Göknar'ın (2017) dediği gibi Oidipal bir üçgeni akla getirecek şekilde Oidipus'un annesi Jocasta ile bilmeden evlenmesine benzer.

Sadece tematik olarak değil, olay örgüsünde de iki roman arasında pek çok benzerlik bulmak mümkündür. Hem Amir hem Cem pişmanlıkları ve utançları nedeniyle o kadar bunalır o kadar çaresiz hissederler ki ikisi de uykusuzluk hastalığından mustarip olurlar. Cem ve Amir arasındaki ikinci benzerlik ise ikisinin de edebiyata karşı duyduğu ilgi ve tutkudur. Amir'in babasının arzusunun aksine spora yeteneği olmadığını anladıktan sonra okuldaki şiir yarışmaları ve annesinin kitapları ile başlayan edebiyata olan ilgisi önce öykü yazmaya, Amerika Birleşik Devletlerine göç ettikten sonra da Yaratıcı Yazarlık eğitimi ile romana yönelir ve ünlü bir romancı olur. Babasının yazarak aile geçindirilemez düşüncesinin tersine, maddi durumu gittikçe iyileşir. Cem de Beşiktaş'ta bir kitapçıda çalışırken edindiği okuma alışkanlığını ve edebiyata olan ilgisini *Şehname* ve *Oidipus*'u sürekli okumasına rağmen Jeoloji eğitimi aldığı için ve işleri dolayısıyla istediği düzeyde sürdüremez. Gençliğinde en büyük isteklerinden biri olan yazarlığı "Türkiye'nin Jeolojik Yapısı" adlı bir kitap yazarak yerine getirmek ister ancak bir türlü fırsat bulamaz. Cem'in oğlu Enver de asıl mesleği muhasebeciliğe rağmen şiirleri dergilerde yayınlanmaktadır ve babasını öldürdükten sonra girdiği hapishanede yazar olmaya karar verir.

Romanlardaki bir başka ortak öge de Amir, Soraya ile evliliğinde Cem ise Ayşe ile olan evliliğinde çocuk sahibi olamamalarıdır. Her iki çift te yıllarca sürecek muayene, tahlil ve tedavi uğraşlarına rağmen çocuk sahibi olamadıkları gibi bu çabalar hem fiziksel olarak, hem psikolojik olarak hem de maddi anlamda çok yorucu ve yıpratıcı olur. Ayrıca "cinsel yaşamınızı bir yabancıyla en mahrem ayrıntıları ile konuşma rezilliğine katlanmak" da başlı başına bir sıkıntı olur (Hosseini, 2003, s.190). Uzun süreçlerin sonunda çocukları olmayacağına ikna olan ve kabullenen iki çift te sonunda Amir ve Soraya'nın Sührab'ı evlat edinmesi ve Cem ve Ayşe'nin çocukları gibi özen gösterdikleri şirketlerine Sührab adını koymaları ile aynı noktada buluşur.

Bir başka analoji de her iki romanda da birer karakterin gözünden vurulmasıdır. Daha önce belirtildiği gibi Hassan, kendisini ve Amir'i sıkıştıran Assef ve çetesinden onu sapanla vurarak 'Tek Gözlü Assef' yapacağı tehdidi ile kurtulur. Assef'i yıllar sonra Hassan'ın oğlu Sührab, amcası olduğunu bilmeden Amir'i kurtarmak için sapanla gözünden pirinç bir topla kör eder ve bu durum Enver'in, babası Cem'i kendi tabancası ile sol gözünden vurarak öldürmesine benzer. Amir ve Hassan'ın altında çok vakit geçirdikleri bir nar ağacı varken, Cem'in hayatında da Öngören'de çalıştığı bir ay boyunca gölgesinde dinlendiği hayal kurduğu bir ceviz ağacı bulunmaktadır.

Romanlardaki ağır ve depresif havayı oluşturan bir başka benzerlik ise *Uçurtma Avcısı*'nda Afganistan'da 1973 yılında, *Kırmızı Saçlı Kadın*'da ise Türkiye'de 1980'de olan askeri darbelerin doğrudan ve dolaylı olarak karakterlerin ve özellikle Amir'in babasının ve Cem'in babası Akın'ın hayatlarını etkilemesidir. Baba, 1973'de darbe ile başlayan ve Afganistan'ın Sovyetler Birliği tarafından işgal edilmesi, önce Kuzey İttifakının sonra Taliban'ın güç kazanması ve en sonunda kısmen demokrasiye geçilmesi süresince liberal düşünceleri sebebiyle ülkesini terk etmek zorunda kalırken, Akın'da Türkiye'nin geçirdiği sancılı süreçte sol görüşleri nedeniyle hapse atılır ve sevdiği kadından ayrılmak zorunda kalır.

Kadın karakterler söz konusu olduğunda Sanaubar ve Gülcihan'ın benzerliğinden söz etmek gerekir. Her ne kadar *Uçurtma Avcısı*'nda esas karakterlerden biri olmasa da Sanaubar tıpkı Gülcihan gibi toplum içinde çok da olumlu karşılanmayan bir gruba yani gezici bir kumpanyaya katılır. Soraya'nın annesi Jamila da çok iyi şarkı söyleyebilmesine rağmen Afganistan'da ve hatta Amerika'daki Afgan topluluğunda bir kadının şarkı söylemesi hiç hoş karşılanmayacağı düşüncesi ile asla başkalarının yanında şarkı söylememektedir. Soraya'nın da daha önce bir erkekle kaçmasının verdiği suçluluk duygusunu evlenmeden önce Amir'e itiraf ederek azaltırken, Amir utancını karısı dahil hiç kimse ile paylaşamamaktadır. Çok benzer bir suçluluk duygusu ile Cem de çok uzun yıllar Öngören'de geçirdiği kısa zamandan karısına hiç bahsetmez. Ancak her iki romanda da kahramanların gerçeği saklamak için gösterdikleri özen ve dikkate rağmen bazı insanların gerçeği bildiği de ortaya çıkar. *Kırmızı Saçlı Kadın*'daki Sırrı, Gülcihan ve Enver, Cem'in yıllarca saklamak için uğraştığı ve azap duyduğu olayın gerçeğini bilen insanların sadece bazılarıdır. Öte yandan Amir kendisine eza veren ve hatta hayatına zaman zaman karabasan olan olayı hem Rahim Han'ın hem Hassan'ın bildiğini öğrenir. Aslında Cem ve Amir insanlardan utanç duydukları olayları saklamaya çalışırken kendileri hayatlarındaki en önemli olaylardan bihaber olmuşlardır. Amir, Hassan'ın kardeşi olduğunu ve Sührab isimli bir yeğeni olduğunu ancak 20 yıl sonra öğrenirken, Cem'in de ne Gülcihan'ın babasının eski sevgilisi olduğundan ne Enver isimli bir oğlu olduğundan ne de Mahmut Usta'nın o olayda ölmediğinden haberi vardır. Zaten en sonunda da Mahmut Usta ile beraber kazdıkları ve içinde Mahmut Usta'yı ölüme terk ettiği kuyuda ölmesi de dikkat çekici başka bir olaydır.

Romanlarda sadece insanlar değil şehirler de değişir. Onlarca yıl süren işgallerden, kabile savaşlarından ve etnik çatışmalardan sonra Kabil yakılıp yıkılmıştır. İstanbul ise muazzam bir ekonomik gelişme ile çok büyümüştür. Bu değişimlerin en acımasız sonucu ise Amir'in ve Cem'in çocukluk anılarının yok olmasıdır. Hem Amir yıllar sonra Taliban devrinde harap olmuş Kabil'i ve evlerini bir kez daha görmek durumunda kalırken Cem de aynı şekilde uzun yıllar gitmemek için dirense de en sonunda Öngören'e gitme arzusuna direnemez. Uzun yıllar babaları ile sağlıklı ilişki kuramayan Cem ve Amir ancak sonraları daha yakın olabilme ve birbirlerini anlama şansı bulurlar. Ancak hem Cem'in babası Akın, hem de Amir'in babası çok uzun olmayan hastalık devrelerinden sonra hayatlarını kaybederler. İki baba figüründen biri olan Mahmut Usta da aslında Cem'in sebep olduğu kazadan Gülcihan sayesinde

kurtulduğu halde Cem dönmeden önce ölmüştür. Amir'in babası gibi olan Rahim Han ise Amir Afganistan'a gittikten hemen sonra ölür.

Sonuç olarak görülmektedir ki hem Hosseini'nin *Uçurtma Avcısı* hem Pamuk'un *Kırmız Saçlı Kadın* romanı esas olarak baba katli, evlat katli, kör etme gibi konuları içeren Oidipus, Rüstem ve Sührab, Hazreti Yusuf gibi hikayelere yapılan atıflar ve göndermeler ile ağırlıklı olarak baba-oğul ilişkilerini ve bu bağlamda baba sevgisi, ilgisi ve şefkatinden yoksun çocukların kederini ortaya koymaktadır. Rahim Han ve Mahmut Usta, romanların başkarakterleri olan Amir'e ve Cem'e babalarının göstermediği alakayı ve özeni göstermeye çalışsalar da bu çocuklarının hayat boyu sürecek travmaları için yeterli olmaz. Amir ve Cem, zincirleme olarak kendilerini ömür boyu utanca ve pişmanlığa sürükleyen hataları nedeniyle, Amir'in yazar olarak, Cem'in ise mühendis ve işadamı olarak çok başarılı olmalarına rağmen yaşamları boyunca sıkıntı çektikleri görülür. Sadece Amir ve Cem değil, romanlarda yer alan karakterlerin hemen hepsi yani *Uçurtma Avcısı*'ndaki Baba, Sanaubar, Soraya ve Ali, *Kırmızı Saçlı Kadın*'daki Gülcihan, Enver ve Turgay gibi karakterlerin de bazen kendilerinin bazen eşlerinin, arkadaşlarının, kardeşlerinin veya tanıdıklarının eylemleri nedeniyle utanç ve pişmanlıkları görülür ve acı çekerler. Eylemlerinden tek pişmanlık ve acı duymayan kişi ise biyolojik babasını öldürdüğü halde onun mirasçısı olan ve hapishanede kitap yazmaya hazırlanan Enver'dir.

Kaynakça

Brooks, G. (2017, October 16). In Orhan Pamuk's new novel, a youthful obsession yields a haunted life. *The New York Times*. https://www.nytimes.com/2017/10/16/books/review/red-haired-woman-orhan-pamuk.html

Genç, K. (2017, November 16). Fathers and sons. *The Nation*. https://www.thenation.com/article/archive/orhan-pamuks-fathers-and-sons/

Göknar, E. (2017, August 22). A Turkish woman in the Oedipus complex: Orhan Pamuk's "The Red-Haired Woman." Los Angeles Review of Books. https://lareviewofbooks.org/article/a-turkish-woman-in-the-oedipus-complex-orhan-pamuks-the-red-haired-woman/

Günay-Erkol, Ç. (2019). Insidious trauma and traumatized masculinities in Orhan Pamuk's "The Red-Haired Woman." In F. Çiçekoğlu, & Ö.Turan (Eds.), *The dubious case of a failed coup: Militarism, masculinities, and 15 july in Turkey* (pp.169-187). Palgrave Macmillan.

Hoby, H. (2013, June 1). Interview with Khaled Hosseini: 'If I could go back now, I'd take The Kite Runner apart'. *The Guardian*. https://www.theguardian.com/books/2013/jun/01/khaled-hosseini-kite-runner-interview

Hosseini, Khaled. (2003). *Uçurtma avcısı*. (Çev. P.Özgören). Everest.

Nayepour, K. (2018). The uses of storytelling in Khaled Hosseini's "The Kite Runner." *Hacettepe University Journal of Faculty of Letters*, *35*(1), 52-60.

O'Brien, S. (2018). Translating trauma in Khaled Hosseini's "The Kite Runner." *Transnational Literature*, *10*(2), 1-12. http://fhrc.flinders.edu.au/transnational/home.html+0

Pamuk, O. (2016). *Kırmızı saçlı kadın* (The Red-Haired Woman). Yapı Kredi Yayınları

Preston, A. (2017, September 3). The Red-Haired Woman review – Orhan Pamuk finds truth at the bottom of a well. *The Observer*. https://www.theguardian.com/books/2017/sep/03/the-red-haired-woman-by-orhan-pamuk-review-secrets-of-fatherhood

Romanda postmodern ögeler

Emre Bekir GÜVEN[1]

APA: Güven, E. B. (2020). Romanda postmodern ögeler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 378-386. DOI: 10.29000/rumelide.752364.

Öz

Felsefi ve sosyolojik açıdan Postmodernizm'in en çok hangi alana/disipline yansıdığı sorusuna bir cevap bulmak aslında güç değildir. "Postmodern müzik" veya "postmodern sinema" gibi kavramlar "postmodern edebiyat" kadar sık duyulmamaktadır. Ayrıca Lyotard'ın disiplinlerarası ayrımı reddetmesi ve Postmodernite ile birlikte "interdisipliner" ile "transdisipliner" gibi kavramların önem kazanması gibi gerçekler göz önünde bulundurulduğunda Postmodernizm'in edebiyat disiplini ile ilişkisini vurgulamak bu açıdan "mantık dışı"dır. Buna rağmen, "Postmodernizm" ve "roman"ı iki farklı disipline ait kavramlar olarak görsek bile, birbirlerine olan bağları oldukça sıkıdır. Edebiyatın anlatı dünyasının belki de en büyük ürünü olan romanın Postmodernizm'den aldıkları romanı farklı bir boyuta taşımıştır. Postmodern roman göze ilk bakışta bir dönem gibi görünse de bir türdür. Modernite sonrası dönemde yazılmış her romanın postmodern roman olduğunu iddia edemeyiz. Postmodern romanı postmodern roman yapan metinlerarasılık, üstkurmaca gibi öğeler modernite sonrası yazılmış her romanda mevcut değildir. Bunların dışında (bazıları alt tür) montaj, kolaj, pastiş, parodi, ironi gibi tekniklerde de aynı durum söz konusudur. Yazarın dehasını ve okurun aptallığını ön plana süren postmodernist romancı/roman yazarı sayısı, geri kalan sayısız roman yazarının yanında sınırlıdır. Dünyada Italo Calvino, Umberto Eco, Paul Auster, Patrick Süskind; Türk edebiyatından Oğuz Atay, Orhan Pamuk gibi sınırlı sayıda romancılar postmodern roman örnekleri sunmaktadır. Bu çalışmada, okuma süreci "kaliteli" okur için oldukça yorucu ama bir o kadar zevkli olan, "aptal" okura ancak sınırlı bilgi sunan postmodern romanlar tartışılmaktadır. Postmodern romanların, postmodern öğelerinin neler oldukları irdelenmekte ve okurun bu öğelerden biri haline nasıl dönüştüğü sorgulanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Postmodern, roman, ögeler, üstkurmaca, metinlerarasılık

Postmodern elements in the novel

Abstract

Postmodernity, whose connection with modernity has not yet been fully revealed, has carried itself beyond being a philosophical and sociological value system. It is possible to see postmodernism in literature, cinema, music, architecture and plastic arts today. Postmodernism, which can conceptually date back to 1870s through the painter Chapman, in fact, made its presence felt in the 1960s. The reflection of the concept in literature, which has been discussed by some platforms today about whether it is a period or a current, is quite interesting. We see a trend in the literature that pushes aside the traditions and judgments that have been created up to that day and does not care about this situation. From a philosophical and sociological point of view, it is actually not difficult to find an answer to the question of which field/discipline Postmodernism is reflected in the most.

1 Dr. Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili ve Edebiyatı ABD (Erzurum, Türkiye), emrebekirguven@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1789-1730 [Makale kayıt tarihi: 15.05.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752364]

Concepts such as "postmodern music" or "postmodern cinema" are not heard as often as "postmodern literature". In addition, when facts such as Lyotard's refusal of interdisciplinary distinction and concepts such as "interdisciplinary" and "transdisciplinary" gaining importance together with Postmodernity are concerned, it is "irrational" in this respect to emphasize the relationship of postmodernism with the discipline of literature. Still, even though we see "postmodernism" and "novel" as concepts belonging to two different disciplines, their connection to each other is quite tight. The things that the novel, perhaps the biggest product of the narrative world of literature, took from Postmodernism, carried the novel to a different dimension. Although the postmodern novel may seem like a period at first glance, it is a genre. We cannot claim that every novel written in the postmodern period is a postmodern novel. Elements such as intertextuality and metafiction that give postmodern novels their unique characteristics are not present in every novel written after Modernity. Apart from these, the same situation is valid in techniques such as montage, collage, pastiche, parody, irony (some of which are subgenres). The number of postmodernist novelists who put forward the genius of the writer and the stupidity of the reader is limited compared to the countless remaining novelists. Novelists, who are not limited to names such as Italo Calvino, Umberto Eco, Paul Auster, Patrick Süskind in the world, and Oğuz Atay, Orhan Pamuk in Turkish literature, but are still limited, offer postmodern novels. In this study, postmodern novels, whose reading process is rather exhausting but equally pleasurable for "quality" readers, and which offer only limited information to "stupid" readers, are discussed. The study examines what the postmodern elements of postmodern novels are and how the reader turns into one of these elements.

Keywords: Postmodern, novel, elements, metafiction, intertextuality

Giriş

Postmodernizmi sadece tanımlamak dahi başlı başına kapsamlı bir araştırma konusudur. "Post" ön eki üzerine dahi sayısız tartışmaya rastlamak mümkündür. Fakat bütün bunları bir kenara bırakarak bu işin asıl kuramcısına başvurmak gerekir. Fransız filozof Jean-François Lyotard 1979 yılında yayımladığı *Postmodern Durum* (La condition postmoderne) adlı çalışmasında postmodernizmi şöyle tanımlamıştır: *"Aşırı basitleştirilmiş bir ifadeyle diyebiliriz ki, 'postmodern' sayılan tutum, üst-anlatılara karşı inançsızlıktır."* (Lyotard, 2014: 8). Lyotard'ın bu üst-anlatılar (meta-anlatılar) ile kastettiklerini çeşitli doktrinlere, öğretilere, akımlara, hareketlere yormak mümkündür. Aydınlanma, idealizm, tarihselcilik, Marksizm vs. gibi birçok harekete yorumlanabilir; fakat Lyotard'ın burada sadece belirli doktrinlere karşı durduğu sonucunu çıkarmamak gerekir. Yorumlanarak ortaya koyulursa, postmodernizmin anarşist, kuşkucu, şizofren tavrının tüm üst-anlatılara karşı geçerli olduğu söylenebilir. Yani herhangi bir anlatıya, bu romantizm dahi olsa, postmodernistler kuşkuyla yaklaşmaktadır. Dolayısıyla Lyotard'ın kastettiği belirli anlatılara karşı durma değil, var olan tüm anlatılara karşı kuşkuyla yaklaşmadır. Bir tutum, tavır söz konusudur.

"Postmodern" sözcüğünün ilk defa, 1870 yılı civarında İngiliz ressam John Watkins Chapman tarafından kullanıldığı söylense (Best & Kellner, 2016: 22) de bunun bugünkü anlamıyla kullanıldığını düşünmek mümkün değildir. Evet, "postmodern" sözcüğünün sadece Chapman tarafından değil, asıl tartışmaların başladığı döneme kadar kullanıldığını tahmin edebiliriz. Fakat bunlara postmodernizmin bugünkü anlamını atfetmek mantık dışı bir değerlendirme olur. Bu tür kullanımlar daha çok halk arasında "Yeni Çağ" olarak bilinen Modern Dönem'in bittiğini ve Modern Dönem sonrası bir dönemin başladığını ifade etmek için kullanılmıştır. Zira Modern Dönem (Erken Modernite) 1475-1875 arasına tarihlenir (Best & Kellner, 2016: 22.). Dolayısıyla, asıl tartışmalarının başladığı 1960'lı yıllara kadar kavramsal bir

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

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

postmodernizmden bahsedemeyiz. Lyotard'ın yanı sıra Michel Foucault, Jacques Derrida gibi isimler öncülüğünde bu dönemde başlayan ve 70'li yıllarda ağırlık kazanan tartışmalara daha sonra Baudrillard, Deleuze, Vattimo, Bauman gibi başka isimler de dahil olmuştur.

Postmodernizmin bir kavrama oturtulmasının ardından bu yeni tutumun disiplinlere yansıması gecikmemiştir. Mimari, resim, müzik, dans gibi edebiyata yansımıştır. Felsefenin edebiyat ile olan bağı düşünüldüğünde bu yansımanın kaçınılmaz olduğunu söyleyebiliriz. Roland Barthes, Julia Kristeva ve Wolfgang Iser üzerinden kuramsallaştırıldığı dillendirilen (Hassan, 2019: 310) postmodern edebiyat en çok romanda kendisine yer bulmuştur. Romanın kısıtlamalara gelmeyen, özgürlüğü seven yapısı postmodern felsefeyle oldukça uyumludur.

Postmodern roman

Romanın kısıtlanmayı sevmediği, romanı kısıtlamanın ve belirli bir çerçeve oturtmanın onun *"hayat damarlarındaki kanın emmek"* (Stevick, 2017: 7) demek olduğu ifade edilir. Gerçekten de romanı güçlü kılan onun özgür yapısıdır. Her türlü şeyi anlatabilen istediği zaman istediği noktaya yönelebilen roman, bu sayede anlatı dünyasının tartışmasız lideridir. 20. yüzyılın teknoloji tehdidine karşı ayakta durabilmiştir. Bugün hala kitabevlerinin başköşelerinde romanları görürüz. 1970'li yıllardan günümüze dalgalar haline gelen ve adeta romana kafa tutan nitelikte olan filmlere rağmen roman bugün ayaktadır.

Romanın klasik Hugo, Goethe, Dostoyevski anlatılarındaki şekliyle devam etmesi onu 20. yüzyılın son çeyreğinde hangi noktada konumlandırırdı, tahmin etmek güçtür. Elbette bu isimlerin yapıtları hala kütüphanelerin kült metinlerini oluşturmaktadır. Bu gerçeğe karşı durmak mantıklı bir tez olmaz. Fakat 20. ve 21. yüzyılların kesiştikleri noktada başta sinema olmak üzere diğer sanat dalları ve teknolojileri karşısında yara almadan nasıl varlıklarını sürdürecekleri ayrı bir konudur. Duru anlatı metinleri olarak, okura huzur veren, onu huzurla uyutan metinler olarak *Titanic* (1997), *Yüzüklerin Efendisi* (2001-2003), *Harry Potter* (2001-2011), *Avatar* (2009) gibi filmlerin karşısında ne yapacaklarını tahmin etmek güçtür. Evet, bu filmler içerisinde de romandan uyarlama olanlar vardır. Fakat bu filmlerin, kaynak metinleri solladığı, farklı bir boyuta taşıdığı da bir gerçektir. Dolayısıyla romana taze bir kan gerekliydi. Ancak bu sayede varlığını sürdürebilirdi. Klasik romanlar da dahil olmak üzere kabul görmüş anlatı anlayışını kıracak ve ortaya yepyeni bir şey koyacak olan romanlar gerekliydi. Postmodern roman bunu sağlamıştır.

Edebiyat bilimci Yıldız Ecevit içinde yaşadığımız dünyayı *Üç Silahşörler*'den çok *Ulysses*'e benzetir (Ecevit, 2016, 170). 20. yüzyıl dünyası akıp giden anlatılardan ziyade kaosu gözler önüne seren metinler gerektirir. İki tane dünya savaşı gören, bölgesel krizlerin bitmediği, gerçeklik algısının ters yüz olduğu, insanın birey olmayı gerçekleştiremediği bu yeni insanın klasik anlatı metinlerini anlaması, bu metinlerdeki karakterlere karşı empati kurması olanaksızdır. Yeni dünyada birey olamamış kişiye Kafka'nın, Joyce'un, Musil'in metinleri gereklidir. Neden-sonuç ilişkisinin yok edildiği bir Kafka metnidir yeni dünya. Yeni dünya için Josef K.'nin önce tutuklanması ve bu durumu anlamsız bir şekilde önce boş vermesi, sonra üzerine düşmesi, sonra yine boş vermesi ve en sonunda hançerlenmesi durumu söz konusudur. Eskiden olduğu gibi önce yokluk çekip, sonra cinayet işleyen ve bunun açığa çıkmaması için ter döken bir neden-sonuç ilişki söz konusu değildir. İnandığı değerlerin boş ve faydasız olduğunu yaşayıp gören bu yeni insan için dünya farklı bir yerdir.

Freud'un psikanalizi, Heisenberg'in belirsizliği, Einstein'ın izafiyeti, Planck'ın kuantumu eski ile yeni insanı ayırır. Yeni insan gerçeğe karşı kuşkuludur, kurmaca bir gerçeklik ile gerçek bir kurmaca arasında

gidip gelir. Her şey hayali bir düzlemde oynanan bir oyundan ibarettir. Kişi birey olmayı başaramamıştır; hatta kimliksizdir. Bir olgu değil, birçok olgu vardır. Her şey birden fazladır. Bir şeylerin başka bir şeylerle sürekli olarak ilişkisi vardır. Kopyalamak, çalmak bir sorun değildir. Katı kırılganlıklar, parçalanmalar, ayrılıklar, zıtlıklar söz konusudur. Bütün bu olgular romanda yer bulur. Postmodern roman üstkurmaca ve metinlerarasılık düzleminde referans, pastiş, parodi, ironi, kolaj teknikleriyle bu söz konusu olguları ele alır.

Postmodern roman Ecevit'in ifadesiyle *"mimari bir kurgu"* (Ecevit, 2016: 165) ortaya koyar. Artık roman yazmak yeterli değildir, romanı kurmak gerekir (Ecevit, 2016: 165). Klasik metinlerin ilgi çekici, zamandan ve mekandan bağımsız olarak kapsayıcı oldukları sürece okunduklarını, değer gördüklerini biliyoruz. Postmodern romanda ise ortaya yepyeni bir ürün koyma, adeta "yaratma" edimi söz konusudur. Postmodernist romancı bunları yaptığı sürece zaten okunacağını bilir. Ayrıca böyle bir kaygısı da yoktur. Beğenilmiş veya beğenilmemiş, şu mesajı vermiş veya vermemiş, gerçekçidir veya fantastiktir gibi kaygılar asla söz konusu değildir. Postmodernizmin önemli ismi Mısır-Amerikalı Ihab Hassan bu söz konusu anlayışı, herhangi bir sisteme oturtmayı "kötü bir şiir" (Hassan, 2019: 312) olarak tanımlar. Dolayısıyla postmodern roman olabildiğince özgürdür ve bir kaygısı yoktur. Bu özgürlük ortamında yaratıcılığını ve yenilikçiliğini sonuna kadar konuşturur.

Postmodern roman yorucu olduğu kadar zevklidir. Alışılmış, klasik ölçütleri yıkan yapısıyla devrimcidir. İnovatif tavrıyla yenilikçidir. Romancının dehasının göstergesidir. Romancı kadar okurun da kafa yormasını bekler. "Bilgili" okur ister ve "aptal" okura kendisini kapatır. Belirli bir bilgi seviyesini şart koşar. Kısacası uyku halinde okunacak eserler değillerdir. Postmodern romanın eleştirilme nedenini anlaşılmamasına dayandırabiliriz. Bunun bir istatistiğe dayandıramasak da bu romanın genelde bilgi seviyesi kısıtlı, edebiyat ve romana dair bilgisi sınırlı kişilerce eleştirildiğini söyleyebiliriz. Zaten eleştiriler de genellikle bir olguyla temellendirilmemektedir. Ağırlıklı olarak "Yazar saçmalamış." görüşü hakimdir ve devamı gelmemektedir. Fakat geçmişte büyük çoğunluk tarafından değer görmeyen, "trivial" olarak değerlendirilen postmodern romanın günümüzde belirli bir okur kitlesi tarafından değer görüyor olması sevindiricidir. Bu, hala "kaliteli" bir okur kitlesinin olduğunu göstermektedir.

Posmodern romanın kolektif bir biçimde 1970'li yıllarda ortaya çıktığını 80'li yıllarda ise ağırlık kazandığını söyleyebiliriz. Bir kurama oturtulmasının hemen ardından roman örnekleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Elbette daha öncesine dair örnekler bulmak mümkündür. Fakat bu örneklerde kolektif bir üretim söz konusu değildir. Daha çok sadece kavrama başvurma veya tek tük örnekler ya da kısıtlı postmodern öge barındırma durumları söz konusudur. Postmodern romana dair seri üretimden ancak 1980'li hatta 90'lı yıllarda bahsedilebilir.

Postmodern roman yazmanın güçlüğü, bu ögeleri metne hasretmenin güçlüğü açıktır. O yüzden postmodernist yazarlar gerçek romancılardır. Bu ögeleri metinde başarıyla taşıyan romanlar da bir dehanın ürünüdür. Bu romancıların dünyadaki temsilcileri birkaç tanesi Italo Calvino, Umberto Eco, Paul Auster, Orhan Pamuk, Kazuo Ishiguro olarak sıralanabilir. Önemli eserlere *Bir Kış Gecesi Eğer bir Yolcu* (1979), *Gülün Adı* (1980), *New York Üçlemesi* (1985-1986), *Foucault Sarkacı* (1988), *Kara Kitap* (1990), *Kraliçe Loana'nın Gizemli Alevi* (2004), *Beni Asla Bırakma* (2005), *Masumiyet Müzesi* (2009), 4 3 2 1 (2017) örnek olarak gösterilebilir. Türk edebiyatında ise postmodern roman Oğuz Atay, Hasan Ali Toptaş, Süreyyya Evren üzerinden ağırlıklı olarak temsil edilmektedir. Bazı önemli eserler *Tehlikeli Oyunlar* (1973), *Postmodern Bir Kız Sevdim* (1993), *Bin Hüzünlü Haz* (1999) olarak sıralanabilir.

Romanda postmodern ögeler

Postmodern roman romantik, realist, natüralist roman gibi görülmemelidir. Postmodernizmin edebiyatta yer bulması bir dönemsel anlam taşımamaktadır. Zira böyle olsaydı 1960'larden sonra yazılan her roman postmodern roman olurdu. Postmodern kültürde yazılan her roman postmodern olduğu düşüncesine kapılmamak gerekir. Postmodern roman daha çok bir türü ifade etmektedir. Yani tarihsel roman, macera romanı, oluşum romanı, korku romanı gibi postmodern roman da bir türdür. Fakat postmodern romanın bu noktadaki özelliği bu türleri de isterse barındırabileceğidir. Somutlaştırmak gerekirse, postmodern bir roman aynı zamanda macera romanı olabilir. Türlerarasılık bağlamında birden fazla türe dahil edilebilir. Aynı anda hem korku romanı hem gelişim romanı hem de sosyal roman olabilir. Türlerarasılık postmodernin tipik bir özelliğidir. Postmodern romanın postmodern roman olarak nitelendirilebilmesi için türlerarasılık dışında belirli ögeleri de taşıması gerekir. Bu ögeler üstkurmaca ve metinlerarasılık olarak iki ana başlık altında incelenebilir.

Üskurmaca (Alm.: Metafiktion, İng.: Metafiction) kabaca gerçek ile kurmaca arasındaki çizginin hem vurgulanması hem de silikleştirilmesi olarak tanımlanabilir. Üstkurmacayı gerçekleştirmenin yolu gerçek ile kurmacayı birbirine harmanlama, kurmaca içerisinde kurmaca kurgulama, okura yönelme, eserin yazılışını eserde anlatma yöntemlerinden geçer. 20. yüzyıl insanının değişen gerçeklik algısı postmodern romanda üstkurmaca düzlemde yansıtılır. Neyin gerçek neyin kurmaca olduğu belirsizdir. Normal şartlarda somut dünya bizim için gerçektir, roman ise kurmacadır. İtalyan postmodernist romancı Umberto Eco'nun *"kurmaca anlaşması"* (Eco, 2019: 101-102) olarak nitelendirdiği anlaşmaya göre ise okur romanı eline aldığında anlatı onun için gerçek konumundadır. Somut dünya o esnada askıya alınır. Okur *"inançsızlığı askıya alarak"* (Eco, 2019: 101) metne yaklaşır. Bu andan itibaren anlatıda geçenler okur için gerçektir. Fakat gerçek olarak algılansa bile roman, edebiyatın kurmaca ana türünün bir ürünüdür ve içerisinde geçenler kurmacadır. Bu kurmacada yazar, somut dünyadan bir kişi olarak romana dahil olur. Somut dünyadan kendisi dışında kişileri de metne dahil eder. Kimi noktalarda okurla veya okur adına konuşur. Bazı yerlerde eserin yazılış hikayesini eserde konu eder. Hatta bunu bir adım öteye taşıyıp gelecekte esere yöneltilecek muhtemel eleştirilere eser içerisinde peşinen cevap verir. Diğer bir yandan eserin içerisinde karakterine metinler yazdırır. Anlatı içerisinde içanlatı, kurmaca içerisinde kurmaca kurar. Bütün bunları bir oyun düzleminde gerçekleştirir. Okur, neyin gerçek neyin kurmaca olduğunu ayırt etmekte zorlanır. Bunların sonucunda "kurmaca gerçek" ve "gerçek kurmaca" kavramları doğar. Bunların sonucunda bir tanım önermek gerekirse, Ecevit'in tanımı esas alınabilir:

> "Üstkurmaca için postmodern edebiyatın ana kurgu ögesidir de diyebiliriz. Bu eğilim genel bağlamda, yazma ediminin kurmaca metnin içinde kurgulanması demektir. Bu, yazarın metnini nasıl yazdığını o metnin içinde anlatması, yazma sorunlarını metninin ana konusu durumuna getirmesi ve kimi kez de okurunu metnin içine sokarak, romanını nasıl oluşturduğunu onunla paylaşması anlamına gelir; edebiyatın kendini anlatması, kurgulamasıdır üstkurmaca, kurmacanın kurmacasıdır." (Ecevit, 1996: 110).

Üstkurmacayı öte yandan sanat ile gündelik yaşam arasındaki sınırın silikleşmesi, seçkin kültür ile popüler kültür arasındaki hiyerarşik ayrımın çöküşü, derlemeciliğin yükselişi, kodların karışarak kırma bir hal alması ve oyunsuluk olarak değerlendirmek mümkündür (Sarup, 2019: 188). Trivial, karnaval bir havada ilerleyen ve gelişen postmodern roman için "ciddiyetsiz, değersiz, eğlencelik" yakıştırmaları yapılabilir. Fakat bu yakıştırmalar postmodern romanın zaten teknikleridir. Romancı bunları bilerek isteyerek, birer teknik olarak ele alır ve eserine işler. Dolayısıyla postmodern romanı değersizleştirmek ve eğlencelik edebiyatın bir ürünü haline getirmek, bu romanın ancak anlaşılmadığını gösterir. Postmodern roman bilinçli olarak bu teknikleri kullanır ve çok net bir şekilde yüksek edebiyat (Alm.: Hochliteratur) ürünüdür. Basit bir yazarın üstkurmacaya dair teknikleri gerçekleştiremeyeceği açıktır.

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

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

Yapmaya çalışsa bile, ki yapmaya çalışan yazarlar vardır, yapaylık hemen göze batacaktır ve batmaktadır da.

Metinlerarasılık (Alm.: Intertextualität, İng.: Intertextuality) postmodern romanın diğer bir ana başlığıdır. Metinlerarasılık, içerisinde referans (alıntı, gizli alıntı, gönderme), pastiş, parodi, ironi, kolaj tekniklerini barındırır. Metinlerarasılık genel anlamda bir metnin en az başka bir metinle olan ilişkisi olarak tanımlanabilir. Bu ilişkiyi gerçekleştirmenin alt teknikleri vardır. Bu tekniklerin bütünü metinlerarasılığı var eder. Diğer bir ifadeyle bu teknikler uygulanarak metinlerarası ilişkiler kurulmuş olur. Edebiyat bilimci Kubilay Aktulum metinlerarasılığı şöyle tanımlar:

> "Kristeva'nın ortaya attığı ve 1960'lı yılların sonlarından başlayarak her yazınsal çözümlemenin artık zorunlu bir aşaması olarak görülen metinlerarası, kabaca iki ya da daha çok metin arasında bir alışveriş, bir tür konuşma ya da söyleşim biçimi olarak anlaşılmalıdır.
>
> ...
>
> Bir yazar başka bir yazarın metninden parçaları kendi metninin bağlamında kaynaştırarak yeniden-yazar. Her söylemin başka bir söylemi yinelediğini, her yazınsal metnin daha önce yazılmış olan metinlerden ayrı olarak yazılamayacağını, her metnin açık ya da kapalı bir biçimde önceki metinlerden, yazınsal gelenekten izler taşıdığını savunan yeni eleştiri yanlıları onun 'alıntısal' özelliğini göstermeye uğraşırlar. Hepsi de metnin bir alıntılar toplamı olduğunu, her metnin eski metinlerden aldığı parçaları yeni bir bütün içerisinde bir araya getirdiğini ileri sürerler. Metinlerarasında, her metnin kendinden önce yazılmış öteki metinlerin alanında yer aldığı, hiçbir metnin eski metinlerden tümüyle bağımsız olamayacağı düşüncesi öne çıkar." (Aktulum, 2000: 17-18).

Kutsal metinlerin "Önce söz vardı!" anlayışını metinlerarasılığın merkezine oturtabiliriz. Hiçbir metin bu anlayışa göre özgün değildir. Bir metin, o şekilde veya bu şekilde daha önceden yazılmış bir metnin genel veya özel parodisidir. Böyle bir durum ilk bakışta söz konusu değilse, belirli kısımlar kolajlanmıştır ya da en azından herhangi bir metne dair göndermeler vardır. "Söylenmemiş olan ne kaldı ki?" düşüncesi hakimdir. Mühim olan söyleneni yapıbozuma tabi tutmak ve onu yeniden ele almaktır. Her şeye karşı olduğu gibi ortaya koyulmuş metinlere karşı da kuşku söz konusudur. Dolayısıyla metinlerin de yeniden ele alınması gerekir. Öte yandan postmodernist Fransız filozof Jacques Derrida'nın *"There is nothing outside of the text. (T.: Metnin dışında kalan hiçbir şey yoktur.)"* (Derrida, 1997: 158) ifadesini dünyanın bir metin olduğu ve hiçbir varlığın bu metnin dışında olmadığı şeklinde yorumlarsak, bu metnin içerisindeki hangi varlığın bir başka varlıkla ilişkisinin olmadığını iddia edebiliriz? Dolayısıyla var olan her nesne bir başka nesneyle ilişki içerisindedir. Metinlerarasılığın felsefesinin bu sayılan noktalarda yattığını söyleyebiliriz.

Metinlerarasılığın referans tekniğine başvurması çeşitli alt teknikler ile mümkündür. Alıntı, gizli alıntı, gönderme vs. gibi alt teknikler üzerinden metinlerarası ilişkiler kurulabilir. Akademik bir metinden yola çıkarak anlatmaya çalışırsak, bu makaleyi örnek olarak ele alabiliriz. Romancı eğer kaynağını bildirerek bir kişi veya metne ait ifadeyi metnine yapıştırıyorsa bu alıntıdır. Alıntı tekniğinde, alıntılanan yer genel itibariyle italik şekilde veya tırnak içerisinde yer bulur. Türk romanında birkaç yayınevi dışında buna rastlamak pek alışılmış bir durum değildir. Fakat bu atlanmaması gereken önemli bir durumdur. Romancı orayı amaçsızca italik veya tırnak içerisinde yazmamıştır. Buna pek özen gösterilmese de bu, söz konusu ifadenin başka bir kişiye veya harici bir metne ait olduğunun göstergesidir. Diğer bir teknik ise gizli alıntıdır. Gizli alıntıda hırsızlık, aşırma söz konusudur. Bu teknikte romancı başka bir kişi veya metne ait ifade veya düşünceyi alır fakat kaynak belirtmez, genellikle kendisine aitmiş gibi sunar. Yalnız bunun gizli bir alıntı olduğunun da sinyalini romanda buluruz. Yani romancı bunu yaratıcılık yoksunluğundan dolayı değil, bilerek ve isteyerek bir tekniği gerçekleştirmek adına yapar. Göndermede ise ikisinin arasında bir durum söz konusudur. Bu teknikte romancı kişinin veya eserin adını anar, fakat

ifadeyi direkt olarak aktarmaz. Sadece atıfta bulunmuş olur. Okuru söz konusu metne yönlendirir. Dolayısıyla okurda merak duygusu canlanır ve bu okur adı geçen metne yönelir. Romancı bu metni okumuş, bu metne kafa yormuşsa aynılarını okurdan da bekler. Dolayısıyla şöyle özetleyebiliriz: Kişi veya metni kaynak belirterek doğrudan alıntılama alıntı, kaynak belirtmeden alıntılama gizli alıntı, kaynak belirtip kişi veya metnin ifadesini doğrudan aktarmama gönderme olarak tanımlanabilir. Akademik metinlerde de durum böyledir. Kişinin ifade ve düşünceleri tırnak içerisinde, italik olarak veriyorsa bu doğrudan alıntıdır. Kişinin ifade ve düşünceleri alınıp kişiye dair kaynak bildirilmiyorsa bu gizli alıntı, aşırma, hırsızlık, intihaldir. Kişinin ifade ve düşüncelerine dolaylı bir gönderme söz konusuysa bu atıftır. Dolayısıyla referans başlığı altında toplayabileceğimiz üç temel teknik bunlardan oluşmaktadır. Bunlar dışında da alt tekniklerden bahsedilebilir, fakat önemli görülebilecekler bu üç tekniktir.

Pastiş üzerine farklı tezler bulmak mümkündür. Tanımlanması güç bir tekniktir. Pastiş anlamını edebiyat bilimci Gürsel Aytaç şöyle açıklar: *"(İt. pasticco'dan Fransızcaya geçmiş bir terim): Aslı karmakarışık, çorba anlamında ya orijinallikten uzak ya da özellikle bir kişi ya da dönem üslubunun taklidi."* (Aytaç, 2016: 319). Aktulum'un pastiş tanımı ise şöyledir: *"Öykünme, bir yazarın dil ve anlatım özellikleri, sözleri taklit edilerek gerçekleşir. Bir yazar bir başka yazarın biçemini kendi biçemiymiş gibi benimseyerek, okurun üzerinde oluşturmak istediği etkiye göre kendi metnine sokarak ya da özgün metnin içeriğini kendi metnine uyarlayarak yeni bir metin ortaya çıkarır."* (Aktulum, 2000: 133). Tanımlar ışığında yorum üretmek gerekirse, pastiş bir yazarın başka bir yazarın anlatı üslubunu alması, taklit etmesi olarak tanımlanabilir. Fakat Aktulum *"Ancak öykünme yalnızca biçemsel bir taklitle sınırlanmamalı; bir metnin özgün içeriği, izleği de taklit edilebilir."* (Aktulum, 2000: 133) der. Aktulum'un öykünme (pastiş) tanımını eklediğimiz zaman iş daha da karmaşık bir hal almaktadır. Elbette Kubilay Aktulum bu alandaki otoritelerden biridir. Onun ortaya koyduğu bir tezi çürütmek güçtür. Fakat yanlışlama anlamında değil, ama katılmama anlamında bir ifade ortaya koymak gerekirse, ben içeriğe dair taklidi parodiye dayandırıyorum. Biçimsel taklit, şahsi kanaatime göre pastiş tekniğini ilgilendirmektedir.

Parodi daha önce yazılmış olan bir metnin bir kısmının veya tamamının yeniden ele alınması olarak tanımlanabilir. Parodide bir tarafta kaynak metin bir tarafta da hedef metin söz konusudur. Kaynak metin özel veya genel açıdan ele alınır ve ortaya hedef metin çıkar. Kuram tarihçisi Margaret A. Rose bir dizi tanımı tartıştıktan sonra kapsayıcı bir tanım önerir: *"... parodi genel itibariyle önceden şekillendirilmiş dilsel veya sanatsal malzemenin komik biçimde yeniden işlevlendirilmesi olarak tanımlanabilir."* (Rose, 2016: 78). Rose'un tanımı elbette geçerli ve kapsayıcı bir tanımdır. Fakat parodilerin her zaman komik olduğunu söyleyemeyiz. Ciddi ve komiklikten uzak parodiler de bulmak mümkündür. Aktulum da parodinin gülünç, alaycı tarafını kabul eder (Aktulum, 2000: 117) fakat şunu ekler: *"Bunu yaparken de yazarlar soylu, ciddi bir metni, çoğunlukla sıradan başka bir metne, ya da soylu bir metnin biçemini -çoğunlukla da destanın biçemini- hiçbir kahramanlık olayı anlatmayan sıradan bir konuya uyarlarlar."* (Aktulum, 2000: 117-118). Bu defa da biçimin söz konusu olduğunu görüyoruz. Oysaki biçim pastiş tekniğini ilgilendiriyordu. Bunların arasındaki ince çizgilerin hepsini "metinlerarasılık" üst başlığı zaten kapsar, fakat yine de ayırmak gerekirse şu söylenebilir: Biçim pastiş tekniği ile, içerik ise parodi tekniği ile taklit edilir.

İroni tekniği postmodern romanın vazgeçilmez tekniklerinden biridir. Romancının, dil oyunları yaparken en çok başvurduğu teknik ironi tekniğidir. İroni yapısalcıların gösteren-gösterilen arasındaki ilişkisini adeta rafa kaldırır. Normal şartlarda gösteren "bilgisayar" sözcüğü ise zihnimde hemen bir bilgisayar nesnesi canlanır. Gösteren ile gösterilen arasındaki bağlantı nedensiz olsa da bu böyledir.

"Masa" sözcüğüyle zihnimde bilgisayar resmi canlanmıyorsa, "bilgisayar" sözcüğü ile programlama yeteneğine sahip bir cihaz arasında bağlantı somut bir şekilde vardır. İronide bu bağlantı farklı bir boyut kazanır. Kişi dediğinin aksine bir durumu kasteder. Karnesi kötü gelmiş bir çocuk için annesi "Baksanıza ne kadar da başarılı bir oğlum var!" dediğinde kastettiği, söylemek istediği şey açıktır. İroni tekniğiyle oğlunun başarısızlığından dem vurur. Öte yandan başka metinlere eleştirel, alaycı yaklaşımda yine ironi üzerinden gerçekleşir. Postmodernist romancının modern hayata dair düşüncelerinde anahtarı yine ironidir. Tarihe yaklaşımı, tarihle hesaplaşması da yine ironik düzlemde gerçekleşir. Kısacası, ironinin postmodern romanda en sık rastlanılan metinlerarası teknik olduğunu söyleyebiliriz.

Kolajın tanımlamak, varsa montaj ile ayrımını ortaya koymak güçtür. Kolaj dışarıdan bir nesneyi metne yapıştırmak, dahil etmektir. Bu bir resim olabileceği gibi, mektup, gazete, anket gibi metin dışı herhangi bir şey olabilir. Romanda kolaj ile montajı ayrı teknikler olarak ele alan çalışmalar (bk.: Eliuz, 2016: 143, 145) olsa da kolaj Dadaistlerden beridir montajın yerine kullanıldığını değerlendiriyorum. Bu yüzden olacak ki ne Aktulum ne de diğer bir edebiyat bilimci Bedia Koçakoğlu "montaj" gibi bir tekniğe çalışmalarında değinmemişlerdir (bk.: Aktulum, 2000; Koçakoğlu, 2012). Dolayısıyla metinlerarasılık bağlamında bir "montaj" tekniğinden bahsetmek doğru bir tez olmayacaktır. Şunu da eklemek gerekir: Filmdeki gibi romanın montajı, kurgulanması yani birleştirilmesi ayrı bir şeydir. Bu anlamdaki montajı kolaj ile karıştırmamak gerekir. Kullanılacaksa da birbirlerinden ayırmak güçtür. Aytaç kolajı şöyle tanımlar: *"(Alm. Collage, Fr. yapıştırma) Resim sanatından gelme bu terim, hazır ünitelerin biraraya getirilmesiyle yeni bir kompozisyon oluşturma demektir. Burada her bir unsur, sembol niteliği taşıyan bir bütün içinde organik bir yapı ögesi kazanır."* (Aytaç, 2016: 312). Koçakoğlu'na göre ise kolaj şu demektir*: "... metinlerarası bir yöntem olan kolaj, metin dışı unsurları esere sokmak için kullanılan bir yoldur. Bu şekilde dışarıdan alıntılanan bu unsurlar, yeni bir bağlamda yinelenerek, yeniden yazılarak metinlerarasılığın sınırları zorlanmış olur."* (Koçakoğlu, 2012: 106). Dolayısıyla kolajda bir bütünlük oluşturacak şekilde metne harici bir nesnenin yapıştırılması demektir. Metin bir yanda bir bütün olarak görünürken, diğer yanda kopukluk hissi verir.

Montaj (kurgu) ögesi postmodern romana parçalanmışlık hissi vermek için kullanılır. Her şeyin darmadağın olduğu bir dünyada düzenden bahsetmek olağan değildir. Bu yüzden romanda kopuk parçalar montajlanır ve parçalanmışlık hissi verilir. Postmodern romanda zamansal akış çoğunlukla akroniktir. *Analepsis* ve *prolepsis* teknikleriyle bir geri dönülür, bir ileri gidilir. Dolayısıyla okurun uyanık olması gerekir. Hatta sarmal yapıda kurgulanan romanlara dahi rastlanır. Söz gelimi birinci bölümden sonra kırkıncı bölüm okunmalı, sonra ikinci ile otuz dokuz ve bu şekilde birleşinceye kadar. Bütün bunlar hem sağlam bir kurgu oluşturmak hem de parçalanmışlık, kopukluk hislerini aktarmak için bilinçli olarak başvurulan tekniklerdir.

Son olarak, üstkurmaca ve metinlerarasılığın yanı sıra postmodern roman, bazı olguları malzeme olarak kullanır. Modernizme ve modern hayata bakışı pek olumlu olmayan postmodern romanda modern dünya ve modern hayat eleştirisi yapılır. Modern dünya uygarlığın kazanımı olarak değil uygarlığın yıkıcılığının bir sonucu olarak görülür. Romancı her ne kadar mesaj verme kaygısı gütmese de inceden inceye değinir bu meselelere. Modern hayatın birey olamamış kişisi ruh hastalıklarıyla dolu bir doğada yaşamaktadır. Kaosun, zıtlıkların, paradoksların, anlamsızlıkların hakim olduğu bir dünya söz konusudur. Dolayısıyla postmodernist romancı için bu sağlam bir malzemedir. Aydınlanma, Marksizm, modernizm gibi anlatıların 20. yüzyıl dünyasının ve insanının geldiği noktanın suçluları konumuna getirilir. Aynı zamanda da tarihi de anlatı malzemesi yapar postmodernist romancı. Tarihe bir tarihçi perspektifiyle değil, onunla hesaplaşan bir kişi olarak yaklaşır. Tarihle hesaplaşırken tarihi ders alınacak

bir olgu olarak sunar. Fakat yine de amacı ders vermek, mesaj aktarmak değildir. Postmodernist romancı, büyük çaba harcadığı ürününü dehasını konuşturarak ortaya koyar, fakat sözü okura bırakır.

Sonuç

Postmodernizmin üst-anlatılara karşı kuşkucu ve anarşist yapısının yanı sıra şizofreni ve paranoya barından tavrı nispeten postmodern romana da yansımıştır. Modern dünyanın, modern hayatın parçalanmışlık, kopukluk duyguları postmodern romanda yer bulmaktadır.

Üstkurmaca bağlamında gerçek ile kurmaca arasındaki çizginin bir yandan belirginleştirilmesi, diğer yandan da silikleştirilmesi, kurmaca içinde kurmaca kurma, okura yönelme ve eserin yazılma hikayesini romandaki anlatıya yerleştirme gibi olgulara oyun düzleminde başvurulmaktadır. Diğer tarafta, metinlerarasılık bağlamında referans, pastiş, parodi, ironi ve kolaj teknikleri kullanılmaktadır. Referans alıntı, gizli alıntı, gönderme alt türlerine başvurulmasıyla; pastiş ve parodi romancının tematik ve teknik taklitçiliği üzerinden; ironi dil oyunlarıyla; kolay metin dışı ögelerin metnin içerisine dahil edilmesiyle gerçekleştirilmektedir.

Üstkurmaca ve metinlerarasılığın yanı sıra tematik materyal olarak modern dünya/hayat eleştirisi yapılmaktadır. Romancı tarihle hesaplaşmaktadır. Paradoksal bir anlatı hakimdir. Romancı kaosu sunmakta, fakat yorum yapmamaktadır.

Postmodernizm çeşitli boyutları üzerine yazılan elbette oldukça fazla çalışma vardır. Fakat bu çalışmaların gerek sadece belirli bir açıya yönelmeleri gerekse çoktan yanlışlanmış (çürütülmüş) teorileri ele almaları, bu çalışmaları anlaşılması güç kılmaktadır. Öte yandan postmodern romanı bir makaleye sığdırmanın güçlüğü de ortadadır. Dolayısıyla bu çalışma hem kısa fakat özet niteliğinde olması hem de erişime açık olacak biçimde basit bir el kaynağı olması amacıyla birincil kaynaklar gözetilerek hazırlanmıştır.

Kaynakça

Aytaç, G. (2016). *Genel Edebiyat Bilimi*. Ankara: Doğu Batı.

Best, S. & Kellner, D. (2016). *Postmodern Teori*. İstanbul: Ayrıntı.

Derrida, J. (1997). *Of Grammatology*. London: Johns Hopkins.

Eco, U. (2019). *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti*. İstanbul: Can.

Ecevit, Y. (1996). *Orhan Pamuk'u Okumak*. İstanbul Gerçek.

Ecevit, Y. (2016). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*. İstanbul: İletişim.

Eliuz, Ü. (2016). *Oyunda Oyun Postmodern Roman*. İstanbul: Kesit.

Hassan, I. (2019). *Orpheus'un Parçalanışı: Postmodern Bir Edebiyata Doğru*. Ankara: Hece.

Koçakoğlu, B. (2012). *Anlamsızlığın Anlamı Postmodernizm*. Ankara: Hece.

Lyotard, J-F. (2014). *Postmodern Durum*. Ankara: BilgeSu.

Rose, M. A. (2016). *Parodi: Antik, Modern ve Postmodern*, Ankara: Hece.

Sarup, M. (2019). *Post-Yapısalcılık ve Postmodernizm*. Ankara: Pharmakon.

Stevick, P. (2017). *Roman Teorisi*. Ankara: Akçağ.

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

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

Sabahattin Ali'nin *Kağnı* ve *Kanal* öykülerinde sosyal adalet

Alev ÖNDER[1]

APA: Önder, A. (2020). Sabahattin Ali'nin *Kağnı* ve *Kanal* öykülerinde sosyal adalet. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 387-397. DOI: 10.29000/rumelide.752367.

Öz

Türk hikâyeciliğinin önemli isimlerinden Sabahattin Ali, öykülerinde yoksul ve çaresiz kişilerin yaşamını toplumcu gerçekçi bir bakış açısıyla anlatmaktadır. Yazar, ezilen ve sömürülen insanların dramını yansıtırken toplumsal koşullara dikkat çekmektedir. Toplumsal olayların ürünü olan insanı anlatırken sınıf çatışmaları odak noktasıdır. Ezen- ezilen ve zengin-yoksul çatışması ele alınırken sosyal adalet sorununa işaret etmektedir. Bu çalışmada incelenen Kağnı ve Kanal öyküsünde yoksul kimselerin hayatında adalet mekanizmasının işleyişine dair sorunlar ele anlatılmıştır. Bu öykülerde köylünün yaşam mücadelesi tüm çıplaklığı ile ortaya konulmuştur. Dış gerçeklik ile iç gerçekliğin birbiriyle bağlantılı aktarıldığı öykülerde hem sosyolojik hem de psikolojik unsurlar geniş yer tutmaktadır. Çalışmamızda yazarın toplumcu gerçekçi yaklaşımının öykülerin temasına nasıl yansıdığı araştırılmaktadır. Toplumu iyi, güzel ve doğruya sevk etmek amacıyla yazdığını belirten yazarın edebiyata yüklediği misyonun bu öykülerde izi sürülmektedir. Kağnı ve Kanal öyküsünde uğruna mücadele edilen doğa ile insanın ilişkisine dair betimlemeler kurgunun gücünü ortaya koymaktadır. Çalışmamızda kişi ve mekân betimlemelerinin işlevi sorgulanmaktadır. Portrelerin sunumunda ideolojik kaygılar yerine estetik kaygıları ön planda tutan yazarın diğer toplumcu gerçekçi yazarlardan ayrılan yönlerine işaret edilmektedir. İki öyküde de yoksul, çaresiz ve umutsuz kişiler betimlenmektedir. Anlatıcı kişilerin yaşamına yön veren sınıfsal eşitsizliği ortaya koyarken sebep-sonuç bağlantılarına işaret etmektedir. Ezen- ezilen çatışmasının merkeze alındığı öykülerde ezilen sınıfın temsilcilerine odaklanma söz konusudur. Yazar, iktidar sahibi sınıfın temsilcilerinin güç kaynaklarını vurgulamaktadır. Öykülerde çarpık düzenin kuruluşunun kökleri irdelenirken köylülerin çektikleri çilelerin sebeplerine ışık tutulmaktadır. Çalışmamızda neden- sonuç ilişkisi irdelenmektedir. Yazarın basmakalıp sözler ve didaktik anlatımdan uzak durmasını sağlayan unsurlar ortaya konulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Sabahattin Ali, öykü, toplumcu gerçekçilik, sosyal adalet

Social justice in the stories of "Kağnı" and "Kanal" by Sabahattin Ali

Abstract

Sabahattin Ali, one of the most prominent novelists of Turkish literature, recounts the life of the poor and desperate people in his stories with a social realistic perspective. The author draws attention to social conditions while reflecting the drama of the oppressed and exploited people. The author depicts people as the product of social events and focuses on class struggles. While addressing the oppressed and rich-poor conflict the problem of social justice is pointed out. In the story of Kağnı and Kanal, which are examined in this study, the problems related to the functioning of the justice mechanism in the lives of the poor are discussed. In these stories, the peasants' struggle for life was revealed with

1 Dr. Öğr. Üyesi, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Adana, Türkiye), aonder@atu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4012-3403 [Makale kayıt tarihi: 13.05.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752367]

all details. In the stories in which external reality and internal reality are interconnected, both sociological and psychological factors take a large place. In our study, it is investigated how the social realistic approach of the author reflects on the theme of the stories. Sabahttin Ali stated that he wrote in order to lead his society to the good, right and fine. The mission dedicated to his works can be traced in these stories. In the stories of Kağnı and Kanal, depictions of the relationship between man and nature which is fought for, put stress on the power of fiction. In our study, the function of person and place descriptions are questioned. In the presentation of portraits, the aspects of the author, who prioritize aesthetic concerns rather than ideological concerns, are distinguished from other social realistic writers. Poor, desperate and hopeless people are depicted in both stories. While denoting the class struggle which directs the lives of people, the narration points to cause-effect connections. In the stories where the oppressed-oppression struggle is centered, the focal point is the representatives of the oppressed class. The authors highlights the origins of power of the ruling class representatives.While the roots of the establishment of the distorted system is examined in the stories, the causes of the villagers' sufferings are shed light on. The cause-effect relationship in the stories is examined in our study. The stereotyped words and the elements that keep the writer away from didactic expression are presented.

Keywords: Sabahattin Ali, story, social realism, social justice

Giriş

Şiir, roman, tiyatro gibi türlerde eserler veren Sabahattin Ali, Türk edebiyatında daha çok hikâyeci kimliği ile tanınmış önemli bir yazardır. Yetkin gözlem gücüne sahip yazar, Anadolu'yu ve Anadolu insanını ustaca betimlemiştir. "Hayata, muhite dönmek, muhitten birçok şeyler almak ve muhite birçok şeyler vererek yazmak" gerektiğini savunan Sabahattin Ali bu görüşü eserlerine yansıtmıştır. Eserlerinde sanatın etki gücünü ortaya koyma çabası söz konusudur. Sabahattin Ali'ye göre, *sanatın bir tek ve sarih maksadı vardır; insanları daha iyiye, daha güzele yükseltmek, insanlarda bu yükselme arzusunu uyandırmaktır* (Reşid, 1936:264; Korkmaz, 1997:56). Sanat eserlerinin toplumu iyi, güzel ve doğruya sevk etmesi gerektiğini savunurken Sabahattin Ali'nin eserlerinde didaktik bir kuruluk ve propagandacı tavırdan uzak durma çabası dikkat çekmektedir.

İlk eserlerinde romantik bir duyuşla dikkat çeken Sabahattin Ali'nin hikâyeciliğinde toplumsal gerçekçiliğin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. *Onun hikâyelerinde "toplumcu gerçekçilik" veya "eleştirel gerçekçilik"le, romantik ve psikolojik gerçekçilik" unsurları iç içedir* (Korkmaz, 1997:89). Toplumcu gerçekçiliğe göre sanatın yansıtma işlevi önemlidir. Marksist estetiğin önemli kuramcılarından Lukacs'ın vurguladığı gibi *yazarın görevi toplumun belli bir dönemindeki gelişim doğrultusunu belirleyen tarihi güçleri, yani toplumun içyapısını ve dinamiğini kavramaktır* (Moran, 2003: 55). Sabahattin Ali, "muhite birçok şeyler vererek" yazma çabasını dile getirirken yazarın ve eserin misyonuna dair görüşünü ortaya koymaktadır. Öykülerinde ezilmiş, horlanmış, yoksul ve çaresiz kimseleri anlatırken onların yaşamını toplumsal ilişkiler çerçevesinde kurgular. Ezilen ve sömürülen insanların dramı ekonomik, kültürel, siyasi ve sosyal ilişkilerin bir ürünüdür. *Toplumcu gerçekçi akımın temelini oluşturan "toplumsal düzenle çatışma" ve "toplumu daha iyiye ulaştırma" düşünceleri, Sabahattin Ali'nin de eserlerinin doğal bir çıkış noktasıdır* (Hasdedeoğlu, 2008:17).

Sabahattin Ali, Anadolu insanının yaşamını en çıplak gerçekliği ile tasvir ederken coğrafyaya "içeriden" ve "samimi" bir bakışla yaklaşır. Maupassant tarzı hikâyenin özelliklerini taşıyan metinlerinde gözlem gücü dikkat çeker. Çocukluk ve gençlik yıllarının geçtiği mekânların yanı sıra, öğretmenlik yapmak üzere

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

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

gittiği yerler başta olmak üzere bulunduğu farklı mekânlar onun öykülerinde ince duyarlıkla resmedilir. İyi bildiği ve tüm ayrıntıları ile ustaca tasvir ettiği coğrafyanın sınırlarını aşan bir içerik zenginliği sayesinde hem yerel hem evrensel tonları yakalamak mümkün olmuştur. Yazar daha çok köy ve kasaba öykücüsü olarak tanınmaktadır. (Doğan, 1975: 84) Özellikle Ege ve Orta Anadolu'da köyleri, kasaba ve kentleri (Edremit, Konya, Sivas…) tasvir ederken mekân-insan ilişkisini derinlemesine inceler. Çevresindeki kişilerin trajik hikâyelerini kurgularken çatışma unsuru odak noktasıdır. Ezen- ezilen ve zengin-yoksul çatışmasında güç aygıtlarını büyük bir dikkat ve duyarlıkla sorgular. Tematik güç ve karşıt gücü temsil eden kişiler arasında yaşanan olaylar çarpıcı bir sonla noktalanır. Okuru sarsan öyküler, toplumun sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik özelliklerini sergilemektedir.

Sınıf çatışması, yoksulluk, hapishane yaşamı, köylerde yol, su, eğitim ve sağlık sorunları, kötü yola düşmüş kadınların sıkıntıları, halk-aydın çatışması, bürokrat ve idarecilerin olumsuz tutumları Sabahattin Ali'nin öykülerinin ana temalarıdır. Tanık olduğu veya bir başkasından dinleyip aktardığı konuları içten bir dille yansıttığı için eserlerinde "yaşanmışlık" havası söz konusudur. Kurguladığı olayların ve çizdiği portrelerin inandırıcı olmasını sağlayan hususlardan biri, onun eserlerine ustaca yerleştirdiği biyografik unsurlardır. Çeşitli tarihlerde cezaevlerine giren yazarın *Kanal, Kazlar, Çaydanlık, Katil Osman* adlı öykülerinde olduğu gibi cezaevi izlenimleri, metinlerini besleyen önemli bir damardır.

Sabahattin Ali, sınıf çatışmasını dile getirirken sanatçı kimliğinden uzaklaşmaz. Yazarın ideolojisinin onun sanatkârlığını yok ettiği söylenemez. (Korkmaz, 1997: 384) *Sabahattin Ali, sol Marksist çizgiye geldiği yıllarda bile halkçı- romantik tavrını (realizm-romantizm sentezi) terk etmemiş, edebi eserlerini bu anlayışla kaleme almıştır* (Sağlık, 2018: 113). Yazarın halkçı tavrını en açık şekilde görebildiğimiz metinleri arasında yer alan Kağnı ve Kanal hikâyeleri bu bakımdan dikkat çekmektedir.

Sosyal adaletsizlik karşısında yaşam mücadelesi

Kağnı, Sabahattin Ali'nin köylerde yerleşik hale gelen çürümüş düzeni etkileyici bir tabloda anlattığı öyküdür. Bu öyküde ağanın oğlu, bir tarla sorunu nedeniyle yoksul Sarı Mehmet'i öldürür. Bu olaydan sonra Sarı Mehmet'in yaşlı annesinin yaşadığı çaresizlik anlatılır. Ölüm haberi, öykünün giriş kısmında adeta gazete haberi gibi sunulur. *Bir tarla meselesi yüzünden Savrukların Hüseyin, Arkbaşı'nda Sarı Mehmet'i vurdu* (Ali, 2002:163). Kısa ve çarpıcı bu ifadede köylülerin lakapları ile anıldığına da dikkat çekilir. Köyde su, yol veya toprak kavgasının yol açtığı cinayetleri öykülerinde anlatan Sabahattin Ali, Kağnı öyküsünde köylülerin duygu ve düşünce dünyasına ışık tutar.

İmam ve diğer köylüler cinayetin ardından kahvede toplanırlar. Katilin kimliği olayın seyrini değiştirir. Köyde ilişki ağlarının temel belirleyicisi paradır. Adlî mekanizmalara güven duyularak adaletin tesisinin sağlanması için adım atılması beklenirken yaşlı annenin yalnız bırakılması söz konusu olur. Kadının kahveye, bu erkek grubunun ayağına gitmesi dikkat çekmektedir. Köylüler kahvede Hüseyin'in babası Mevlüt Ağa'nın etrafına toplanmıştır. Bu toplanma şekli ve yaşlı kadınla kurulan diyalog ezen-ezilen ilişkisinin göstergelerindendir. Buyurgan tavırlarla yaşlı kadını şikâyetçi olmaması yönünde ikna etme çalışmalarında güç ilişkileri ön plandadır. Ezilen köylünün çaresizliği, bazı bürokratların ve makam sahiplerinin ilgisizliği vurgulanır. İktidar aygıtları köyün her yerine sinmiştir. Sosyal ilişkilere hâkim olan adaletsizliğin kanıksandığı görülmektedir. Devlet görevlilerinin köylüye sahip çıkmaması, ekonomik güce göre tavır alınması, tarlalarını ağaya kaptıran köylülerin çaresizliği içselleştirmelerine neden olmaktadır.

Köylülerin suç ve suçlu kavramına hukukî zeminde yaklaşmadıkları görülmektedir. Ölen yoksul bir kimse ise bu olayda "kurban" ve onun yakınları kaderlerine razı olması gereken kimselerdir. Köyde yaşamanın bir gereği olarak başına gelenlerin kabullenilmesi normal görülmektedir. Altı saat uzaklıktaki karakola gitmek köylü için çileli bir yolculuktur. Kasaba ve köyde yaşamanın gündelik yaşama doğrudan etkisi vurgulanmaktadır. Mahkemelerin kasabada olması köylüleri etkilemektedir. Mahkemede duruşmalar çok uzun sürdüğünden yoksul köylüler hak arama konusundan uzaklaşmaktadır. Jandarmanın köyden kimse cinayet haberini götürmediği sürece on beş gün bile oraya uğramayacağı düşünülmektedir. İmamın yaşlı kadına şikâyetçi olmaması için söylediği tehditkâr sözler, hak aramanın cezasına işaret etmektedir:

> Ülen kocakarı" diyordu. "Dava edersen ne kazanacaksın? "Kim gider de Mevlüt Ağa'nın oğlu adam vurdu diye şahitlik eder? Etse bile sen ayda bir iki defa kasabaya gidip her seferde dört beş günü gâvur edersen tarlanı kim eker, işine kim bakar? Kasaba iki günlük yol, gidersin, şahitlerin gelmedi haftaya uğra derler. Mahkemen talik olur. Sen gününü şaşırıp gidemezsin, candarma seni alır götürür, gayrı kendin istesen bile yakanı sıyıramazsın, evin barkın yıkılır" (Ali, 2002:163).

Ekinlerin ekilmesi ve tarladaki işlerin devamlılığı köylünün yaşamının temel unsuru olduğundan sömürü düzeni bu gerçeklik üzerine inşa edilmiştir. Ağaları siyasi ve ekonomik güçlerini kullanarak hâkimiyet kurdukları coğrafyada yargılayacak bir mekanizma söz konusu değildir. Burada toplumsal cinsiyet rollerine dikkat çeken bir tablo ile karşılaşılır. Kadın yoksuldur. Ekonomik düzeyi bakımından alt sınıftadır. Kadın kimliği nedeni ile erkek egemen söylem karşısında ezilmektedir. Ayrıca yaşlılığı onun güçsüz addedilmesinde önemli bir diğer etmendir. Yaşlı kadının bütün sözleri yerde başını sallayarak dinlediği sahne, ataerkil kültürün edilgen ve suskun kadın imgesini anımsatır.

"Çapaklı, ağlamaktan kızarmış gözlerini, budaklı bir dala benzeyen iri mafsallı, çatlak derili elleriyle silen kocakarı"nın tasviri onun yoksulluğuna işaret etmektedir. Ölmüş oğlunun acısı ile dolu iken kahvedeki erkeklerin tehditleri anlamsız söz yığınına dönüşmektedir. Yaşlı kadının bir süre sonra hiç dinlemediği bu sözler karşısında "hep aynı şekilde sallanmakta devam" ettiği görülür. Asılı kalan bir nesne gibidir. Kadının bedeni üzerinden yapılan bu tasvirde onun ruh haline dair önemli ayrıntılar söz konusudur. Kınası solmuş kır saçları, "bir demet kuru ot gibi başındaki yamalı ve kirli örtünün altından" fırlarken onun yoksulluğunun boyutunu ortaya koymaktadır. Toprak da insan da kurumuştur. Anlaşılmaz şeyler mırıldanmaya başlayan yaşlı ana, "Yavrumu mezarında bile rahat komadılar" diyerek iki yanını dövmeye başlar. Kadının "bütün Anadolu kadınları gibi ses çıkarmadan ve pek az hıçkırarak ve çömelerek" (Ali, 2002:166) ağladığı görülür. Eril güç karşısında sessiz ve edilgen rolü ile "ezilen" kadının ikincil konumu pekiştirilmektedir.

Yoksulluk köyde insanları yalnızlaştıran ve çaresizlik hissini her an çoğaltan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Umutsuz yaşlı kadının içindeki yalnızlık hissi kahve ortamında büyümektedir. Oğlu Sarı Mehmet'in dışarıda kahvenin bahçesindeki peykede bir hasırın üstünde bekletilen ölüsünün de değersiz olduğu anlaşılmaktadır. Eski ve pis bir keçe ile örtülmüştür. Başucunda sinekler dolaşmaktadır. Görüntü ve sesleri ile rahatsız eden sinekler çürümüş düzende ezen ve sömüren iktidar temsilcilerinin simgesi olarak görülebilir. Ölüyü rahat bırakmazlar. "Tabanları ve topuğu tamamen delik kalın bir yün çorabın içinde" hareketsiz ayakları ile elleri değnekli çocukların ilgi alanındadır. Ürpertici bu tabloda yoksulluk ve çaresizliğin öldükten sonra da onun peşini bırakmadığına işaret edilir. Ezilen sınıfta olma bilinci ile hareket eden yaşlı kadın da kahvede yalnız kalmış ve tehditlere boyun eğmiştir. Bu noktada "gerçekçi" tavır sergileyen anlatıcı, kadının şikâyetçi olmamasının gerekçelerini sınıfsal çatışmaya bağlı kurulu düzen ile ilişkilendirir. Otuz sene önce kasabanın pazarında köylülerden biri hırsızlık davasında onu şahit gösterdiğinde altı ay boyunca mahkeme yollarında çektiği çileleri hatırlar. Bu geriye dönüş anında

yaşlı kadın, yüz üstü kaldığını söylediği tarlası için bir kez daha üzülür. Geçim meselesi köylünün yaşamının merkezinde yer almaktadır.

Adlî mekanizmadaki işleyiş sorunu köylüyü ezen güçlerin sürekliliğinin önemli bir teminatına dönüşmektedir. Savrukların Hüseyin ile kavgalı olan Garip Mehmet cinayet işini hükümete bildirdiği için kasabaya jandarma geldiğinde yaşlı kadın kararlı şekilde kimseden davacı olmadığını söyler. Geçmiş deneyimleri ona bu sözleri söyletir. Köyde tanık olunan cinayetler hakkında kimse doğruları söylememektedir. Kötü düzenin çarkları herkesi öğütmektedir, fakat hükümete bu olayı bildiren kişi gerçeklerin çarpıtılmasına engel olmuştur. Ağaya karşı şahitlik yapıp cinayetleri söyleme cesaretine sahip kişi, lakabı ile dikkat çekmektedir. Garip Mehmet, ötekilere benzememektedir. Anlatıcı, onunla ilgili detaylara girmez. Yaşlı anneyi merkeze alarak anlatımını sürdürür. Garip Mehmet döngünün değişmesi için bir adım atmış olsa da meselenin sadece savcılığa şikâyet işinden ibaret olmadığı anlaşılır.

Öyküde zenginler tarafından ezilen ve sömürülen köylülerin yenilmişlik hissine hapsedildikleri vurgulanmaktadır. Sadece sosyolojik boyut değil psikolojik boyut da kurucu role sahiptir. Acı çeken bir anneye davacı olmadığını söyleten sistem farklı noktalardan eleştirilmektedir. Cinayet olayını duyan savcı "ağustos sıcağında günlerce yolculuğu pek gözüne kestiremediği" için iki jandarmayı köye yollar. Savcı ve doktorun gelmediği köyde jandarma, yaşlı kadınla mezara gidip oğlunun cesedini çıkarır. Muhtarı, imamı ve Savrukların Hüseyin'i alıp kasabaya giden jandarma, yaşlı kadına cesedi kasabaya taşımasını söyler. Gece yarısı yola çıkan kadın, yalnızdır ve kimsesizdir. "İki sıska ve küçük, birer eşek kadar küçük öküzün çektiği kağnının arkasında çıplak ayakları taşlara takılarak" (Ali, 2002:166) yürümektedir. Anadolu insanının tüm acılarına tanıklık etmiş kağnı, dikkat çeken bir simgedir. Emek gücüne rağmen ezilen ve horlanan köylülerin trajik öykülerinde önemli yere sahiptir.

Sınıfsal eşitsizlikten kaynaklanan kokuşmuş düzen köyde de kasabada da destekçileri sayesinde korunmaktadır. Anlatıcı, yaşlı bir annenin gece vakti kağnı ile yolda ilerlemesini estetik unsurlara bağlı kalarak tasvir etmektedir. Siyasi söylem yerine dil ve anlatımın imkânları ile hareket etmeyi tercih etmiştir. "Altmışlık kadın, kağnıdan yayılan ağır koku ile sersemlemiş, sendeleye sendeleye yürüyordu" ifadesinde olduğu gibi tasvir gücü ile dikkat çekmektedir. "Yavaş yavaş ayakları sürüklenmeye, ağlamaktan, içine akıta akıta ağlamaktan daralan göğsü nefes alamamaya" (Ali, 2002:166) başlayan yaşlı kadının fiziksel ve ruhsal bakımdan adım adım çöküşe geçtiği anlatılır. *Yazar, gerçek dünyanın kurbanlarını ve mağdurlarını kendi kurmacasında asıl odak yapar ve böylece bu kişilere karşı mesafesiz bir tavır açığa çıkar* (Demir, 2018: 126).

Yaşlı kadının mağduriyeti tüm ayrıntıları ile dile getirilmektedir. Yolda kağnıdan yükselen sesler ve cesedin yayılan kokusu başta olmak üzere pek çok ayrıntı kadının çilesini ortaya koymaktadır. Yaşlı kadının başörtüsü siyah bir bayrak gibi dalgalanır. Gecenin karanlığı ile özdeş bir yas tablosu söz konusudur. Ağıt yakmasına dahi izin verilmeyen bir anne, yoksulluk ve kimsesizlik nedeni ile mahkeme yolunda ölüme mahkûm edilmiştir. Yolda kağnıya yetişemeden tekrar düşen kadın, yolun beyaz ve kül gibi ince tozlarına gömülmüştür. Renklerle sağlanan tezat dikkat çekicidir. Ayakta durmaya çalışan kadın var oluş mücadelesini kaybeder. Siyah örtüsü gecenin kederi ile aynı tondadır. Karanlıkta var olamaz. Yere serilir. Ses, renk ve ritim unsurları ön plana çıkar. Kağnı ilerlemeyi sürdürürken ses ve manzara etkileyici bir tablo ile aktarılır: *Kağnı taşlara çarptıkça üzerinde bağlı ölüyü iki tarafa fırlatarak ve yükselip alçalan uzun, yanık gıcırtılar çıkararak ve ay ışığının altında ve gecenin sessizliği içinde arkasında hafif bir toz bulutu bırakarak, ağır ağır kendi bildiğine ilerliyordu* (Ali, 2002:167).

Kağnı, yoksul ve kimsesiz aileyi yok eden sınıf çatışmasını anlatırken gerçekçiliği ile dikkat çekmektedir. Açık uçlu bırakılan öyküde tamamlanmamışlık hissi uyandıran bir yapı söz konusudur. Öyküyü içeriği ve anlatımı bakımından beğenen isimlerden Nazım Hikmet metnin "çerçevesinin dar ve kısa geldiği"ni vurgulamıştır. *Bu hikâye realitesi, hareketi, görüşündeki derinlik bakımından bizde eşine az rastlanan bir 'buluş'tur. Fakat layık olduğu kaba sığdırılamamış. (...) Kağnı, Türkiye edebiyat tarihine, daha yapılmamış ve yarın yapılacak olan 'sahici' edebiyat tarihine girmiş bir eserdir* (Hikmet, 1996: 176; Gariper, 2018: 74).

Cafer Gariper, Kağnı hikâyesinin atmosferinin, kimi tasvirlerinin dönüştürülerek gizli alıntı yoluyla Nazım Hikmet'in *Kuvayi Milliye* destanına taşındığını belirtmiştir. (Gariper, 2015:89) İki metinde de kağnı simgesinin önemine işaret etmiştir. Benzerlikler ve paralelliklere dikkat çekerek Sabahattin Ali'nin Kağnı hikâyesiyle Nâzım Hikmet'in Kuvayi Milliye destanında kağnı ögesi etrafındaki ilişkiler ağının tesadüfle açıklanamayacağını vurgulamıştır. (Gariper, 2015:85)

Kağnı ile gece yarısı yola düşen yaşlı kadının yolculuğunun anlatıldığı sahne öykünün en dikkat çeken bölümüdür. Hukuk arayışı için gittiği yolda hedefe varsa dahi çözüm ümidi yoktur. Gençliğinde dahi mahkeme yollarının çilesine katlanamadığını hatırlayan kadının "davacı değilim" cümlesindeki ısrarı, onun uğrayacağı zararı önleme çabasının ürünüdür. Öykünün ilk cümlesinde cinayetin "tarla meselesi yüzünden" işlendiği belirtilir. Mülkiyet ilişkileri sorununa işaret edilir. Öldürülen gencin ne dirisine ne de ölüsüne saygısı olmayan egemen güçlerin kurduğu düzenin nasıl yıkılacağı hususu anlatılmaz. Öyküde okurda bir bilinç uyandırma söz konusu olsa da romantik bir tavırla ülküsel bir kahraman kurgulanması ve mutlu sona ulaşılması söz konusu olmaz. Anlatıcı, yoksulluğun sebeplerini ve ezilenlerin uğradığı haksızlıkları araştırırken bu sınıfı idealize etmez. Kanal öyküsünde de aynı gerçekçi tavır ile karşılaşılır. Orada daha sert daha katı bir gerçekliğe ışık tutulmaktadır.

Sabahattin Ali köy ve köylüyü anlattığı öykülerinde toprak ve su sorununun cinayet sebebi olacak kadar önemli ve köklü bir mesele olduğuna işaret eder. Kanal öyküsünde kardeş kadar yakın olan iki köylünün arası su sorunu nedeni ile açıldığında ikisinin de kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmeye mecbur kalışları tüm gerçekliği ile anlatılır. Kanal öyküsünde köyü ve köylüyü betimleme tarzı dikkat çeken *Sabahattin Ali'ye o zamana kadar köy gerçeğini bu denli objektif bir tavırla yansıtabilen ilk yazarımız, diyebiliriz* (Korkmaz, 1997: 142). Köyde hayatta kalma mücadelesinin her şeyden daha baskın olduğunun altını çizen öyküde ezilen sınıfın içindeki "kötücül" duyguların, suç işleme eğilimlerinin hangi şartlarda ortaya çıktığı anlatılır. Köydeki çarpık düzen cinayetin asıl sebebidir. Kanal öyküsünde yazarın *ifadeye çalıştığı mesele toplumsal bir derttir. Burada toplumsal gerçekçi olmak için illaki çözüm getirmek gerekmez. Bazen meselenin bütün hatlarıyla ortaya konulması da bir çözümdür. Sebep ve neticelerin görünmesi açısından* (Kutlu, 1972:34; Mert, 2018:50) toplumcu gerçekçi tavırla hareket edilse de ezilen sınıfın sorunlarını anlatırken öyküde olumlu kahraman kurgulayıp onu idealize ederek çözüme ışık tutma yöntemi tercih edilmemiştir. İdeolojik kaygıdan arınma söz konusudur. Basmakalıp söylemler yerine köylünün Kağnı ve Kanal örneğinde olduğu gibi kendisi ve ailesinin rızkının peşine düşme mücadelesi odak noktasıdır. *Bozkırlardan mahsul tırnakla kazıyarak alınır* (Ali, 2002:113) diyen anlatıcı cinayetin arka planına ışık tutar.

Kanal öyküsü bir tasvirle başlamaktadır. Çumra Kanalı'nın sularının Beyşehir Gölü'nden çıkarken su renginde; Konya Ovası'nda kan renginde olduğu belirtilir. Etkileyici öykü girişlerinden biri ile karşılaşırız. Mekân- insan ilişkisinin anlatımındaki derinlik başlangıç kısmında ortaya çıkmaktadır. Anlatıcı okura coğrafyayı tanıtırken betimlemenin işlevi ve anlatımdaki şiirsellik dikkat çekmektedir:

> Siz buna, ovanın kırmızı toprağının rengidir diyeceksiniz; ben, Dedemköylü Mehmet'le kardeşinin kanlarının rengidir diyeceğim.
>
> Konya Ovası'nın ufukları mavi değil, sarıdır, sapsarıdır...
>
> Siz bunun, rüzgârın kaldırdığı tozlardan böyle olduğunu söyleyeceksiniz; ben Konya hapishanesinde yatan Zağar Mehmet'in benzinin sarılığından diyeceğim (Ali, 2002:113).

Renk unsuru oldukça önemlidir. Bir değişime işaret edilmektedir. Dış mekânda ve insan doğasında eş zamanlı bir değişim söz konusudur. Öykünün sonunda (Ali, 2002:117) "Dedemköy kanalının sularının kıpkırmızı olduğu" söylenerek bu betimsel giriş yinelenmektedir. Yazar bilinçli bir tavırla bu betimlemeye anlamlar yükler. Çoraklık ve kuruluk köylünün bedeninde de görülmektedir. Hem insan hem de doğa için canlılığı yok eden unsurlar söz konusudur. Bu bakımdan kendi sınırlarını aşan ve derinlik kazanan bir betimsel giriş ile öykünün ana teması desteklenmektedir. (Belge, 2006:385)

Kağnı öyküsünde olduğu gibi köy ve köylünün ressam duyarlığı ile resmedildiği görülür. *Ovadaki uyuz ağaçlı, kül yığınına benzeyen köylerde insanlar parça parça elleri, yanık derili yüzleri, kenarları çok kırışık gözleriyle çalışarak inatçı topraktan bir lokma ekmek söküp almaya uğraşırlar* (Ali, 2002:114). Yoksul insanların yaşadığı coğrafyanın ağaçları dahi atmosferle uyum halindedir. Kül yığınına dönmüş köyde yoksulluk insanların derilerine sinmiştir. Doğa-insan ilişkisinde bir döngü söz konusudur. Birbirine şekil veren iki unsur ustaca tasvir edilmektedir.

Öyküde anlatılan Dedemköy, bir kanalın yakınında olsa da toprakları kurudur. Sular Beyşehir Gölü'nden gelene kadar azalmaktadır. Dedemköylü Mehmet ile Zağar Mehmet kapı komşusudur. Birlikte büyümüş ve hayvan otlatmaya birlikte gitmiş "kanalda beraber kurbağa taşlamış" iki dost oldukları belirtilir. Ortak bir geçmiş söz konusudur. Köylülerin geçmişinde, hâlde ve geleceğinde "yoksulluk" ve sınıf çatışması belirleyicidir. Anılarını bir anda silip yok edebilecek kadar ağır yaşam koşulları ile kuşatılmışlık söz konusudur. "Topraktan ekmeği dişiyle sökenlere mahsus ciddilik" onları da ağırlaştırmıştır. (Ali, 2002:114) Öyküde anlatıcı, ev yükünün onların üstlerine çöktüğünü vurgular. Zağar Mehmet evlenmiştir. Dedemköylü Mehmet'in babası öldüğü için annesi, kız kardeşi ve on sekiz yaşında erkek kardeşi "onun başına kalmış" tır. (Ali, 2002:114)

İki dostun azalan buluşmalarına sessizlik hâkimdir. Ortak anılara sahip iki kişi, ağır yükleri nedeni ile iletişimi yitirmektedir. Bazen caminin duvarlarının dibinde buluşup yarım saat kadar konuşmadan durdukları, sonra birbirlerine bakıp "yalnız ağızlarının kenarında kalan bir gülüşle sırıtarak" kendi evlerine döndükleri anlatılır. Kendi duygu ve düşünce dünyalarını dışa vuracak bir dil kullanmazlar. İletişim sorunu söz konusudur. Hafif bir gülümseme, eski dostu yanında görme hâlinden duyulan güvenin yansıması olabilir.

Köyde ekonomik koşullar her şeyin temel noktasıdır. Evlilikleri dahi şekillendiren hususdur. "Evin içindeki çalışan elleri artırmak için" Dedemköylü Mehmet ile kardeşi Mustafa aynı gün evlenirler. Yaşları yirmiyi geçmeyen iki tane gelinin "bir nesne gibi" kerpiç kulübenin birer köşesine yerleştikleri anlatılır. (Ali, 2002:115) Ailelerin kuruluş biçimlerinde de köylünün birey kimliğinin yok sayıldığı ve toplumsal şartların tüm sosyal ilişkileri belirlediği görülmektedir.

Köylünün sıradan ve sıkıcı olduğu düşünülen yaşamında aslında gerilim ve mücadelenin sürdüğü anlaşılmaktadır. *Hayat yüzyıllardan beri devam ettiği gibi, katı topraktan bir lokma bir şey sökmek için, sessiz bir dövüş halinde ilerlemeye başladı* (Ali, 2002:115) cümlesi önemlidir. Toprak, köylünün temel geçim kaynağıdır. Ağaların kurduğu sömürü düzeninde köylü, devlet mekanizmalarından beklediği desteği göremediği için çaresizdir. *Dostluklar, hovardalıklar, kabadayılıklar, yalnız ekmek*

düşünenlerde yavaş yavaş yok olmaya başlayan bu hisler ve hareketler, bir hatıra bile olamayacak kadar kafalarda sislendi (Ali, 2002:115) diyen anlatıcı ekmek kavgasının köylünün bireysel ve toplumsal belleğine hükmedecek kadar güçlü olduğunu düşündürür. Köylünün zihni, geçim sıkıntıları ile doludur.

Öyküde Zağar Mehmet ile Dedemköylü Mehmet'i karşı karşıya getiren mesele su konusudur. Cinayetle sonuçlanacak bu gerilim, öykünün olay örgüsünde ustaca tasvir edilmiştir. Öncelikle köylünün bilincine ayna tutulmuştur. Onun ekmek derdi ile yatıp kalkarken tüm anılarından dahi sıyrılıp nasıl bir değişim yaşadığı anlatılmıştır. Ardından günlük yaşamın önemli bir meselesine dönüşen su kavgasına geçiş yapılmıştır. Zağar Mehmet, kendi toprağına su gelmediği için Dedemköylü Mehmet'e çocuğunu yollar. Su önce onların tarlasına gitmektedir. Haberci olarak Dedemköylü Mehmet'in tarlasına giden çocuğun "çıplak ayaklarıyla tezeklerin üstünden koşarak" gittiği sahnede anlatımdaki canlılık dikkat çekicidir. "Babam suyu koyuversinler diyor!" (Ali, 2002:115) cümlesinin iletildiği anda aralarında yüz elli adım mesafe olduğu belirtilen iki dost şöyle *bakıştılar* (Ali, 2002:115). Yakın mesafede olup birbirlerine uzaklaşmış iki kişiden söz edilmektedir. Hem yakın hem uzak olma söz konusudur. Onların "iki Mehmetler" diye tanımlanmaları dikkat çekicidir. Bu vurguda özdeşlik önemlidir. İkisinin de rızkını koruma çabası söz konusudur. Ortak kaygıları vardır. Konuşmayıp her şeyi içine atan iki köylü sadece bakışırlar. *Bu bakışta yalnız toprak ve su kavgasının gölgeleri, insanların içini kapkaranlık yapan gölgeleri vardı. Hatta ihtimal biraz da teessür vardı: Yaşayabilmek, şu çatlak tarladan bir avuç ekin çıkarabilmek için birbirleriyle ölüme kadar dövüşmeleri lazım geldiğini bilmekten doğan bir teessür"* (Ali, 2002:115).

Anlatıcı, köylünün duygu ve düşünce dünyasını ekonomik meselelerin ve temel ihtiyaçların şekillendirdiğine işaret etmektedir. Olayın giriş, gelişme ve sonucunu toplumsal ilişkiler ağı belirlemektedir. Zengin- fakir ve ezen-ezilen çelişkisinin kaynağı sosyal adaletsizliktir. Sınıf çatışması nedeni ile yoksulluğun arttığı köyde toprak ve su ihtiyacı yaşamsal öneme sahiptir. Çocuğunu Dedemköylü Mehmet'e haberci olarak göndermesine rağmen su sorunu çözülmeyen Zağar Mehmet bir süre beklemeyi tercih eder. Tarlasına gidip "dibindeki çamurlar kuruyup çatlayan suyollarına" ve kendi tarlasında dolaşan Mehmet'e uzun uzun bakarak bekler. Suskun bekleyiş ve öfkeli bakışların tasvir edildiği bölümlerde gerilim ve merak unsuru artar. *İnce yapraklar güneşin altında, sıcaktan soluyan bir köpeğin dili gibi titreşiyorlardı* (Ali, 2002:116). Öfkenin ve çaresizliğin hâkim olduğu atmosferde insan, hayvan ve bitki etkileşimi dikkat çekmektedir. Doğanın diğer canlılarına da yansıyan bir gerilim söz konusudur. *Yazarın tabiata bakışı, bir şair duyarlığı ile bir ressam titizliğini birleştirdiğinden, hikâyede canlı, yaşayan etkileyen ve hatta insanla konuşan kader birliği yapan bir mekân tarzı ile karşılaşırız* (Korkmaz, 1997: 182).

Zağar Mehmet tarlasında "bir karışken sararan ekinlerle beraber karısının, akşamlara kadar elinde çapa ile iki kat çalışan altmışlık anasının ve altı yaşındaki oğlunun da sarardıklarını" görür. Bu sahnede de doğa ile özdeşlik söz konusudur. Zağar Mehmet bir an düşünüp yine bekler. *Bozkır köylüsünün ne düşündüğünü ve ne beklediğini kimse bilmez.* (Ali, 2002:116) diyen anlatıcı köylünün karmaşık iç dünyasının bilinmezliğine ve derinliğine işaret etmektedir. Zağar Mehmet, sonunda kuru suyolunun içine yatarak Dedemköylü Mehmet'in tarlasına doğru beş el ateş eder. Bu noktada anlatıcının şu tespiti önemlidir: *Bu ölü toprakların üstünde hiçbir şey ölmek ve öldürmek kadar kolay değildir* (Ali, 2002:116).

Hukukun işlemediği, zenginlerin adalet anlayışının hâkim olduğu, ağalık düzeninin kurduğu sömürü ilişkileri ile dolu köyde kendi sorununa kendince çözüm bulmaya çalışan köylünün trajik hikâyesi tüm

çıplaklığı ile anlatılmaktadır. Zağar Mehmet, cinayeti işledikten sonra karısına seslenir. Karısı kanalı açmaya giderken "oğlunu zebil etmemesini, ara sıra hapishaneye beraber getirmesini, koca karıya da hakaret etmemelerini" tembih etmektedir. Şuuru açık biçimde an'ı ve geleceği kurgulamaktadır. Yukarı tarlanın erkeğinin kalmadığını, bundan sonra kimseye suyu kestirmemelerini söyler. Bu noktada kadınlara yüklenen roller düşünülür. Arka plandaki kadınlar savaşan, ölen, hapse giren erkeklerin ardından ailenin düzenini sağlayacak vefalı kimseler olarak yeni misyon kazanırlar.

Öykünün sonunda hapishane sahnesi anlatılırken Dedemköylü bir çobandan söz edilmektedir. Ağasından yıllığını almaya çalışan, hak arayan ve adalet arayışından vazgeçmeyen bu çoban, "davar çaldı" diye iftiraya uğrayarak iki seneye mahkûm edilmiştir. Dedemköylüler için hapishane bir buluşma yerine dönüşmüştür. Dışarısı da içerisi de haksızlıklarla doludur. Güç ilişkilerini eleştiren anlatıcı, çözüm önerileri sıralamaz, basmakalıp sözler söylemez, fakat farkındalık yaratır. Çobanın söylediği bir türkü dikkat çeker. Hapishanede Dedemköylülerin şarkısını söyleyen çoban, Zağar Mehmet'i uzaktan görünce susar. Mehmet'in yüreği şu şarkıyı dinlemeye dayanmaz:

> Ecel gelir kapımızı dolaşır
> Kara haberimiz köye ulaşır
> Çifte gelin kuzu gibi meleşir.
> Yuma hocam, Yuma, kanımız aksın,
> Dostumuz ağlasın, düşmanlar baksın... (Ali, 2002:117)

Şarkıda özellikle "kara haber", "dost" ve "kan" sözcükleri Zağar Mehmet'in kendi trajik hikâyesini çağrıştırır. Dedemköy kanalının suyu artık akmaktadır, fakat kırmızıdır. Rengini Dedemköylü Mehmet ile kardeşinin kanlarından almıştır. Anlatıcı, Zağar Mehmet'in ruhsal durumunu tasvir ederken kültürel belleğin önemli araçlarından biri olan müziğe başvurmaktadır. Dedemköylülerin değişmeyen kaderine dönüşmüş çileli hayatları dostu ağlatmaya düşmanı ise güldürmeye devam etmektedir. Zağar Mehmet ekmek kavgası için dostunu öldürüp hapse girmiştir, fakat hapishanedeki çobana haksızlık eden "ağa" başta olmak üzere sömürü düzeninin temsilcileri dışarıdadır. Sosyal adaletsizlik, baskı ve yoksulluğun sürdüğüne işaret edilir.

Kağnı ve Kanal öyküsünde ölüm teması yoksulluk ile bağlantılı ele alınmıştır. İki öyküde de ezen ezilen ilişkisi üzerine kurulu çarpık düzen söz konusudur. Su ve toprak sorunu, cinayet sebebidir. İkisinde de ağaların sarsılmaz gücü söz konusudur. Çaresiz köylü yapayalnızdır. Kaderine terk edilen köylü Sabahattin Ali tarafından tüm insanî yönleri ile betimlenir. Dilin gücü öykülerde önemli role sahiptir. *Sabahattin Ali'nin kahramanlarının maceralarını okurken hala yüreğimizde bir yerlerin acıyor olması, yazarın ne kadar canlı, duygu yüklü ve en önemlisi "kalıcı" tipler yaratabilmiş olduğunun en açık göstergesidir* (Hasdedeoğlu, 2008:159). Yazar, Kağnı ve Kanal'da basmakalıp ifadelere başvurmadan unutulmaz köylü tiplerini kurgulamayı başarmıştır. İki öyküde de hem psikolojik hem de sosyolojik gerçekliğe işaret edilmektedir. Köyün sorunları anlatılırken köylünün iç dünyasında kopan fırtına da dile getirilmektedir. Yaşlı anne ve Zağar Mehmet'in çaresizlik anlarında zihinlerinden geçenler aktarılırken ayrıntılar ustaca kullanılmıştır. Dış ve iç portreler yazarın ideolojik kaygılarla değil estetik kaygılarla hareket etme çabasının ürünüdür.

Sonuç

Sabahattin Ali, köyü ve köylünün sorunlarını anlattığı *Asfalt Yol, Candarma Bekir, Bir Firar, Kafa Kâğıdı, Kazlar, Sıcak Su, Sulfata* öykülerinde sınıf çatışmasına dikkat çekmiştir. Sınıfsal eşitsizlik

kişilerin yaşamına yön vermektedir. Ezen- ezilen çatışması eserlerin odak noktasıdır. Ezen sınıfın temsilcilerinin güç kaynaklarını araştıran bir bakış açısı söz konusudur. Kağnı ve Kanal öyküsünde de köylülerin çektikleri çilelerin sebeplerine ışık tutulmaktadır. Kağnı'da toprak meselesi yüzünden oğlunu yitiren yaşlı kadın; Kanal'da ise su sorunu için yakın arkadaşını ve onun kardeşini vurarak katil olan Zağar Mehmet'in yaşadıkları anlatılır. Zengin- yoksul karşıtlığı merkeze alınırken yoksul köylülerin ekonomik bakımdan kendileri ile eşit kimselerle olan ilişkileri de sorgulanır. Köylüyü zaafları, erdemleri, çelişkileri ve korkuları ile anlatan yazar, güçlü betimlemeleri ile dikkat çeker.

İki öyküde de yaşamın katı ve acımasız gerçeği olarak yoksulluğu ve eşitsizliği kabullenmiş umutsuz insanlar anlatılmaktadır. Kağnı'da öldürülen oğlunun acısına rağmen yaşlı kadının neden davacı olmak istemediği okura anlatılır. İmam başta olmak üzere köyün ileri gelenleri yaşlı kadın üzerinde bir baskı oluştururlar. Baskı kavramı iki öyküde de önemlidir. Köyde güçlü kimselerin zorbalıklarına karşı yoksullar sürekli baskı hissetmektedir. Sağlıklı düşünmelerini önleyen bu durum, sömürü düzeninin kalıcı hale gelmesinde önemli bir etmendir. Hem bireylerin hem de toplumun psikolojisine ayna tutulmaktadır. Bu tablonun önemli unsurları arasında yer alan "ezen- ezilen karşıtlığı" iki öyküde de vurgulanmaktadır. Gelir dağılımının adaletsizliği karşısında toprak, su ve ekmeğe ulaşmakta güçlük çeken köylüler doğa ile de savaşmaktadır. Doğa, iki öyküde de sığınılacak ve ruhu arındıracak yer değildir. Çatışma yaratan ve uğruna kan dökülen unsurdur. İnsanın doğa ile ilişkisi bu iki öyküde derinlikli bir bakışla yansıtılmaktadır.

Sabahattin Ali'nin anlatımında inandırıcı bir tavrın olması onun kurguladığı kişilerin canlılığı ile bağlantılıdır. Yoksulların kendi çıkarları için en yakınlarına dahi zarar verebildiğini gösteren tabloda gerçeklerin tüm çıplaklığı ile sunulduğu görülür. İki öyküde su ve toprak kavgasında ölen ve öldürülen kimseler ekonomik ve sosyal ilişkilere dikkat çekilerek betimlenir. Yaşlı kadın kasaba çok uzak olduğu için davacı olmak istemez, çünkü toprağını işleyecek kimse yoktur. Ayrıca ağaya karşı gelen kimselerin köyde artık yaşayamaz duruma geldiğini imamın tehdit dolu sözleri ile hatırlar. Öyküde çaresiz insanların iç dünyalarına ışık tutulurken gözlemci gerçekçiliğin gücü dikkat çeker. Acılı bir kadın, annelik rolüne rağmen davacı olmak istemez. Köylünün yaşam mücadelesi tüm çıplaklığı ile ortaya konmaktadır. Kanal öyküsünde ailesinin kuru topraktaki ekinler gibi solup sarardığına tanık olan Zağar Mehmet, kendi çıkarları için ölmek ya da öldürmek zorunda olduğuna inanmıştır. Hukuk mekanizmasına iki öyküde de eleştirel bakış söz konusudur. Okuyucu, su ve toprakla ilgili davalar haklı olanın lehine sonuçlanıp adalet tesis edilse idi köylerdeki köklü sorunlar yaraya dönüşmezdi diye düşünmeye sevk edilmektedir. Ülkemizde toplumcu gerçekçi edebiyatın gelişiminde etkili olan Sabahattin Ali, eleştirel bakış açısını kuru ve didaktik mesajlarla yansıtmak yerine insanî öze odaklanarak sergilemeyi tercih etmiştir. İki öyküde de basmakalıp sözler yerine güçlü betimlemelere yer vererek köylerde süren yaşam mücadelesini etkileyici bir anlatımla yansıtmayı başarmıştır.

Kaynakça

Alangu, T. (1968). *Cumhuriyet'ten Sonra Hikâye ve Roman I,* İstanbul: İstanbul Matbaası.

Aydoğan, B. (2014). Sabahattin Ali'nin Yaşamı ve Yapıtlarına Genel Bir Bakış, *Prof. Dr. Mehmet Özmen Armağan Kitabı,* Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi, ss.61-94.

Belge, M. (1997). *Marksist Estetik Christopher Caudwell Üzerine Bir İnceleme,* İstanbul: Birikim.

Belge, M. (2006). *Edebiyat Üstüne Yazılar,* İstanbul: İletişim.

Bezirci, A. (1974). *Sabahattin Ali (Hayatı, Hikâyeleri, Romanları),* İstanbul: Oluş.

Demir, A. (2018). Sabahattin Ali'nin Öykülerinde İdeolojik Tutum Problemi ve Anlatıcı İle Anlatılan Arasındaki Mesafe, *Hece* (Özel Sayı: Susturulamayan Ses Sabahattin Ali) S.253, ss.121- 127.

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

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

Doğan. M. H. (1975). Öykücü Sabahattin Ali, *Türk Dili,* Cilt XXXII, S.286, ss.84-93.

Gariper, C. (2018). Nazım Hikmet'in Sabahattin Ali Eserleri Üzerine Görüş ve Değerlendirmeleri, *Hece* (Özel Sayı: Susturulamayan Ses Sabahattin Ali) S.253, ss.72-82.

Gariper, C. (2015). Sabahattin Ali'nin Kağnı Hikâyesiyle Nâzım Hikmet'in Kuvayı Milliye Destanında Kağnı Öğesi Etrafında Kimi Metinlerarasılıklar, *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, S. 14, ss. 81-90.

Hasdedeoğlu, M. O. (2008). *Toplumcu Gerçekçilik ve Sabahattin Ali'nin Hikâye Kişileri,* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.

İlhan, M. E. (2018). Sabahattin Ali'de Halk Kimdir? Kültürel Gerçekçilik Açısından Sabahattin Ali'nin Hikâyeleri, *Hece* (Özel Sayı: Susturulamayan Ses Sabahattin Ali) ss. 296 – 311.

Karaca, A. (1993). Sabahattin Ali'nin Öykülerinde Toplumsal Konular, *Türkoloji Dergisi,* C. 11, S.1, ss.221-231.

Korkmaz, R. (1997). *Sabahattin Ali (İnsan ve Eser).* İstanbul: Yapı Kredi.

Kutlu, M. (1972). *Sabahattin Ali.* İstanbul : Hareket.

Mert, N. (2018). Sabahattin Ali'nin Düşünce Dünyası Üzerine, *Hece* (Özel Sayı: Susturulamayan Ses Sabahattin Ali) S.253, ss.44- 51.

Moran, B. (2003). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri.* İstanbul : İletişim.

Oktay, A. (1993). *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı,* Ankara: Kültür Bakanlığı.

Reşid, M. (1936). "Sabahattin Ali ile Bir Konuşma" *Varlık,* S.65, ss.264.

Sabahattin Ali (2002). *Bütün Öyküleri I Değirmen Kağnı Ses,* İstanbul:Yapı Kredi.

Sağlık, Ş. (2018). Realist Bir Romantik Yahut Romantik Bir Realist Olarak Sabahattin Ali, *Hece* (Özel Sayı: Susturulamayan Ses Sabahattin Ali) ss.108- 121.

Sazyek, H. (2018). Sabahattin Ali'nin Poetikası Üzerine, *Hece* (Özel Sayı: Susturulamayan Ses Sabahattin Ali) S.253, ss. 101-108.

Şenderin, Z. (2000). "Sabahattin Ali'nin Hikâyelerinde Toplumsal Eleştiri" *Hece* (Türk Öykücülüğü Özel Sayısı) S.46/47. Ekim/Kasım, ss.194-198.

Taşlıcalı Yahya Bey'in Şehzâde Mustafa mersiyesine ontolojik analiz metoduyla bir bakış

Muhammed Felat AKTAN[1]

APA: Aktan, M. F. (2020). Taşlıcalı Yahya Bey'in Şehzâde Mustafa mersiyesine ontolojik analiz metoduyla bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 398-412. DOI: 10.29000/rumelide.752374.

Öz

Klasik edebiyatımızda şerh geleneği yüzyıllardan beri devam eden bir süreçtir. Şârihler belli bir gelenek çerçevesinde eserleri yorumlamış, divan şiirlerini geleneksel şerh metoduyla açıklamışlardır. Günümüzde ise modernizm ile birlikte edebiyatta birçok kuram oluşmuştur. Bu teorik kuramlar edebiyata yeni boyutlar kazandırmış, daha sonra pratiğe dökülerek edebî metinlere farklı yaklaşılmasına zemin hazırlamıştır. Bu yeni yaklaşımlardan biri de ontolojik analiz metodudur. İlk defa Roman Ingarden tarafından uygulanan bu metotta varlık tabakalarının sanat eseriyle ilişkisi irdelenmiştir. Metin merkezli bir teknik olan bu yaklaşımda, sanat eserinin mevcudiyetinden yola çıkılarak metin-okuyucu ilişkisi, estetiğin kapsamı irdelenirken katmanlara işlevsellik ve klasik şerh yöntemine farklı bakış açısı kazandırma bu tekniğin başlıca felsefî hedefleri olmuştur. Çalışmamızda Taşlıcalı Yahya Bey'in Şehzade Mustafa için yazmış olduğu mersiyeyi bu metotla inceleyeceğiz. Ontolojik metodun gelişimi, içeriği ve pratiği hakkında bilgi verildikten sonra Yahya Bey'in Şehzade Mustafa Mersiyesinin birinci bendini bu metotla analiz edeceğiz. Mersiyedeki birinci bentten yola çıkarak şairin psikolojik dünyası, semantik bölümü, kelimelerin algısal olarak karşılığı obje ve karakter imajı ve son olarak da kader katmanı eserde tetkik edilen belli başlı konulardır. Mezkur bölümler incelenirken klasik şerh yöntemindeki bazı uygulamalar ile uyumlu olduğu, bu yöntemin klasik şerh ile birçok ortak temasının olduğu görülmüştür. Edebi sanatların ele alınışı, metnin nesre çevrilmiş hali ve şiir tahlilinden önce verilen metin ile ilgili teknik bilgiler bunlardan birkaçıdır.

Anahtar kelimeler: Şerh, Şehzade Mustafa, ontolojik analiz, mersiye

The dirge of Prince Mustafa of Taşlıcalı Yahya Bey a view through ontological analysis method

Abstract

Commentary tradition in our classical literature is a process that has been going on for centuries. The commentaries interpreted a certain tradition interpretation works and explained the poetry poems with the traditional commentary method. In contemporary, he is in literature together with modernism. These theoretical theories brought new dimensions to literature, and later, a different approach ground was prepared for literary texts. One of these new approaches is the ontological analysis method. The first assumed is used by Roman Ingarden. In this method, the relationship between paper layers and the artwork is examined. In this approach, which is a text-based technique, the text-reader relationship is based on the functionality of the layers and the classical annotation method, while examining the scope of the aesthetics, in order to derive from the existence of the artwork.This method will examine the dirge that Yahya Bey wrote by Prince Mustafa. Yahya Bey will

1 Arş. Gör. Dr., Dicle Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Diyarbakır, Türkiye), muardaf@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6052-969X [Makale kayıt tarihi: 25.03.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752374]

analyze the first sub clause of Prince Mustafa mersiah with this method. Based on the first paragraph in dirge, the psychological world of the poet, the semantic part, the perceptual equivalent of words, the object and character image, and finally the layers of destiny are the main subjects examined in the work. By examining the mentioned sections, it is seen that this method is compatible with the applications related to the classical annotation method, and this method has a common theme with the annotation. Handling of literary arts, translating the text into prose and technical information about the text given before poetry analysis are some of them.

Keywords: Interpeation, Prince Mustafa, ontological analysis, dirge

Giriş

Asırlardan beri süregelen bir edebî gelenek olan klasik edebiyatımız, daha çok manzum ağırlıklı eserlerden oluşur. Bundan dolayı divan edebiyatının, içerisinde taşıdığı anlam ve mefhumların toplum tarafından anlaşılması için çözümlemeye ve tahlile gereksinimi duyulmuş, bu ihtiyaçla birlikte divan edebiyatında şerh geleneği doğmuştur. Klasik şerhin yanında yakın zamanda ortaya çıkan edebiyat kuramları, klasik şiirimizin yeniden yorumlanmasına, farklı bir bakış açıdan bakmaya sevk eder.

Günümüzde Göstergebilim, Anlambilim, Psikanalitik Kuram, Rus Biçimciliği, Hermeneutik ve Ontolojik Analiz yaklaşımlarının kullanımı metinleri tahlil etmede yeni boyutlar kazandırır. Edebî metne modern yaklaşımlar, edebiyat biliminin gelişmesine ve sonuç olarak edebî metnin farklı biçimlerde ele alınıp yorumlanmasına katkı sağlar. Modern yaklaşımlar muhtelif değerleri merkeze alarak edebî metni yorumlarlar. Söz gelim Yapısalcılık ve Rus Biçimciliği yöntemleri "eser"i merkeze almış okuru dikkate alır. Rus Biçimciliğinde metni oluşturan ögeler ön planda olurken, Hermeneutik yaklaşımında okur merkezli yaklaşım ön plandadır. Göstergebilimde gösterge sisteminin işleyişi ele alınırken, psikanalitik kuramda yazar merkezli bir yaklaşım söz konusudur.

Ontolojik yöntem son yıllarda sıkça başvurulan metin tahlil tekniklerinden biridir (Bingöl,2019:144). Modern şiir çözümleme yöntemlerinden biri olan ontolojik analiz metodu metni çeşitli tabakalara ayırarak bu tabakları farklı biçimlerde çözümler. Bu analizden gaye, edebî metnin sanat değerini ortaya koymaktır. Ontolojik inceleme metoduna göre şiir incelemesinde eserin değerini ve şiirselliğini korumak gerekir.

Bir eseri incelemede temel amaç, o eserin ve yazarının değerini ortaya koyabilmek içindir. Şiir ve nesir çözümleme yöntemlerinden biri olan ontolojik inceleme metoduyla sistem içinde bir bütünlük oluşturan ses, kelime, anlam gibi unsurlar ayrı ayrı düşünülerek sistem içine dâhil edilmektedir. Yani ayrı ayrı olan tabakalar, bir bütünü oluşturmaktadır. Bu varlık tabakaları sayesinde şairin şiirinde ne anlatmak istediğini kolaylıkla anlaşılabilir. "Tabakalar düşüncesini estetikte ve edebiyat eserinde ilk uygulayan Roman Ingarden olmuştur. Çeşitli tabakalardan oluşan sanat eserini bir bütün olarak ele alan ve ona estetik bir gözle bakan Roman Ingarden'e göre sanat eseri çeşitli varlık tabakalarından oluşmuştur. Bu varlık tabakaları birbirleriyle uyum içinde ve iç içe geçmiş bir şekilde sanat eserinde mevcuttur. Onlar sanat eserinde bir bütünü oluşturmaktadır." (Tunalı, 2002: 89).

Ontolojik analiz yöntemini, tek tek beyitler/dörtlükler üzerinde uygulamak mümkün olacağı gibi, bütün bir gazel/şiir üzerinde de uygulanabilir. Divan şiirindeki örnekler, bu yöntemin her iki açıdan da uygulanmasına müsait yapıdadırlar (Bayram ve Erdemir, 2008: 80).

Her ne kadar ontolojik inceleme metodu kökünü geçmişten alan bir inceleme yapısına sahipse de içinde yeni metotları çok rahat eritebilen ve anlatı metinlerine bu bakımdan yaklaşabilen bir bakış açısına sahiptir. Kendince kurduğu ana birimler içinde adeta bütün yöntemlerden faydalanabilecek bir niteliktedir. Anlambilim, edimbilim, yapısalcılık, göstergebilim, hermenuötik, anlatı bilimi gibi son zamanlarda kullanılan inceleme tekniklerini içinde eritebilmekte ve onların verilerinden faydalanabilmektedir (Erdem, 2007: 255).

Ontolojik analiz metodu ön yapı ve arka yapı olmak üzere iki ayrı ontik bölüme ayrılır. Ön yapı bir bakıma metnin görünüşünü, şeklini ele alır. Arka yapı metnin dört ayrı bölümünün olduğu varsayımından hareket eder: Birinci aşama semantik tabakadır. Kelimelerin anlamları ile sözcüklerin göndergeleri arasındaki bağ bu katmanda incelenir. İkinci tabaka olan, obje tabakası şiire esas girişin yapıldığı tabakadır. Bu kısımda, şiirin derinliklerine nüfuz edilebilir. Açıklama ve izahlarla şiir tahlil edilir. Üçüncü tabaka olan karakter tabakasında şairin bakış açısı ile şiir arasındaki bağlantı ele alınır. Şairin içindeki duyguları yansıtması dikkati çeker. Şiire mana olarak bakıldığında, şairin hayatıyla şiir arasında bağlantı irdelenir. Son katman kader tabakası olarak isimlendirilmiştir. Bu bölüm varlığın tinsel boyutunu oluşturmasının yanında eser hakkında değerlendirme yapılabilecek en genel bölümdür. Aşağıdaki tablo ontolojik metodu şekilsel olarak özetlemektedir.

Şiirin iç ve dış yapısı[2]	
Ön yapı harfler, heceler, kelimeler... ölçü, âhenk, redif, kâfiye mısra-beyit yapısı (Şiirin varlığıyla duyulan, algılanan, görülen maddî yapısına ait olan her şey)	**Arka yapı** 1. Semantik (Anlam) Tabaka a.Kelime (Cocnitiv) Semantiği b.Cümle Semantiği (Sentaks) 2. Obje (Nesne) Tabakası Anlamın yoğun olduğu bölüm. Anlamı ağırlıklı olarak taşıyan kelimeler. 3. Karakter Tabakası Şâirin ruh dünyası hakkında bilgiler, kişiliği, hayata bakış açısı... 4.Alınyazısı (Kader) Tabakası Üçüncü tabakadaki tespit ve tanımlamaların çevre ve bütün insanlık için genelleştirilmesi.

Başta ontolojik yöntem olmak üzere birçok modern yaklaşım klasik edebiyata hem bedii olarak hem de mana olarak bir şeyler katmıştır. Mezkur teknikler sayesinde klasik metne farklı bir göz ile bakılmış, araştırmacılara farklı ufuklar kazandırılmıştır.

Ele aldığımız mersiye 7 bentten oluşmuş, her bendin konusu farklı olayları belirtse de hadisede tek bir olay örgüsü mevcuttur. Şair, birinci bentte şehzadenin ölümü, öldürülüş sebebi ve entrikalar üzerinde durmuştur. İkinci bentte idam hadisesinin ne şekilde cereyan ettiği, üçüncü bentte şehzadenin ölümüne insanların matem tutması, dördüncü bentte bu ölümün müsebbipleri, beşinci bentte cinayetin nasıl işlendiği, altıncı bentte şehzadenin ölümünü kabulleniş ve şairin teslimiyetçi bir ruh haline bürünmesi ve son bentte ise Şehzade Mustafa için güzel temenniler ve duaların edilmesi söz konusudur. Gencay Zavotçu bu mersiye ile ilgili şu fikirleri dile getirir:

[2] Bu tablo Yavuz Bayram'ın Ontolojik Analiz Metodu ve Bir Uygulama adlı çalışmasından alınmıştır.

Mersiyenin asker ve sivil kesim arasında geniş yankı uyandırmasının temelinde Yahyâ Bey'in mersiyedeki korkusuz ve yürekli tavrı olduğu söylenebilir. Toplumda geniş bir yankı uyandıran mersiye devlet yöneticileri tarafından askeri isyana teşvik eden bir çıkış, bir başkaldırı aracı olarak nitelenir. Yahyâ Bey o zamana kadar bir mersiyede söylenememiş sözleri dile getirir, her şeyi göze alarak şehzâdenin, sadrazamın da etkili olduğu asılsız bir kurgu sonucu öldürüldüğünü söyler. Hatta, sitem-i Rüstem tamlamasıyla açıkça bu ölümün sadrazamın düşmanlığı sonucu gerçekleştiğini belirtir (Zavotçu, 2007:73).

Şiirde ön yapının vazgeçilmez unsurlarından olan aruz, dizemi sağlamakla beraber redif ve kafiyedeki ses ritminin belirlenmesinde önemli rol oynar. Şair, mersiyeyi aruzun mefâilün /feilâtun/ mefâilün/ feilün (fa'lün) kalıbıyla yazmıştır. Müctes bahrine ait bu kalıpta, Taşlıcalı'nın, mersiyede itibar ettiği aruz kalıbının ahenkli bir şekilde dizem değerlerini yansıttığı görülür. Şair mersiyede yükselip alçalan dizem değerlerine sahip bir aruz kalıbını kullanarak Şehzade Mustafa'nın idamı sonrasında ruhunda yaşamış olduğu acı ve kederi bu vezinle ifade etmiştir.

Mersiyenin birinci bendinde Aruz ölçüsü ile ilgili aşağıdaki terimlerin sayısı saptanmıştır.

İmâle	**Zihâf**	**Vasl**
11 adet	1 adet	4 adet

Birinci bentteki selenî değerleri göz önünde bulundurduğumuzda 'an' ve 'ı' harflerinin Taşlıcalı tarafından sıkça tekrarlandığını görürüz. Ele aldığımız mersiyede Şehzade Mustafa'nın, şiirin anahtarı konumunda olduğunu söyleyebiliriz. Mersiyede ses ve anlamın odak noktası onun ölümüne duyulan hüzün ve feryattır.

Mersiyelerde kafiye olarak kullanılan sesler arasında özellikle üzüntüyü vurgulayanlar dikkati çekmektedir. En çok kullanılan "â- âb- âh- ân- et- în" tam kafiye örnekleridir. Bunlardan özellikle âh kafiyesi hemen daima ölenin arkasından yakınlarının üzüntülerini yansıtan ifadelerle verilmiştir (Öner, 2008:7). Şehzâde Mustafa mersiyesinde ise "â, ân" kafiyeleri ön plandadır.

Şiirde ekseri tam ve zengin kafiye kullanılmıştır. Redifler ve aliterasyonlar, şiirin ahengini sağlayan en önemli unsur olmuştur.

Şiirin kafiye örgüsü şöyledir:

Birinci bend: aa / aa / aa / aa / aa /xx
İkinici bend: bb/ bb/ bb/ bb/ bb/xx
Üçüncü bend : cc/ cc/ cc/ cc/ cc/xx

şeklinde sıralanmaktadır.

Birinci bendin kafiye değeri ise şöyledir:

- yanı	-an	tam kafiye
-Hanı	-ı	harfi redif
-divânı	**-ân**	**zengin kafiye**
-Osmânı	**-ı**	**harfi redif**

-meydânı	-ân	zengin kafiye
- devrânı	-ı	harfi redif
-pinhânı	**-ân**	**zengin kafiye**
-hicrânı	**-ı**	**harfi redif**
-cânı	-ân-	zengin kafiye
-erkânı	-ı	harfi redif
-mâcerâyı gözüm	**-gözüm**	**redif**
-bu râyı gözüm	**-râyı**	**zengin kafiye**

Şiirde vezin ve kafiyeden sonra ritmi tesis eden unsur, ses tekrarlarıdır. Seslerin belli aralıklarla tekrar edilmesiyle şiir, musikiye yaklaşır ve ahenk yönünden çekici bir atmosfere bürünür. (Macit, 2005: 51). Şairin ses tekrarlarını asonans ve aliterasyon ile yaptığını açıkça görebilmekteyiz.

Asonans, aynı ünlünün bir yahut birden çok mısrada birkaç kez tekrar edilmesi olarak tanımlanabilir. Bahsettiğimiz bu periyodik tekrarlar aynı mısra ya da beyitlerde olabileceği gibi metnin tamamına yayılmış olabilir. Genellikle yan yana duran seslerin hoş bir ahenk etkisi yarattığı ve şiirsel melodinin oluşumuna önemli ölçüde katkı sağladığı söylenebilir. Çünkü ünlü sesler sözcüklerin veya hecelerin bir bakıma ruhudur ve nefes alıp veren parçalarıdır (Çetin, 2008: 240).

Üzerinde tetkik ettiğimiz çalışmada Taşlıcalı Yahya'nın, şiirde ritmi sağlarken ünlü ve ünsüz tekrarlarından yararlandığını; mana ile uyum içerisinde olan ünlü ve ünsüzleri tercih ettiğini görebilmekteyiz.

Mersiyenin ilk beytinde 'e' ünlüsü yedi, "a" ünlüsü yedi, 'ı' ünlüsü ise altı kez kullanılır. Bu üç ünlü haricinde olan beş ünlünün beyitteki toplam sayıları yedidir. Bir başka ifadeyle beyitte bulunan yirmi yedi ünlüden, yirmisini 'a-ı-e' harfleri oluşturmaktadır. Birinci bendin bütününe baktığımızda bu üç ünlü harfin toplamının, diğer ünlü harflerin toplamının iki katı kadar olduğu açıktır.

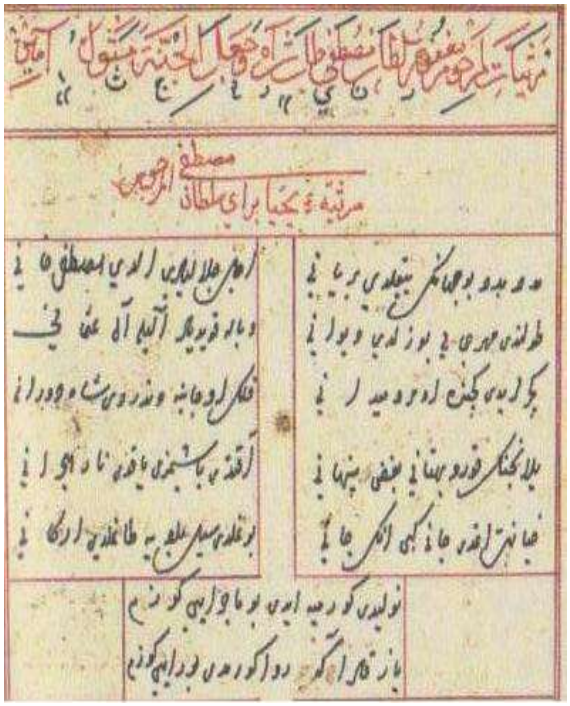
Beyit	**"e" harfi**	**"a" harfi**	**"ı" harfi**	**"i, o, ö, u, ü" harfleri**
Meded meded bu cihânuñ yıkıldı bir yanı Ecel Celâlîleri aldı Mustafâ Han'ı	7	7	6	7
Birinci bendin toplamındaki ünlü sayısı	30	43	34	58

Aynı ünsüzlerin bir veya birden fazla mısrada tekrar edilmesi olarak tanımlayabileceğimiz aliterasyon, şiirin müzikal değeri açısından önem arz eder. Kelimelerde sıklıkla kullanılan ünsüz harflerin şiirin genel anlamıyla da paralellik oluşturması ve o yönde çağrışım sağlaması ünsüz ahengi açısından ideal olandır (Çetin, 2008: 239). Birinci bentteki ünsüzlerin ağırlıklı olarak "m-l-d-n" harflerinden oluştuğu, şairin özellikle bu sessiz harflerden yararlanarak ahengi aliterasyonla sağladığı dikkati çeker.

Meded meded bu cihânuñ yıkıldı bir yanı Ecel Celâlîleri aldı Mustafâ Han'ı Tulundı mihr-i cemâli bozuldı dîvânı Vebâle koydılar âl ile Âl-i Osmânı	

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

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

Geçerler idi geçende o merd-i meydânı Felek o cânibe döndürdi şâh-ı devrânı Yalancınuñ kuru bühtânı bugz-ı pinhânı Akıtdı yaşumuzı yakdı nâr-ı hicrânı Cinâyet itmedi cânî gibi anun cânı Boguldı seyl-i belâya tagıldı erkânı N'olaydı görmeye idi bu mâcerâyı gözüm Yazuklar aña revâ görmedi bu rây gözüm	
*Orijinal metin Süleymaniye Kütüphanesi, Halet Efendi /248 nolu mecmuadan alınmıştır.	

B. Arka yapı/ iç yapı (muhteva)

Birinci beyit

Meded meded bu cihânun yıkıldı bir yanı Ecel celâlîleri aldı Mustafâ Han'ı	

1. Semantik (anlam) tabaka

a. Kelime semantiği

Meded: İmdat

Celâlî: Anadolu'da ortaya çıkan eşkıyaya verilen ad

Cihân : Dünya

Medet kelimesi beyitte "yardım etmek" , celâlî sözcüğü eşkıya, cihan kelimesi ise dünya anlamında kullanılmıştır. Meded, celâlî ve cihân kelimeleri arasında tenasüb sanatı vardır. Dünya (cihan) kötülüğün olduğu yeri simgelemekte, içinde ise celâlî (eşkıya) beslemektedir. İnsan bu kötü mekânda sıkıntıya düştüğünde medet diyerek yardım dilemektedir.

b. Cümle semantiği

Metnin orijinal okunuşu	Metnin kurallı düz cümleye çevrilmiş hali
Meded meded bu cihânun yıkıldı bir yanı Ecel celâlîleri aldı Mustafâ Han'ı	İmdat İmdat! Bu dünyanın bir tarafı yıkıldı. Çünkü ölüm eşkıyaları Şehzâde Mustafa'yı yakaladı ve boğdu.

2-3. Obje ve karakter tabakası

Objeler: Cihan, medet, ecel, celâlî

Şair mersiyeye "medet medet" kelimeleriyle başlamıştır bu da şiirin tam bir mersiye havasında olduğunu gösteriyor. Yahya Bey samimi bir dille Şehzâde Mustafa'yı kaybetmenin acısını dile getirir. Şehzadeye olan yakınlığı sebebiyle onu kaybetmenin hayatında yarattığı boşluktan söz eder. Onun ölümünü dünyanın bir bölümünün yıkılmasıyla bir tutarak mübalağa sanatı yapar. Cihanın yıkılmasından kastedilen bütün insanlıktır. Şehzâdenin ölümü karşısında derin üzüntü duyan insanların içinde bulunduğu ruhsal durum âdeta cihanın yıkılması gibidir. İlk beyitte vurgu Mustafa Han'dır. *Ecel, sözlükte; muayyen olan vade, ömrün sonu, hayatın son demi anlamlarına gelmektedir. Yahya Bey eceli, can almaları, her yeri talan etmeleri yönü ile celâliye (eşkıyâ) benzetmiştir* (İnce, 2005: 87) .

Yavuz Sultân Selim zamanında Anadolu'da çıkan isyana ve daha sonra meydana gelen bu tür isyanlara hep Celâlî isyanları denilmiştir. Bu isyanları müteakip "celâlî" tabiri artık eşkıya-asi kelimeleriyle eş anlamlı hale gelmiştir. Taşlıcalı, şehzâdenin öldürülmesini resmen eşkıyalık olarak nitelendirmiş, bu katliamı yapanları da ecel cellatları olarak görmüştür.

Yahya Bey, medet kelimesini iki defa üst üste söyleyerek hem içinde bulunduğu durumunun mahiyetini psikolojik olarak vurgulamış, hem de tekrir sanatına başvurarak ahengi sağlamıştır. *Şairin "ecel" ve "celâlî" arasında bir teşbih kompozisyonu oluştururken her iki ibare arasında "cim" ve "lam" harfinden oluşan müşterek ses değerlerini de göz önünde bulundurması dikkate değer görünmektedir* (Şentürk, 2014: 109).

Karakter tabakasına genel olarak baktığımızda psikolojik çöküş görüntüsü veren bir beyitle karşılaşmaktayız. Şaire göre ruhsal olarak bu çöküş aynı zamanda dünyanın da çöküşüne zemin hazırlamıştır. Şair hüzünlü ve aciz bir durumdadır. Bu haliyle yardım istemektedir.

4. Kader tabakası

Bu dünyada iktidar gölge bile kabul etmez. Doğadan örnek verirsek aslan iktidarını kaybetmemek, sürüsünün güvenini kanıtlamak için kendi yavrularını bile etkisiz hale getirir. İktidar ihtirası insanlara her şeyi yaptırır, kişinin mantıklı düşünmesinin önünde engel olur.

İkinci beyit

Tulundı mihr-i cemâli bozuldı dîvânı Vebâle koydılar âl ile Âl-i Osmânı	

1. Semantik (anlam) tabaka

a. Kelime semantiği

Mihr : Güneş

Tulunmak : Batmak, gözden kaybolmak

Vebâl : Şiddet, azap

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

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

Âl: Hile, düzen

Âl-i Osman: Osmanlı sülalesi

Mihr sözcüğü, mihr-i cemal terkibiyle kullanılmış ve güzel yüzünün güneşi anlamı kazanmıştır. Vebal kelimesi ise günah anlamıyla beyitte geçmektedir.

b. Cümle semantiği

Metnin orijinal okunuşu	Metnin kurallı düz cümleye çevrilmiş hali
Tulundı mihr-i cemâli bozuldı dîvânı Vebâle koydılar âl ile Âl-i Osmânı	Onun güneş gibi parlak olan yüzü battı ve maiyeti bozuldu. İmparatorluğu hile ile vebal altında bıraktılar.

2-3. Obje ve karakter tabakası

Objeler: Tulındı, mihr-i cemâl, âl, Âl-i Osman, vebâl, divân

Tulınmak fiili batmak, gözden kaybolmak anlamlarına gelmektedir. "Mihr-i cemâl"den kasıt şehzâdenin güneş gibi parlak olan aydınlık yüzüdür. Şaire göre o parlak yüz artık mevcut olmayıp batmıştır. Bu beyitte benzetmeden yararlanarak teşbih sanatı yapılmıştır. Bunun yanında mihr-i cemâl kelimesiyle istiare sanatı yapılmıştır. Bu terkipte kastedilen şehzâdenin yüzü olduğu için açık istiare yapılmıştır. Bunlara ilaveten mihr kelimesinde de dikkatli okunduğunda tevriye sanatını görebiliriz. Mezkûr kelime "güneş" manasına geldiği gibi "sevgi ve şefkat" anlamlarına da gelmektedir.

Güneş her zaman saltanatla bir kabul edilmiştir. İktidarın en üst makamında bulunan kişi güneş gibidir. Şaire göre, şehzade onun gözündeki ve gönlündeki sultandır. Bu beyitte çıkarılacak önemli iki sonuç vardır. Birincisi bu katliama sebep olanların yanlarına bir şeylerin kalmayacağı, ikinci sonuç ise onun ölümüyle bir devrin sonuna gelinmesidir. Şehzadenin öldürülmesine sebep olanlar hem günaha girmiş hem de güneşin batmasına yani Osmanlı'nın çökmesine neden olmuşlardır.

Ele aldığımız beyitte öne çıkan bir başka kavram " âl (hile)"dir. Osmanlı devletinin belki de gerileme sürecinin somut bir başlangıcı olarak düşünülebilecek böylesi mühim bir olayda, şairin diğer bentlerde de "hile" kavramını ısrarla vurgulaması ve Şehzâde Mustafa'nın masumiyetini ön plâna çıkarması manidardır. Bununla beraber -âl- ifadesi "Âl-i Osman" ifadesiyle bir ahenk oluşturmuştur. -âl- hileyi, Âl-i Osman ise hükümdarı temsil etmektedir. Her iki kavramda bu olayda kötü bir şeyleri simgelemektedir. Dolaysıyla her ikisi de günah anlamındaki vebâl kelimesiyle hem sözel hem de mana olarak bir ahenk oluşturmuştur. Âl ile Âl-i Osmân'daki âl kelimesi arasında cinas sanatı vardır.

Taşlıcalı Yahya'ya göre Âl-i Osman yani hükümdar ve üst düzey yöneticiler şehzâdeyi öldürmekle hem vebale giriyor hem de Osmanlı Devleti'nin çöküşüne zemin hazırlıyordu. Bu beyitte "divanın bozulması", "beşinci beyitte "erkanın dağılması" şaire göre şehzâdenin ölümünden dolayıdır. Gerçekten de birçok muharrir ve tarihçi onun ölümünü Osmanlı'nın önce duraklaması akabinde çöküşüne yol açtığını düşünmektedir.

4. Kader tabakası

Alın yazısı tabakasında vebal kavramı ön plandadır. Vebal kelimesi sonunda ceza, şiddet ve azap olan fiil, günah, sorumluluk ve kötü akıbet anlamlarında kullanılır. Vebalde olan kişiler mutlaka bir suç işlemişlerdir. Taşlıcalı, şehzadenin ölümüne yol açan kişileri büyük günah işlemekle itham etmiştir. Zira ona göre şehzade hiçbir cana kıymadığı halde cinayete kurban gitmiştir. Nitekim " Kim, bir cana veya yeryüzünde bozgunculuk çıkarmaya karşılık olmaksızın (haksız yere) bir cana kıyarsa bütün insanları öldürmüş gibi olur." âyet-i kerimede de (Mâide-32) belirtildiği gibi haksız yere cinayet işleyenlerin günahı çok büyüktür. Şaire göre bu trajedi sonucunda Osmanlı hanedanını kötü akıbet bekleyecektir.

Üçüncü beyit

Geçerler idi geçende o merd-i meydânı Felek o cânibe döndürdi şâh-ı devrânı	

1. Semantik (anlam) tabaka

a. Kelime semantiği

Merd-i meydân: Meydanların yiğidi

Cânib: Taraf, yön

Şâh-ı devrân: Cihan padişahı, zamanın padişahı

Beyitte "merd-i meydân" sözcüğünün göndergesi Şehzade Mustafa, şâh-ı devrân kelimesinin göndergesi Kanuni Sultan Süleyman'dır. Cânib ise feleğin yönünü döndürmesiyle metinde geçmektedir.

b. Cümle semantiği

Metnin orijinal okunuşu	Metnin kurallı düz cümleye çevrilmiş hali
Geçerler idi geçende o merd-i meydânı Felek o cânibe döndürdi şâh-ı devrânı	Padişahın yanında o yiğidin sözü geçtikçe onu çekiştirirlerdi. Nihayet devir padişahını felek, onların yönlendirmek istedikleri tarafa döndürdü.

2-3. Obje ve karakter tabakası

Objeler: Felek, merd-i meydan, cânib, şâh-ı devrân

Felek kelimesi gökyüzü, sema; talih, baht, kader anlamlarına gelir. Divan şiirinde ise genellikle kötü imaj olarak bilinir. Yeryüzünde meydana gelen kötü olayların müsebbibi olarak bilinmektedir. Bundan dolayı şairler feleği suçlamış, şairlerimizin sürekli şikâyet ettiği bir merci haline gelmiştir. Divan şairleri onu, insanın kaderi ve talihini hazırlaması bakımından en şiddetli şekilde itham eder. O yeri gelir zalim olur yeri gelir aldatıcı olur. Bunun sebebini İskender Pala şu şekilde açıklar:

> Atlas feleği yirmi dört saatte bir devrini tamamlar. Bu devir (dönüş) doğudan batıya doğru olup, diğer felekleri de döndürür. Diğer feleklerin iki türlü hareketi vardır. Biri Atlas feleği ile birlikte doğudan batıya, diğeri de bunun aksi olarak batıdan doğuyadır. Atlas feleği dönerken diğerlerini de kendi istikametinde dönmeye zorlar. Bu dönüş büyük bir özellik taşır. Kendi istikameti dışında dönüşe zorlanan sekiz felek, insanların talihleri, refah ve mutlulukları üzerinde değişken ve aksi durumlar

> ortaya koyar. İşte felekler üzerine şikâyet etmenin nedeni budur. "Kahpe felek, dönek felek" gibi şikâyetlerin aslı da dokuzuncu felek olan Atlas feleğinin ters dönüşü sebebiyledir. Dokuzuncu felekten sonra Allah ilminin başlaması, insanların kaderlerinden dolayı ettikleri şikâyetleri bu feleğe yüklemelerine neden olmuştur. (Pala, 1995:165).

Taşlıcalı Yahya, bu beyitte asıl suçlu olarak gördüğü padişahı imalı bir şekilde eleştirir ancak bütün suçu feleğe yükler. Taşlıcalı'ya göre padişahın yönünü döndüren felektir.

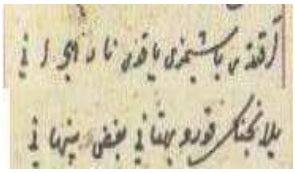
Divan şiirindeki mersiyelerde müteveffa kişiler ile ilgili methiyeler geniş yer bulur. Şahsın vefatı akabinde keder verici içerikli metinlerin istisnai olarak sadece övülecek vasıflara sahip kişiler için yazılması tesadüf değildir. Mersiyesinin bütününde Şehzade Mustafa'nın kişisel özelliklerini yücelten, onu istisnai bir kahraman olarak lanse eden bölümler oldukça fazladır. Bu beyitte de şehzadenin meydanların yiğidi olarak görülmesi dikkatimizi çekmektedir.

Ele aldığımız beyitin edebi sanatlar açısından da zengin olduğu görülür. Merd-i meydân ve Şâh-ı devrân terkiplerinde istiare sanatı mevcuttur. Şairin merd-i meydân kelimesini şehzâde için kullanmıştır. Ona göre Mustafa meydanların yiğididir. Şâh-ı devrân kastettiği ise Padişah Sultan Süleyman'dır. He iki imgede de açık istiare mevcuttur. Bunun yanında beyitte anlam olarak bir tezatlık söz konusudur. Bir taraftan yücelttiği şehzâde, diğer taraftan ince dokundurmalarla hicvettiği hükümdar vardır. Şairin, bu olaya müdahil olan feleğe ve padişaha sitemi vardır.

4. Kader tabakası

Klasik edebiyatımızda felek, daha çok şikâyet yerine kullanılır. Bu beyitte de alın yazısı tabakasını oluşturmaktadır. Ne kadar güçlü, ne kadar sevilirsen sevin, hiçbir zaman feleğin hükmünü bertaraf edemezsin. Kaderinde yazılı olan hükme tabisin ve onu değiştiremezsin. Şairin de vurguladığı gibi birey felek karşısında çaresiz olup, tamamıyla akıbetine teslim olmaktadır.

Dördüncü beyit

Yalancınun kuru bühtânı bugz-ı pinhânı Akıtdı yaşumuzı yakdı nâr-ı hicrânı	

1. Semantik (anlam) tabaka

a. Kelime semantiği

Bühtân: Yalan, iftira

Buğz-ı pinhân: Gizli nefret

Nâr-ı hicrân: Ayrılık ateşi

Buğz-ı pinhân, Şehzade Mustafa'yı sevmeyen kişilerdir. Bu kişiler şehzadeye iftira atarak, onun ölümüne sebep olmuşlardır. Onun ölümü ise nâr-ı hicrana benzetilmiştir.

b. Cümle semantiği

Metnin orijinal okunuşu	Metnin kurallı düz cümleye çevrilmiş hali
Yalancınun kuru bühtânı bugz-ı pinhânı Akıtdı yaşumuzı yakdı nâr-ı hicrânı	Yalancının kuru iftirası ve gizli düşmanlığı gözümüzün yaşını akıttı, gönlümüzde ayrılık ateşi yaktı.

2-3. Obje ve karakter tabakası

Objeler: Yalancı, bühtân, bugz-ı pinhân, nâr-ı hicrânı,

Taşlıcalı'nın yalancı kelimesinden kastettiği Rüstem Paşa'dır. Şair burada açık istiare sanatı yaparak Rüstem Paşa'yı yalan söylemek ve entrika kurmakla itham ediyor. Ona göre şehzâde, Rüstem'in iftiralarına kurban gitmiştir. Seferde bizzat bulunan ve yaşanan trajedinin içinde olan Yahya Bey, mersiyesinde hem kendinin hem de o dönemin kamuoyunun görüşlerini yansıtmaktadır. Yahya Bey, ekseri kamuoyunun üzüntüsünü ve kederini aktardığı mersiyesinin Şehzade Mustafa'nın öldürülmesini, ona kurulan mektup tuzağı ve çıkarılan yalan haberlere dayandırır.

> Hürrem Sultan, Damat Rüstem Paşa ile baş başa veriyor, arada mani teşkil eden, Kanuni'den sonra saltanat namzedi Şehzâde Mustafa'yı bertaraf etmenin hilelerini araştırıyordu... Kanuni, Rüstem Paşa'yı Acem seferine memur etmişti. Ordular, Trakya'dan Anadolu'ya geçiyor, şehzâdeler hazırlanıyordu. İşte bu sırada ordu içinde bir dedikodu yayıldı... Bir sabah sipahi oğlanları ağası Şemsi Ağa, İstanbul'a çıkageldi. Derhal saraya koştu. Padişahın ayaklarına kapandı, koynundan çıkardığı bir telhisi, Kanuni'ye sundu. Bu telhis Rüstem Paşa'dandı. Şehzâde Mustafa'nın taht ve saltanat uğrunda isyana hazırlandığını haber veriyordu. Rüstem Paşa'nın telhisinden sonra padişah yavaş yavaş zehirlenmiş, nihayet oğlunun kendi saltanatına göz diktiğine inandırılmıştı (Yeşim, 1969: 38).

Kuru bühtân kelimesi boş söz, iftira anlamında kullanılmıştır. Bu ifade de mecaz sanatının yanında tezat sanatı da hâkimdir. İkinci beytin başındaki akıtmak fiili ile kuru kelimesi arasında bir zıtlık vardır. Bugz-ı pinhân, nâr-ı hicrânı terkiplerinde de teşbih sanatı söz konusudur. Ayrıca diğer beyitlerde olduğu gibi geçmiş bir olay hakkında bahsedildiği için telmih sanatı da bu beyitte vardır.

İftira ve nihan bir kıskançlık şehzâdenin trajik ölümüne zemin hazırlamıştır. Taşlıcalı, Şehzâde Mustafa hakkında uydurma bilgilere ulaşmış ve bu ölümün yalanla beslenen bir kurgu olduğuna inanmıştır. Şairin içinde bulunduğu ruh hali oldukça kötüdür. Taşlıcalı, Rüstem Paşa'yı yalan söylemekle itham ediyor ve ona derin bir öfke duyuyor.

4. Kader tabakası

Divan şiirinde iftira atan kişiler; cahilliği, kabalığı, çirkin tutum ve davranışları, kıskançlığı, kibri, inadı, şerri sevmesi, yalan söylemesi, zulmü, hak tanımazlığı, kadir ve kıymet bilmemesi, değer vermemesi gibi hep olumsuz kişilik özellikleriyle anılmıştır ancak bütün bu menfi kusurlarına rağmen çoğu zaman yaptıkları gıybetler ve iftiralar işe yarıyordur. İftira atan kişiler amaçlarına bazen ulaşır, istediklerini kısmen de olsa elde ederler.

Beşinci beyit

Cinâyet itmedi cânî gibi anun cânı Boguldı seyl-i belâya tagıldı erkânı	

1. Semantik (anlam) tabaka

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

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

a. Kelime semantiği

Cânî : Katil

Cân : Hayat

Erkân: Subaylar, askerler

Seyl-i belâ : Bela seli

Tagılmak : Dağılmak

Erkan sözcüğü her ne kadar ordu anlamına gelse de beyitteki göstergesi şehzadenin yakın çevresidir. Câni kelimesi beyitte katil anlamında kullanılmış, bir canlıyı yok etmiştir.

b. Cümle semantiği

Metnin orijinal okunuşu	Metnin kurallı düz cümleye çevrilmiş hali
Cinâyet itmedi cânî gibi anun cânı Boguldı seyl-i belâya tagıldı erkânı	Zavallı şehzâde, caniler gibi bir cinayet işlememişken, belâ seline düşüp boğuldu. Yanında bulunan bütün yakınları darmadağın oldu.

2-3. Obje ve karakter tabakası

Objeler: Cinâyet, cânî, cânı, seyl-i belâ

Cinâyet ve cânî kelimeleri aynı kökten türedikleri için iştikak sanatı yapılmıştır. Cânî kişiler cinayet işleyerek bir cana kıymışlardır. Mısrayı başka bir şekilde değerlendirdiğimizde "O bir cânî gibi cinayet işlememiştir" anlamı çıkar. Yani şair kelimelerin anlamları üzerinde kinayeli bir ifade kullanmıştır."Cânî" ve "cânı" kelimelerin yazılışları aynıdır; fakat okunuşları farklı olduğu için bu kelimeler arasında cinâs-ı hattî sanatı vardır. Cinâyet, cânî, cân kelimeleri ile boğulmak ve sel kelimeleri arasında bir uygunluk olduğundan burada tenâsüb sanatı söz konusudur.

Mersiyenin ikinci dizesinde şehzadenin bela selinde boğulduğundan ve ordunun dağılmasından söz etmektedir. Şehzadenin öldürülmesi sonucu devlet erkanın yıkıldığı, ordunun bozulduğu, mersiyenin çoğu beytinde görülmektedir. Seyl-i bela tamlamasında teşbih sanatının olduğunu açıkça görebiliyoruz. Bela bu mısrada sele benzetilmiştir. Şehzâdenin bela selinde boğulması mecazî anlamının yanında gerçek anlamında kullanılmıştır. Nitekim şehzâdenin ölümü boğularak olmuştur.

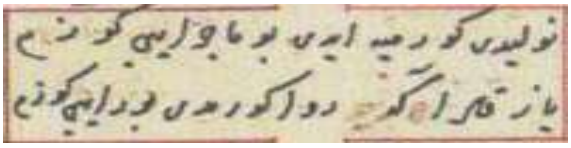
…Mustafa hemen teslim olmadı ve uzun bir süre cellatlarla mücadele etti. Hatta bir aralık kurtulmaya dahi muvaffak oldu. Fakat, saray hademelerinden pehlivan Zal Mahmud üzerine atılıp bastırdı ve böylece boynuna kemendi geçirip şehzâdeyi boğdular. (İsen, 1994: 80). Görüldüğü gibi şehzadenin ölümü boğularak olmuştur. Şair de bu boğulmak kelimesini bu konseptte kullanmıştır.

Diğer beyitlerde olduğu gibi bu beyitte de bir çöküş psikolojisi hâkimdir. Beytin tamamında hüzün ve karamsarlık vardır. Şairin içinde bulunduğu ruh hali kelime seçimlerini bile etkilemiş, vurguya şekil vermiştir.

4. Kader tabakası

Masum insanların da suçsuz yere öldürüleceği beytin kader tabakasını oluşturur. Taşlıcalı'ya göre şehzade bir cani gibi cinayet işlemediği halde cinayete kurban gitmiştir. Olayın sorumluları ise günlük hayatlarına normal bir şekilde devam etmişlerdir. Kendi suçlarından haberi olmayan kişiler, suçsuz insanları kendi bilinçaltında suçlu olarak gösterir ve onları cezalandırır.

Altıncı beyit

N'olaydı görmeye idi bu mâcerâyı gözüm Yazuklar aña revâ görmedi bu râyı gözüm	

1. Semantik (Anlam) Tabaka

a. Kelime semantiği

Revâ : Uygun

Rây: Fikir

Mâcerâ : Olay

Revâ kelimesi beyitte yakıştırmak anlamında; rây sözcüğü ise bir hüküm verme anlamlarında kullanılmıştır.

b. Cümle semantiği

Metnin orijinal okunuşu	Metnin kurallı düz cümleye çevrilmiş hali
N'olaydı görmeye idi bu mâcerâyı gözüm Yazuklar aña revâ görmedi bu râyı gözüm	Keşke bu olayı gözüm görmemiş olsaydı. Şehzâde hakkındaki hükmü ve uygulanan cezayı adalete uygun görmedim.

2-3. Obje ve karakter tabakası

Objeler: N'olaydı, gözüm, revâ, rây

Mersiyelerde ölenin ardından hissedilen derin üzüntü dile getirilmeye çalışılır. Ölüm karşısında hissedilen duygulardan biri de şaşkınlıktır. Şair, değer verdiği kişinin ölümüne bir türlü inanmak istemez, ölümü kabullenmekte zorlanır (Çavuş, 2008: 133). Şair son beyitte derin üzüntünün vermiş olduğu şaşkınlık ve inkâr içindedir. "Keşke gözüm bu olayı görmeseydi…" diyerek hadiseyi halen kabullenmek istemediğini açıkça göstermektedir. Bu mısrada hadiseyi görmemiş olmayı tercih ettiğini dile getirmektedir.

İlk mısradaki gözüm kelimesinin tevriye sanatıyla beraber kullanıldığı dikkatimizi çeker. Birinci anlam olarak "gözüm" kelimesi gözüm kadar değerli olan şehzâdem olarak algılanabilir. İkinci anlam olarak ise "ne olurdu şehzâdem bunları görmeseydi." Anlamı çıkar. İkinci mısrada ise şair şehzâdeye yapılanları

ona layık görmediğini, bütün bu muamelelere maruz kalmayı hak etmediğini vurgulamaktadır. A. Atilla Şentürk ise eserinde bu mısra için görüşünü şöyle ifade eder:

"Yazıklar olsun! Ona –ra-yı gözüm revâ görmedi" cümlesindeki –râ- kelimesi "ر" harfinin okunuşu daha doğrusu Arapçadaki ismidir. Rüstem'e râ'yı revâ görmedim demek bir bakıma –Rüstem'e râ harfi fazladır- demek olur. Rüstem'den râ çıkarsa geriye zulüm anlamında sitem kalır. Yani şair okuyucuya Rüstem'e râ harfi fazladır, bence o sitemin, zulmün ta kendisidir mesajını vermektedir. (Şentürk, 2014: 122).

Bu beyitte cinas sanatı, aliterasyon ve telmih sanatları da söz konusudur. Mısra sonlarındaki gözüm kelimeleri cinas sanatını, aynı şekilde göz isminin beyit içerisinde çokça kullanılması ve bundan oluşan ahenk sonucu aliterasyon sanatı oluşmuştur. Eser geçmişte yaşanılan bir olay örgüsünden alındığı için bu beyitte telmih sanatı vardır.

Birinci bendin son beyitinde, şehzadenin ölümü şair tarafından halen kabullenilmemiştir. Bu inkâr davranışının yanında sitem ve öfke devam etmiştir. Şehzadenin ölümü, şairi paramparça etmiş, onun yüreğinde hiçbir duygu bırakmamıştır.

4. Kader tabakası

Ölüm karşısında çaresizlik vardır. Her konuda çözüm bulmaya çalışan insan, ölüm karşısında tam olarak acizdir. Teslimiyet dışında yol bırakmaz ölüm. Ölümün kaçınılmaz bir son olduğu konusundaki fikir birliği dinlerin ikna ediciliğinin yanında, ilk insandan buyana yaratılan bütün insanların öldüğünün görülmesi gerçeğine dayanır. Çok değer verilen birinin ölümü zamanla kabullenilebilecek bir olgudur. Sevilen birinin kaybedilmesi kişide derin üzüntü bırakır, ilk zamanlarda bunu kabullenmek çok güç olur.

Sonuç

Modern inceleme yöntemlerinden biri olan ontolojik analiz metodu, çağdaş edebiyata uygulanmasının yanında klasik edebiyatımızda da pratiğe dökülmüştür. Başta ontolojik yöntem olmak üzere birçok modern yaklaşım klasik edebiyata hem bedii olarak hem de mana olarak bir şeyler katmıştır. Mezkur teknikler sayesinde klasik metne farklı bir göz ile bakılmış, araştırmacılara farklı ufuklar kazandırılmıştır. Günümüz araştırmacıları, metin tenkitçileri klasik edebî ürünleri ontolojik yöntemle incelerken, gerek iç yapı gerek dış yapı özellikleri bakımından, bu yöntemin uygulanabilirliğinin mümkün olduğunu somut bir şekilde ileri sürmüştür.

Ön yapıda şiirin şekil olarak analizi üzerinde durulur. Arka yapıda ise şiirin anlamsal boyutu ele alınmış ve dört katmanda incelenmiştir. Birinci katman olan semantik tabakada, kelimelerin anlamları ile sözcüklerin göndergeleri arasındaki bağ incelenirken, şiirin derinliklerine nüfuz eden ikinci katmanda obje esastır. Üçüncü tabaka olan karakter tabakasında şairin dünya görüşü ve ruhsal durumunun şiire yansıması aksederken, son tabaka olan kader katmanında ise varlığın tinsel boyutu ele alınır.

Şehzâde Mustafa'nın idamı zamanla edebî ürünlerin muhtevasını oluşturmuştur. Bu çalışmada Taşlıcalı Yahya Bey'in Şehzade Mustafa için yazmış olduğu mersiyeyi ontolojik metotla ele aldık. Mersiyedeki birinci bentten yola çıkarak şairin psikolojik dünyası, semantik bölümü, kelimelerin algısal olarak karşılığı obje ve karakter imajı ve son olarak da kader katmanı eserde tetkik edilen belli başlı konulardır. Şair mersiyeyi öznel bir üslupla ele almış, objektif değerlendirmelerden kısmen de olsa uzaklaşmıştır.

Taşlıcalı Yahya kelimeleri seçkin kullanmış, başta kinaye ve teşhis sanatı olmak üzere birçok edebi sanattan yararlanmıştır.

Kaynakça

Bayram, Y- Erdemir, A. (2008). "Manzum Metinlerin Tahlilinde Ontolojik Yöntem". Prof. Dr. Mustafa Özbalcı Armağanı, Ankara: Birleşik 76- 89.

Bayram, Y. (2003). Ontolojik Analiz Metotu ve Bir Uygulama. Adana: Yom Sanat, (12), 12-16.

Bingöl, U. (2019). Ontolojik Metin Tahlili Hakkında Bazı Tespitler. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (14), 144-153.

Çavuş, Z. (2008). Türk Edebiyatında Mersiyenler. A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (38), 131-138.

Çetin, N. (2008). Şiir Çözümleme Yöntemi. Ankara: Öncü.

Erdem, M. D. (2007). Ontolojik İncelemeye Dehhânî'nin "Eyledi" Redifli Gazeli Örneğinde Yapısalcı Bir Bakış. Turkish Studies ,(3), 254 – 273.

İçli, A. (2009). Necati'nin Bir Şiirinin Ontolojik Analiz Yöntemiyle İncelenmesi", Journal of New World Sciences Academy (4)

İnce, S. (2005). Taşlıcalı Yahya Bey Divanı'ndaki Soyut Kavramlar, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

İsen, M. (1994). Acıyı Bal Eylemek, Ankara: Akçağ.

Macit, M. (2005). Divan Şiirinde Âhenk Unsurları, İstanbul: Kapı.

Mengi, M. (1983). Eski Edebiyatımızın Mersiyelerine Toplu Bir Bakış. Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi (2)

Öner, G. (2008). Mersiyelerde Ölüm ile İlgili Benzetme ve Kullanımlar, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.

Öztürk, F. (2007). Osmanlı Şiirine Sanat Ontolojisiyle Yaklaşmak Üzerine, Turkish Studies (4),680-684.

Pala, İ. (1995). Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü İstanbul: Akçağ.

Şentürk, A. A. (2014). Kanuni Hicviyesi yahut Yahyâ Beg'in Şehzade Mustafa Mersiyesi. İstanbul: Büyüyen Ay.

Tökel, D. A. (2007). "Divan Şiirine Modern Metin Çözümleme Yöntemlerinden Bakmak" Turkish Studies (2), 535–555.

Tunalı, İ. (2002). Sanat Antolojisi. İstanbul: İnkılap.

Turan, S.- Akgül, A. (2012), Sâfi'nin Kerbelâ Mersiyesi Üzerine Bir Tahlil. Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, (64), 31-42.

Yeşim, R. Ş. (1969). "Kanuni'nin Çocukları Nasıl Öldürüldü?", Hayat Tarih Dergisi (1)

Yeter, G. B. (2010). Ontolojik Analiz Metoduyla Yunus Emre'nin Bir Şiirinin İncelenmesi. Mukaddime, (3),141-154.

Yiğiz, U . (2018). Kerbelâ'nın En Küçük Şehîdi –Alî-yi Asgar- İçin Yazılmış Bir Mersiye. Hikmet-akademik edebiyat dergisi (Online) , (8) , 204-228.

Zavotçu, G. (2007). Bir Ölümün Yankıları ve Yahya Bey Mersiyesi, A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, (33), 69-80.

Muhteva olarak şehrengiz niteliği taşıyan üç manzume: *"der vasf-ı Yenişehr-i Fenâr"* (Yenişehirli Avnî), *"şehr-i Edirne'nün evsâfıdur"* (Edirneli Örfî Mahmud ağa), *"şehr-i Bitlis redifli şiir"* (Müştak Baba)

Maşallah KIZILTAŞ[1]

APA: Kızıltaş, M. (2020). Muhteva olarak şehrengiz niteliği taşıyan üç manzume: *"der vasf-ı Yenişehr-i Fenâr"* (Yenişehirli Avnî), *"şehr-i Edirne'nün evsâfıdur"* (Edirneli Örfî Mahmud ağa), *"şehr-i Bitlis redifli şiir"* (Müştak Baba). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 413-442. DOI: 10.29000/rumelide.752418.

Öz

Şehrengizler bir yerleşim yerinin güzelliklerini anlatan eserlerdir. Bu eserler umumiyetle mesnevi nazım şekliyle yazılmıştır. Az da olsa başka nazım şekilleriyle yazılan şehrengizler de mevcuttur. Şehrengizler genel olarak münacat bölümüyle başlar, sebeb-i telif ve asıl konunun işlendiği bölüm ile devam eder, hatime bölümüyle sona erer. Bu çalışmada muhteva olarak şehrengiz özellikleri gösteren Yenişehirli Avnî, Örfî Mahmud Ağa ve Müştak Baba'nın şiirleri incelenmiştir. Bu üç şiir de şairlerin divanlarında yer almaktadır. Şiir incelemelerinden önce ilgili şehirlerin bilgileri de verilmiştir. Yenişehirli Avnî'nin şiiri mesnevi nazım şekliyle yazılmış, toplamda 57 beyittir. Örfî Mahmud Ağa'nın şiiri kaside nazım şekliyle kaleme alınmış olup 16 beyittir. Müştak Baba'nın şiiri ise gazel nazım şekliyle yazılmış, toplamda 10 beyittir. Müştak Baba'nın bu şiiri dışında Bitlis övgüsü yaptığı başka bir şiiri de vardır. Bu şiir de gazel nazım şekliyle yazılmıştır, 5 beyittir ve şairin *Divan*'ında yer almaktadır. Üç şair de şiirlerinde ilgili şehirlerin doğal güzelliklerinin yanında coğrafi unsurlar ve şehrin öne çıkan bazı mahallerini de anlatmış ve şehirlerin güzellerini methetmeyi ihmal etmemiştir. Yenişehirli Avnî Yenişehir'deki bazı kişileri isimleriyle zikretmiştir.

Anahtar kelimeler: Şehrengiz, Yenişehirli Avnî, Örfî Mahmud Ağa, Müştak Baba, Yenişehir, Edirne, Bitlis

Three poems that have the characterıstıcs of sehrengız : *"der vasf-ı Yenişehr-i Fenâr"* (Yenişehirli Avnî), *"şehr-i Edirne'nün evsâfıdur"* (Edirneli Örfî Mahmud Ağa), *"şehr-i Bitlis redifli şiir"* (Müştak Baba)

Abstract

Sehrengiz poems are works that describe the beauties of a settlement. These works are generally written in the form of mesnevi verse. There are also a few sehrengiz poems written in other forms of verse. They generally start with the praying section, then continue with the section in which the poet states the reason for writing the poem and goe on with the part in which the main subject is covered and come to an end with the epilogue section. In this study, the poems of Yenişehirli Avnî, Örfî Mahmud Ağa and Müştak Baba, which show the sehrengiz features as content, were examined. All these three poems take place in the divan of the poets. The information of the relevant cities was also given before the poetry studies. Yenişehirli Avnî's poem is written in masnavi form and consists of 57 couplets in total. Örfî Mahmud Ağa's poem was written in ode form and is 16 couplets. Müştak Baba's poem was written in ghazal form and is composed of 10 couplets. Apart from this one, Müştak Baba

1 Dr., MEB Bitlis Hikmet Kiler Fen Lisesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni (Bitlis, Türkiye), kiziltas.masallah@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0055-5367 [Makale kayıt tarihi: 04.04.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752418]

has another poem praising Bitlis. This poem was also written in ghazal form, is five couplets and takes place in poet's divan. Üç In addition to the natural beauties of the relevant cities, the three poets also explained the geographical elements and some of the prominent neighborhoods of the city and did not neglect the beauty of the cities. Yenişehirli Avnî mentioned some people in Yenişehir by their names.

Keywords: Sehrengiz, Yenişehirli Avnî, Örfî Mahmud Ağa, Müştak Baba, Yenişehir, Edirne, Bitlis

Giriş

Şehrengiz 16. yüzyılın başlarından itibaren gelişmeye başlayan bir nazım türüdür. Türk edebiyatında ilk şehrengizi Mesîhî yazmıştır (Pala, 2004, s. 426). Şehrengiz kelimesi *"şehri koparan, harekete geçiren; şehir karıştıran"*[2] (Devellioğlu, 2000, s. 986) anlamında "şehr" ve "engîz" sözcüklerinin birleşmesiyle oluşmuştur. Şehrengizler bir şehrin doğal güzellikleri, halkı, esnafı, güzelleri, mimarî eserleri ve coğrafî unsurlarını konu alan şiirlerdir.

Bu şiirler umumiyetle mesnevi nazım şekliyle yazılmıştır; ama az da olsa kaside, terkib-i bent, muhammes, gazel gibi farklı nazım şekilleriyle de şehrengizler kaleme alınmıştır (Kaplan, 2016, s. 1064). Şehrengizler genel olarak münacat bölümüyle başlar, sebeb-i telif ve asıl konunun işlendiği bölüm ile devam eder, hatime bölümüyle sona erer (Karaca, 2018, s. 4).

Şehrengizleri muhteva bakımından üç gruba ayırabiliriz. Birinci gruptaki şehrengizler, şehirlerin coğrafî ve tarihî özelliklerini anlatan şehrengizlerdir. İkinci grupta bir şehirde yaşayan esnaf sınıfındaki şahısları ve diğer kişileri anlatan şehrengizler yer alır. Üçüncü gruptaki şehrengizler ise bir şehrin hem tarihî ve coğrafî özelliklerini hem de şehirde yaşayan güzelleri anlatır (Kaplan, 2014, s. 785).

Bu çalışmada müstakil şehrengiz olmayan ama muhteva olarak şehrengiz özelliği gösteren ve daha önce içeriklerine dair çalışma yapılmayan üç şiir üzerinde durulacaktır. Şiirlerin üçü de şairlerin divanında yer almaktadır. Yunus Kaplan daha önce varlığı bilinmeyen Lebîbî'nin *Eyüp Şehrengizi* adlı eserle birlikte şehrengiz sayısının 85'e çıktığını ifade etmektedir.[3] 85 şehrengizin içinde çalışmamızda ele alınacak olan Yenişehirli Avnî ile Örfî Mahmud Ağa'nın şiirlerini de saymıştır. Dolayısıyla Kaplan bu iki şiirin müstakil olmasa da şehrengiz türünde olduğunu vurgulamıştır (Kaplan, 2016, s. 1066). Şehrengiz türüyle ilgili çok kapsamlı ve bu sahadaki boşluğu dolduran bir doktora çalışması yapan Derya Karaca da bu iki şiiri muhteva olarak şehrengizlere benzetmektedir (Karaca, 2018, s. 129).

Bu iki güzide araştırmacının fikirleri doğrultusunda yukarıda ismi zikredilen şehrengiz özelliği gösteren iki şiirin incelenmesinin gerekli olduğuna inanarak başka bir araştırma yaptık. Bu araştırma sonucunda Müştak Baba'nın da bu iki şiir gibi şehrengiz benzeri bir şiirinin olduğunu tespit ettik. Çalışmamız, bu üç şiirin tam metinlerinin sunulmasıyla beraber şekil ve muhteva yönüyle incelenmesini ihtiva etmektedir. İncelemelere geçilmeden önce okuyucuların zihninde şiirlerdeki manaların somut hale gelmesi için ilgili şehirlerle ilgili bilgiler sunulmasına özen gösterilmiştir.

---

2 http://lugatim.com/s/%C5%9Fehrengiz

3 Yapılan son çalışmalara göre, şehrengiz sayısı 89'a çıkmıştır. Abdî'nin *Kütahya Şehrengizi* Yunus Kaplan tarafından tespit edilip yayımlanmıştır (Kaplan, 2018). Zahide Efe, Üsküp ve Budin Şehrengizleri (Efe 2019a) ile Kâmî'nin *Revan Şehrengizi*'ni (Efe, 2019b) tespit etmiş ve yayımlamıştır. *Üsküp ve Budin* şehrengizlerinin müellifi belli değildir.

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

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

1. Yenişehirli Avnî'nin "der vasf-ı Yenişehr-i Fenâr" manzumesi

Yenişehirli Avnî tahminen 1826/1827 yılında bugün Yunanistan sınırları içinde kalmış olan Yenişehir'de (Larissa) doğmuştur (Çavuşoğlu, 1991, s. 123). Doğduğu yer olması hasebiyle Yenişehir'i anlatan, Yenişehir'in güzelliklerini öven bir şiir kaleme almıştır. Bu şiir şairin *Divan*'ında yer almaktadır (Turan, 1998, s. 581).

1.1. Yenişehir/Larissa veya Yenişehr-i Fenâr

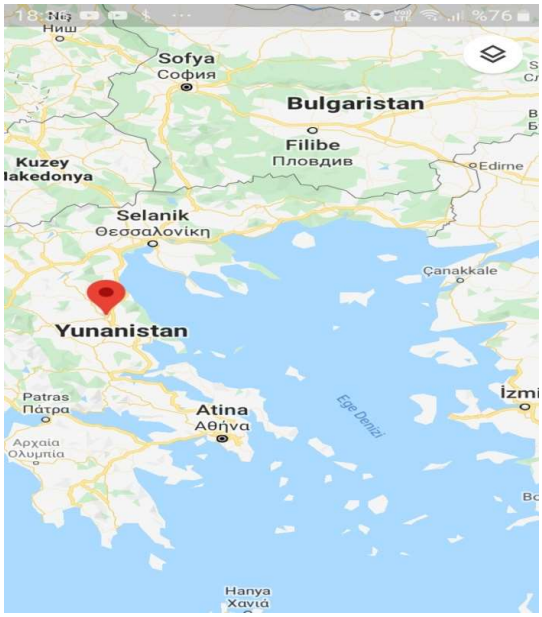
Yenişehir bugün Larissa adıyla anılmaktadır. Yunanistan sınırları içindedir. Bir liman şehri olan Volos'un (Golos) 50 km. kuzeybatısında Tesalya ovasında yer alır. Osmanlı döneminde (1881) elliden fazla camisi, önemli medreseleri ve birçok tekkesiyle Osmanlı'nın Avrupa'daki en büyük on şehri arasındaydı. Tarihi eski çağlara kadar gitmektedir. Larissa "kale, hisar" anlamında ve Grekçe öncesi (Pelaks) bir kelimedir; kelimenin geçmişi 3000 yıl öncesine kadar uzanmaktadır. Arkeolojik veriler Larissa'nın Taş Devri'nden beri yerleşim yeri olduğunu göstermektedir. Yenişehir Doğu Tesalya ovasındaki alçak bir tepede Köstem (Pineios / Salambria) Nehri'nin kenarında yer almaktadır (Kiel, 2013, s. 473).



Larissa / Yenişehir'in günümüzden bir görünümü.[4]

Mevcut kaynaklarda Doğu Tesalya'nın Osmanlılarca fethi ve Yenişehir'in yeniden kuruluşu için çok farklı tarihler verilmektedir (1389, 1393, 1423, 1430, 1444). 1881'de büyük güçler, Rusya'nın ortaya çıkardığı Bulgar Devleti'ni dengelemesi için bütün Tesalya'yı yeni Yunan Krallığı'na vermesi hususunda Osmanlılara baskı yapınca şehirdeki Türkler, mülklerini satıp göç etmiştir. Şehir 1897-1898 Türk-Yunan savaşında Gazi Edhem Paşa tarafından yeniden çok kısa bir süre için Osmanlı idaresine alınmıştır. II. Dünya Savaşı esnasında şehir havaya uçurulmuştur. 1 Mart 1941'de İtalyan bombardımanının hemen ardından meydana gelen şiddetli deprem, Yenişehir'e çok zarar vermiştir. Bu sırada şehrin nüfusu 32.700'dür (Kiel, 2013, s. 475).

4 https://www.touristorama.com/en/m/city-of-larissa



Yenişehir'in Türkiye'ye olan uzaklığı ve konumu (Kırmızı işaretli yer). [5]



Yenişehir'deki bir sokağı gösteren XIX. yüzyılın ortalarına ait gravür (Th. Paliougas arşivi) (Kiel, 2013, s. 475)

Larissa'nın günümüzdeki belediye sınırları içi nüfusu 124.376'dır.[6] Tüm ilin nüfusu ise 2018 Avrupa İstatistik Ofisi Birleşmiş Milletler verilerine göre 281.713'tür.[7]

Yenişehir'de günümüzde Osmanlı dönemine ait ayakta kalan sadece üç eser vardır. Bunlar da eski hâllerine nazaran çok iyi bir durumda değildir. 16. yüzyıldan kalma Pîrî Paşa Hamamı pek çok dükkâna bölünmüştür. 19. yüzyılın ortalarına ait Yenicami'nin mimarî özelliği kalmamış ve cami kırk yıldır yerel müze olarak kullanılmaktadır. 1484-1506 yıllarında inşa edilen büyük altı kubbeli Turahanoğlu Ömer Bey Bedesteni'nin sadece gövde kısmı ayaktadır. Bu yapı 2007 yılında tekrar tamir edilmiştir ve şehre ayrı bir güzellik katmaktadır (Kiel, 2013, s. 475-476).

Yenişehir'le ilgili *Kamusu'l A'lâm*'da şu ifadeler kullanılmıştır*:*

> "Yunan'ın Tesalya huttesinde ve Atina'nın 215 kilometre şimâl-i garbîsinde olarak Köstem (yani Salambria) Nehri'nin sağ kenarında vaktiyle bütün Tesalya huttesinin ve şimdi bu huttenin münkasım olduğu iki eyaletden birinin merkezi bir kasaba olup 13170 ahalisi, müteaddit cevâmi-i şerîfesiyle, medâris ü tekâyâsı, nehr-i mezkûr üzerinde güzel bir köprüsü, etrafında pek çok bağ ve bahçeleriyle münbit ovaları, büyük çarşısı ve bir hayli istihkâmâtı vardır." (Şemseddin, 1316, s. 4805)

Seyâhâtnâme'de ise bu şehrin Leka Kral'ın bezirgânbaşısı yapısı olması hasebiyle, Rum tarihçilerinin bu şehre tüccar yurdu diye isim verdikleri hususu vurgulanmıştır. Osmanlı elinde iken mamur hâle getirilmesi sonrasında Yenişehir adıyla isimlendirilmiş güzel bir şehir olduğu (Kahraman, 2011, s. 189)

5 https://www.google.com/maps/place/Larissa,+Yunanistan/@39.6310034,22.3891267,13z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x1358885c595d47a1:0x400bd2ce2b99c30!8m2!3d39.6390224!4d22.4191254?hl=tr

6 https://tr.wikipedia.org/wiki/Larissa

7 https://www.google.com/search?q=larissa+n%C3%BCfusu&oq=larissa+n%C3%BCfusu&aqs=chrome 69i57j33.5887j0j4 &sourceid=chrome&ie=UTF-8

ve şehrin 200 adet nahiyesi, kalesi ve şehrin ortasında yüksek bir yerde bedesten ile çarşı ve pazarı olduğu ifade edilmiştir (Kahraman, 2011, s. 189-190).

Evliya Çelebi'ye göre Yenişehir'de 71 adet cami, mahalle mescitleri, medreseler, dârulkurrâlar (3 adet), Dârülhadisler (3 adet), sıbyan mektepleri (22 adet), derviş tekkeleri (10 adet), hamamlar (5 adet), tüccar hanları (21 adet) vardır. Hane sayısı ise 4 bindir (Kahraman, 2011, s. 190-192). Köstem Nehri üzerindeki Hasan Bey Köprüsü on gözlüdür, 30 adet mesiregâhı vardır. (Kahraman, 2011, s. 193).

Büyük gezgin Yenişehir'in iklimi konusunda da bilgiler vermiştir. Ona göre, Yenişehir'in temmuz ayında havası ağırdır, Köstem Nehri hamam suyu gibi akar, ama kış günleri gayet hoştur. Halk genelde tüccardır ve Rumca konuşur (Kahraman, 2011, s. 194).

Yenişehir'de önemli şairler yetişmiştir. Nakşibendî dervişi Hasan Dede, Mevlevî şeyhi ve şair Yenişehirli Avnî Bey, Bektaşî şairi Yenişehirli Fennî ve Yenişehirli Nusret bunlardan birkaçıdır (Kiel, 2013, s. 476).

1.2. Yenişehir ile ilgili yazılan diğer şehrengizler

Yenişehir hakkında şimdiye kadar iki şehrengizin yazıldığı bilgisine sahibiz. Vahîd Mahtûmî ve Bursalı Rahmî bu iki şehrengizin sahibidir. Mahtûmî sürgün yıllarında Yenişehir'e gitmiş; şehirdeki Köstem Nehri, Karamanlı Korusu, bahar mevsimi, bedesten, Bayraklı Cami ve güzelleri hakkında bilgiler vermiştir. Rahmî ise Yenişehir'e müderris olarak atanıp memuriyet görevi nedeniyle gelmiş; şehrin mimarî yapıları, antik bir kent olması, yeşil ve ağaçlık olan Köprübaşı ile diğer doğal güzellikleri, halkı, camisi ve güzelleri hakkında malumat sunmuştur (Karaca, 2018, s. 252).

Rahmî eserini mesnevi nazım şekliyle aruzun *"mefâ'îlün mefâ'îlün fe'ûlün"* kalıbıyla yazmıştır. Eser 279 beyittir. Eserin bilinen dört yazma nüshası vardır. Eser Mustafa Erdoğan tarafından *"Bursalı Rahmî ve Yenişehir Şehrengizi"* başlığıyla yayımlanmıştır (Erdoğan, 2012). Eserin yazıldığı tarih kesin olarak bilinmemekle birlikte, şairin 1562-1565 yılları arasında Yenişehir'e müderris olarak atandığı göz önüne alınırsa bu bilgi, bizleri eserin bu tarihlerde yazılmış olabileceği sonucuna götürebilir (Erdoğan, 2012, s. 100).

Mahtûmî ise diğer şehrengiz yazarlarından farklı olarak eserine ilgili şehrin ismini değil (Yenişehir), "Lâlezâr" ismini vermiştir. 524 beyit olan eser, mesnevi nazım şekli ve aruzun *"feilâtün mefâilün feilün"* kalıbıyla tahminen 1721-1722 yıllarında yazılmıştır (Kahraman, 1995, s. 48-49). Eser Bahattin Kahraman tarafından yayımlanmıştır (Kahraman, 1995).

Görüldüğü üzere Yenişehir hakkında yazılan iki müstakil şehrengizden biri 16. yüzyıl, diğeri ise 18. yüzyılda yazılmıştır. Konumuz olan Yenişehirli Avnî'nin (d. 1826-1827/ö. 1883) Yenişehir'i metheden şehrengiz benzeri şiiri ise 19. yüzyılda yazılmıştır. (Çavuşoğlu, 1991, s. 123-124). Bu üç şiirin Yenişehir'i farklı yüzyıllarda ele aldığı görülmektedir.

1.3. Yenişehirli Avnî'nin şiiri ile diğer Yenişehir şehrengizlerinin karşılaştırılması

Avnî Bey'in şiiri ile Bursalı Rahmî'nin şehrengizinde içerik bakımından çok fazla benzerlik bulunmamaktadır. Zaten iki şiirin yazılış tarihleri arasında üç yüz yıl vardır. Buna rağmen iki şair de şehrin yeşilliği ve doğal güzelliklerini epeyce övmüştür. Bahar mevsimi ve şehrin yeşil görüntüsü iki şairi de cezbetmiştir:

Müjdeler nev-bahârı sünbüller
Açılur semt-i gülşene güller (Avnî Bey) (Turan, 1998, s. 583)

Bahâr olsa müzeyyen lâlelerle
Murassa' cāma dönmiş jâlelerle (Bursalı Rahmî) (Erdoğan, 2012, s. 110)

Avnî Bey Yenişehir'de bulunan Köstem Nehri'nin ismini zikrederken Bursalı Rahmî sadece nehirden bahsetmiş, nehrin ismini anmamıştır:

Kenârı ravza-i pür-sebz ü eşcâr
Revân olup aḳar tahtında enhâr (Bursalı Rahmî) (Erdoğan, 2012, s. 110)

Nehr-i Köstem'den iyleyince güzâr
Huld iderdi vîrâne-i dîdâr (Avnî Bey) (Turan, 1998, s. 583)

İki şiirde de şehrin güzelleri övülmüştür:

Gelüp ol sebzede birḳaç güzeller
Letâfetle be-gâyet bî-bedeller (Bursalı Rahmî) (Erdoğan, 2012, s. 113)

Cem' olup mâh-pâreler her şeb
Neşr iderdi dehre nûr-ı tarab (Avnî Bey) (Turan 1998, s. 584)

Avnî Bey şiirinde Yenişehir'deki bir kiliseden, Bursalı Rahmî ise camiden bahsetmiştir:

Orada bir küçük kilîsâ var
Ya'ni bir cilvegâh-ı tersâ var (Avnî Bey) (Turan, 1998, s. 583)

Havâle anda var bir câmi'-i pâk
Olupdur ḳubbesi mânend-i eflâk

Mücellâ sahn-ı pâki cümle mermer
Ber-i dil-ber gibi ra'nâ vü hoş-ter (Bursalı Rahmî) (Erdoğan, 2012, s. 112)

Vahid Mahtûmî'nin *Lâle-zâr*'ının 1721-1722 yıllarında yazıldığı tahmin edilmektedir (Kahraman, 1995: 48-49). Avnî Bey'in şiiri ile Mahtûmî'nin şehrengizinin telif tarihi arasındaki zaman farkı yaklaşık yüz yıldır. Bursalı Rahmî ile Avni Bey'in şiirinin yazılış tarihleri arasındaki üç yüz yıla göre daha kısa bir zaman dilimidir. Vahid Mahtûmî de Yenişehir'in güzellerini Avnî Bey gibi övmüştür:

Hûblar cûy-ı pür-halâvetde
Bir içim su olur letâfetde

Mev'id-i mehveşân-ı şehr oldur
Mecma'-ı dilberân-ı şehr oldur (Mahtûmî) (Kahraman, 1995, s. 788)

Avnî'de olduğu gibi Mahtûmî'yi de Yenişehir'in yeşillikleri ve bahar mevsimi cezbetmiştir:

Bir seher cem'-i hırfet-i ezhâr
Yenişehir-i çemende fasl-ı bahâr (Mahtûmî) (Kahraman, 1995, s. 791)

Gül-i nergisle zeyn olup Gülşen
Çıkdı esnâf-ı çârsû-yı çemen (Mahtûmî) (Kahraman, 1995, s. 792)

Mahtûmî de Avnî gibi Köstem Nehri'nden bahsetmiştir. Köstem Nehri'nin Yenişehir'in doğal güzelliklerinin en önemlisi olduğunu üç şiirden de öğreniyoruz:

Zevrak ile o cem'-i nâ-mahsûr
Nehr-i Köstem'den eylediler Ǿubur (Mahtûmî) (Kahraman, 1995, s. 794)

Nehr-i şehri görüp safâ buldum
Bir iki tâze âşinâ buldum (Mahtûmî) (Kahraman, 1995, s. 779)

Avnî Bey'in şiirinde bahsettiği "helva meclisleri" benzeri bir sosyal etkinlik, Mahtûmî'nin şiirinde de geçmektedir:

Cem' olup mâh-pâreler her şeb
Neşr iderdi dehre nûr-ı tarab

Bezm-i helvâ medâr-i sohbet idi
Yenişehr içre eski âdet idi (Avnî Bey) (Turan, 1998, s. 584)

Her gice cem'olup nice yârân
Geh gazel geh menâkıb-ı hûbân

Subha dek zevk u sohbet eyler idük
Hâsılı def'-i vahşet eyler idük (Mahtûmî) (Kahraman, 1995, s. 779)

Mahtûmî de Bursalı Rahmî gibi kilise ve Hristiyanlıktan bahseden Avnî Bey'in aksine camiyi ve halkın ifa ettiği cuma namazını zikretmiştir:

Cum'a gün var o mescid-i hûba
Eyle tevcîh-i çeşm o mahbûba

Mescide cum'a gün şitâb itdüm
Bir münâsib yir intihâb itdüm

Mu'tekif oldum okununca ezân
Cem' olup halk toldı çün erkân (Mahtûmî) (Kahraman, 1995, s. 785)

1.4. Yenişehirli Avnî'nin "der-vasf-ı Yenişehr-i Fenâr" şiirinin metni ve incelenmesi

1.4.1. Şiirin metni

Der-vasf-ı Yenişehr-i Fenâr

1.	Şu'arâsı tamâm kâmil idi	Her yeri bir zahîr ü bî-dil idi
2.	Ferd-i 'asrı Celâl Efendi idi	Şehrün üstâd-ı ercümendi idi
3.	Olmış idi o Mevlevî sultân	Mülk-i ma'nâda sâhib-i dîvân
4.	Çihresi lâle-reng rîşi sefîd	Câmesi pâk i'tibârı mezîd
5.	Meşrebi lâ-übâlî-i devrân	Tab'ı reşk-i mecânî-i devrân
6.	Şi'r ü inşâda üstâdumdur	Mürşid-i tab'-ı ber-murâdumdur
7.	Oğlı Ahmed Efendi bir idi	.....
8.	Nice tilmîzi var Kemâl gibi	Nice âsârı var Celâl gibi
9.	Şehri teşrîf idince mâh-ı sıyâm	Secde eylerdi hum-ı bâdeye câm
10.	Nûr-ı şehr-i mübârek Ramazân	Yenişehr'i iderdi nûr-efşân
11.	Vâki' oldukça resm-i sûr-ı hitân	Tâlib-i 'unfuvân olur pîrân
12.	Cümle ahbâb cem' idüp asmâr	Muntazam tablalar ider ahzâr
13.	Tuhfe virmek 'ilâve-i dîndir	Yenişehr içre resm-i dîrinidür
14.	Bir tarafdan meşâ'il-i tâbân	Bir tarafdan hurûş-ı rakkâsân
15.	Bir tarafdan sadâ-yı nây u rebâb	Bir tarafdan kalenderân-ı şarâb
16.	Hây u hûlarla memleket pür olur	Çarha ser-mâye-i tahassür olur
17.	Devr idüp hâne hâne ahbâbı	.....
18.	Donatup tablalar şekerlemeler	Okınur şarkılar tekerlemeler
19.	Hâne-i sûra 'avdet iderler	Hâzırûna ziyâfet iderler
20.	Tablalar bir kıtâr-i dil-keş olur	Yola gitdükçe her yeri beş olur
21.	Bezm-i ünsiyyete hayâl gelür	Gulgul-i sâzdan kelâl gelür
22.	Kurılup perde-i rakîk-i hayâl	Eyler üstâd-ı kâr 'arz-ı zılâl
23.	'Âdet-i ahsen idi el-ittisâf	Birbirine ziyâfet-i esnâf
24.	Serpilüp sû-be-sû hıyâm-ı bülend	Reşk iderdi sipihr-i çâdır-bend
25.	Pîr ü bernâ çıkup temâşâya	Nazar eylerdi vaz'-ı Mevlâ'ya
26.	Nehr-i Köstem'den iyleyince güzâr	Huld iderdi vîrâne-i dîdâr
27.	Gelicek fasl-ı cân-fezâ-yı bahâr	Açılurduk riyâza çün ezhâr
28.	Seyr idüp mevki'-i mücellâyı	Yâd ider matla'-ı tecellâyı
29.	Orada bir küçük kilîsâ var	Ya'ni bir cilvegâh-ı tersâ var
30.	'Arz-ı dîdâr ider o yerde bütân	Lâzım oldukça gâret-i îmân
31.	Fasl-ı feryâd-ı 'andelîb gelür	Gülsitândan hevâ-yı tayyîb gelür
32.	Müjdeler nev-bahârı sünbüller	Açılur semt-i gülşene güller
33.	Sû-be-sû ihvân-ı rûh-şikâr	'Azm-i sahrâ ider katâr katâr
34.	Nâzenîni sad hezâr tâze nihâl	Be-hem-âgûş-ı rûzgâr ü sâl
35.	Görinür sebzezâr idince hamûş	Yemyeşil bahr-i ahzar-i pür-cûş
36.	Gonca-leb dil-berân-ı sîm-endâm	Gül gibi çâk çâk şevk-i garâm

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

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

37.	Eli şemsiyeli püser duhter	Gûyiyâ berg-i gülde gonca-i ter
38.	Bezm-i helvâ medâr-i sohbet idi	Yenişehr içre eski âdet idi
39.	Cem' olup mâh-pâreler her şeb	Neşr iderdi dehre nûr-ı tarab
40.	Tâzeler birbiriyle şîr ü şekker	Pîrler nâ'il-i leb-i dil-ber
41.	Pîr ü bernâ-yı rûzgâr tamâm	Sükkerîn handelerle şîrîn-kâm
42.	Leb-i dil-ber hemân bahâne idi	Bâ'is-i germî-i miyâne idi
43.	İki Mahmûd Efendi üstâd	Eylemişdi şehri feyz-âbâd
44.	Biri Yûsuf gibi hasîb ü nesîb	Mahlas-ı pâki tab'ı gibi edîb
45.	Birinün dahı mahlası sânî	'Akl-ı evvel hasîse şânî
46.	Nazm-ı şi're tevaggul itmezdi	Tab'-ı pâki tenezzül itmez idi
47.	Yenişehr-i Fenâr'da koyup ad	Şem'-i fazlı budur iden intikâd
48.	Beride nâ-murâd hulemi zâr	Hânmânsûz 'âşıkân-fikâr
49.	Gelmeden safha-i 'ızârına hat	Çekdiler levha-i mezârına hat
50.	Genc iken göçdi bâğ-ı 'ukbâya	Mevti kundâk bırakdı dünyâya
51.	Firkatiyle bırakdı ol mehveş	Yenişehr-i fenâra bir âteş
52.	Evvel-i dür-i kulzüm-i 'irfân	Hâk-i dergâh-ı Mevlevî'de nihân
53.	Sadme-i dehr ile olınca harâb	İtdi ta'mîr-i kabri îcâb
54.	Hîn-i ta'mîrde açıldı mezâr	Oldı engüşt ber-dehân züvvâr
55.	Manzar-ı dîde kebûd-nümâ	Göge .....nümâ idi gûyâ
56.	'Ârif Ağa zarîf berber idi	Sahn-ı dükkânı sanki mahşer idi
57.	Mû-be-mû dikkat eyleyüp ma'kûl	Nâ-tırâşânı eylemezdi kabûl

(Turan, 1998, s. 581-586)

1.4.2. Şiirin incelenmesi

a. Şekil özellikleri

Şiir mesnevi nazım şekliyle yazılmıştır. 57 beyittir. Şiirde, klasik şehrengiz tertibinde mevcut olan münacat, sebeb-i telif, asıl konu ve hatime bölümleri ayrımı yapılmamıştır. Şiire doğrudan şehirdeki kişiler anlatılarak başlanmıştır. Şiirde ana başlık kullanılmış fakat başka başlık (bölüm başlıkları vs.) kullanılmamıştır.

a.1. Aruz

Şiir aruzun *"fe'ilâtün mefâ'ilün fe'ilün"* kalıbıyla yazılmıştır. Şair aruzu uygulamak için birçok aruz tasarrufunda bulunmuştur:

İmale: Kapalı hece gereken yerlerde açık heceyi uzatarak okumaktır (Dilçin, 2016, s. 13). Şiirde 75 yerde imale yapılmıştır. Şair imaleyi çoğu zaman izafet kesrelerinde yapmıştır:

Gelmeden safha-**i** 'ızârına hat
Çekdiler levha-**i** mezârına hat (49)

Biri Yûsuf gi**bi** hasîb ü nesîb
Mahlas-**ı** pâki tab'ı **gi**bi edîb (44)

Med: İki kapalı hece arasında bir açık hece bulunması gerektiğinde, sonu bir uzun ünlü ve bir ünsüzle biten birinci heceyi biraz uzun okumaktır. Ayrıca son iki harfi ünsüz olan Arapça ve Farsça sözcüklerde de yapılır (Dilçin, 2016, s. 14). Şair 34 yerde med yaparak aruzu şiire uygulamaya çalışmıştır:

Gonca-leb dil-berân-ı sîm-endâm
Gül gibi **çâk çâk** şevk-i garâm (36)

Vasl: Sonu ünsüzle biten bir sözcüğü, ondan sonra gelen sözcüğün ünlü harfine bağlamaktır (Dilçin, 2016, s. 12). Şiirde 18 yerde yapılmıştır:

'Arz-ı dîdâr ider o yerde bütân
Lâzu**m o**ldukça gâret-i îmân (30)

Zihaf: Arapça ve Farsça kelimelerdeki uzun bir heceyi kısa okumaktır (Dilçin, 2016, s. 15). Şair 5 kez zihaf uygulaması yapmıştır:

Meşrebi lâübâ**lî**-i devrân
Tab'ı reşk-i mecâ**nî**-i devrân (5)

Şairin aruzu şiire uygularken bazen hatalar yaptığı müşahede edilmektedir. Şiirin bazı mısralarının vezni bozuktur. Bu durumun müstensih veya metni yayımlayandan kaynaklanmış olabileceği de göz ardı edilmemelidir. Aşağıdaki beytin ilk mısraının vezni bozuktur:

Nâzenîni sad hezâr tâze nihâl
Be-hem-âgûş-ı rûzgâr ü sâl (34)

a. 2. Kafiye ve redif

Şiirde müsesses kafiye dışında diğer kafiyeler kullanılmıştır:

Mücerred kafiye: Sadece revi harfiyle yapılan kafiyedir (Aydın, 2004, s. 25). Şiirde 19 beyit bu kafiye çeşidi kullanılarak tertip edilmiştir:

Tablalar bir kıtâr-i dil-ke**ş** olur
Yola gitdükçe her yeri be**ş** olur (20)

Mürdef (müreddef) kafiye: Revi'den önce gelen ve ridf adı verilen "elif", "vav" ve "ye" harflerinden birinin kullanılmasıyla yapılan kafiyeye denir (Aydın, 2004, s. 26). Şiirde 32 beyit bu kafiyeyle oluşturulmuştur:

Bir tarafdan sadâ-yı nây u reb**âb**
Bir tarafdan kalenderân-ı şar**âb** (15)

Mukayyed kafiye: Reviden önce kayd harfinin tekrarıyla yapılan kafiyedir. Kayd kısa ünlü bulunmayan sakin sessiz harftir. Bu kafiye çeşidi şiirde 2 beyitte vardır:

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

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

Serpilüp sû-be-sû hıyâm-ı büle**nd**
Reşk iderdi sipihr-i çâdır-be**nd** (24)

Cinaslı kafiye: Yazılışları aynı anlamları farklı sözcüklerin mısra sonlarında kullanılmasıyla oluşan kafiyeye denir. Şiirde bir beyitte kullanılmıştır:

Gelmeden safha-i 'ızârına **hat**
Çekdiler levha-i mezârına **hat** (49)

Redif: Şiirde 8 beyitte kelimelerden oluşan redif, 13 beyitte ise eklerden oluşan redif kullanılmıştır:

Orada bir küçük kilîsâ **var**
Ya'ni bir cilvegâh-ı tersâ **var** (29)

Müjdeler nev-bahârı sünbül**ler**
Açılur semt-i gülşene gül**ler** (32)

Genel itibarıyla şair kafiyeyi şiire başarılı bir şekilde uygulamıştır.

b. Muhteva özellikleri

Şiir tertip (münacat, sebeb-i telif, asıl konu, hatime) bakımından olmasa da muhteva yönüyle birinci grup klasik şehrengizlere benzemektedir (bkz. giriş bölümü). Yani şiiri, şehirlerin coğrafî ve tarihî özelliklerini anlatan şehrengiz grubuna dâhil edebiliriz. Ama ikinci grup şehrengizlerden de özellikler barındırmaktadır. Zira şiirde Yenişehir'de yaşayan kişi ve esnaflardan da bahsedilmiştir.

b.1. Kişiler ve tipler

Şair şiirde ***Celal Efendi*** adında saygın bir kişiden bahsetmiştir. Şairin bahsettiği kişi Mevlevî tarikatı mensubu ve laubali-meşreptir. Şairin (Avnî Bey) Mevlevî olduğu göz önüne alınırsa bahsettiği kişiyle bu yönde bir bağ kurduğu aşikârdır. Ayrıca; şair, Celal Efendi'yi şiir ve inşada üstat kabul etmektedir. Şair bu kişinin dış görünüşüyle ilgili de bilgiler vermiştir. Celal Efendi'nin yüzü lale renkli, sakalı beyaz, üstü başı ise tertemizdir:

Olmış idi o Mevlevî sultân
Mülk-i ma'nâda sâhib-i dîvân (3)

Çihresi lâle-reng rîşi sefîd
Câmesi pâk i'tibârı mezîd (4)

Celal Efendi'nin ***Ahmed Efendi*** adındaki oğlu şiirde yer alan diğer kişidir. Şiirde Ahmed Efendi'nin talebe ve eserlerinin olduğu bilgisi verilmiştir:

Nice tilmîzi var Kemâl gibi (8)
Nice âsârı var Celâl gibi

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

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

Yukarıdaki beyitte Ahmed Efendi'nin benzetildiği Kemal muhtemelen Namık Kemal'dir. Çünkü Yenişehirli Avnî için Namık Kemal önemli bir şahsiyettir. Yenişehirli Avnî, *Divan*'ında Namık Kemal'den övgüyle bahsetmiştir:

Şâkirdiyüz ol mürşid-i âgâh-ı Kemâlin
Da'vâtı biz vâcibe-i rûz u şebândur (Turan, 1998, s. 219)

Şiire konu edilen diğer kişiler ise iki ***Mahmud Efendi***, yani ismi Mahmud olan iki kişidir. Verilen bilgilerden bu kişilerin şair oldukları anlaşılmaktadır. Biri Yusuf gibi itibarlı ve soyu temiz, mahlası Edîb'tir:

Biri Yûsuf gibi hasîb ü nesîb
Mahlas-ı pâki tab'ı gibi edîb (44)

Diğerinin mahlası ise Sânî'dir. Şiirden bu kişinin genç yaşta vefat ettiğini ve bu vefatın şehri derinden etkilediğini öğreniyoruz:

Gelmeden safha-i 'ızarına hat
Çekdiler levha-i mezârına hat (49)

Genc iken göçdi bâğ-ı 'ukbâya
Mevti kundâk bırakdı dünyâya (50)

Firkatiyle bırakdı ol mehveş
Yenişehr-i fenâra bir âteş (51)

Bu kişi Mevlevî Dergâhı'na defnedilmiş ve bu mezar bir tamir sırasında açılmıştır. Şahsın Mevlevî Dergâhı'na defnedilmesi kişinin Mevlevî olduğunu göstermektedir. Bu bilgi ve yukarıda bahsettiğimiz Celal Bey'in Mevlevîliği malumatı, kendisi de Mevlevî olan Avnî Bey'in Yenişehir'de Mevlevî tarikatına müntesip kişilerle ilişki içinde olduğu kanaatini oluşmaktadır.[8]

Evvel-i dür-i kulzüm-i 'irfân
Hâk-i dergâh-ı Mevlevî'de (52)

Sadme-i dehr ile olınca harâb
İtdi ta'mîr-i kabri îcâb (53)

Hîn-i ta'mîrde açıldı mezâr
Oldı engüşt ber-dehân züvvâr (54)

Şiire şehrin şairleri tavsif edilerek başlanmıştır. Yenişehir'in şairleri kâmil insanlardır. Şehir insanlara yardımı iş edinen kişiler ve âşıklarla doludur:

[8] Mustafa İsen'e göre Yenişehir (Fener)'li dokuz divan şairi vardır (İsen 2016: 433). Tezkireler ve diğer biyografik eserlerde 19. yüzyılda yaşamış şairlerle ilgili yaptığımız araştırmada Abdülkadirzâde Haşim Bey, Kemaleddin Mahmud Efendi, Nakit İbrahim Efendi, Nusret Ali Bey, Avnî Bey, Hacı Mahmud Ratib Bey, Ahmed Ferîd, Mehmed Vehbî Efendi gibi şairlerin Yenişehirli olduğu bilgisine ulaşmamıza rağmen Mahmud isimli ve Edîb ile Sânî mahlaslı şairlere rastlayamadık.

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

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

Şu'arâsı tamâm kâmil idi
Her yeri bir zahîr ü bî-dîl idi (1)

Ellerinde şemsiyeyle gezen erkek ve kızlar şehrin öne çıkan diğer insan tipidir:

Eli şemsiyeli püser duhter
Gûyiyâ berg-i gülde gonca-i ter (37)

Şehrengizlerde şehrin güzelleri isimleriyle ayrıntılı anlatılırken, gerek Avnî Bey ve Örfî Mahmud Ağa gerekse Müştak Baba şiirlerinde şehirlerin güzellerinin isimlerini anmamış, güzellerden genel olarak bahsetmiştir. Yenişehir'in gonca dudak ve gümüş endamlı güzelleri, dünyaya sevinç nuru yayarlar:

Gonca-leb dil-berân-ı sîm-endâm
Gül gibi çâk çâk şevk-i garâm (36)

Cem' olup mâh-pâreler her şeb
Neşr iderdi dehre nûr-ı tarab (39)

b.2. Meslek erbapları

Şiirin sonunda ***berber Ârif Ağa***'dan bahsedilmiştir. Ârif Ağa Yenişehir'in zarif bir berberidir. Ârif Ağa'nın mesleğinde maharetli olduğu bilgisine, dükkânının müşterisinin bol olduğuna ithafen kullanılan "mahşer yeri gibi" ifadesiyle ulaşılabilir:

'Ârif Ağa zarîf berber idi
Sahn-ı dükkânı sanki mahşer idi (56)

b.3. Coğrafî unsurlar

Yenişehir, ***Köstem Nehri'nin*** kenarında yer alır. Nehrin diğer isimleri Pineios ve Salambria'dır (Kiel, 2013, s. 473). Şair bu nehri ismiyle anmıştır:

Nehr-i Köstem'den iyleyince güzâr
Huld iderdi vîrâne-i dîdâr (26)

b.4. Şehrin havası, suyu, mevsimleri, doğal güzellikleri

Yenişehir yeşilliği ve doğal güzellikleriyle dikkati çekmektedir. Bahar mevsiminde şehir ayrı bir güzelliğe bürünür, insanlar bahçelerde dolaşırmış:

Gelicek fasl-ı cân-fezâ-yı bahâr
Açılurduk riyâza çün ezhâr (27)

Baharın gelişiyle şehrin havası güzelleşir, bahçelerden hoş, güzel havalar eser:

Fasl-ı feryâd-ı 'andelîb gelür
Gülsitândan hevâ-yı tayyîb gelür (31)

Yeşil alanlar şehrin önemli özelliğidir:

Görinür sebzezâr idince hamûş
Yemyeşil bahr-i ahzar-i pür-cûş (35)

b.5. Dinî unsurlar

Şiirde küçük bir kiliseden ve Hristiyanlıktan bahsedilmiştir:

Orada bir küçük kilîsâ var
Ya'ni bir cilvegâh-ı tersâ var (29)

Ramazan ayı İslam dini açısından en önemli aydır. Birçok şehir için farklı etkinliklerin olduğu zaman dilimidir. Şiirde ramazan ayı geldiğinde Yenişehir'in nurlu bir çehreye döndüğü ifade edilmiştir:

Nûr-ı şehr-i mübârek Ramazân
Yenişehr'i iderdi nûr-efşân

b.6. Sosyal hayata dair unsurlar

Şiirde sünnet düğünü etkinliğinden bahsedilmiştir. Bu düğünlerde hediyelerin verildiği ve bu hediye verme eyleminin eski bir gelenek olduğu dile getirilmiştir. Meşaleler yakılır, köçekler coşkun bir şekilde dans eder, ney ve sazlar çalınır, şarap kalenderleri de bu düğünlerde yer alır. Halk tarafından düğün evi ziyaret edildiğinde halka ziyafet tertip edilir. Tablalarda yiyecekler sıra sıra dizilir. Ayrıca bu düğünlerde gölge oyunu dediğimiz karagöz-hacivat oyunu da oynatılır:

Bezm-i ünsiyyete hayâl gelür
Gulgul-i sâzdan kelâl gelür (21)

Kurılup perde-i rakîk-i hayâl
Eyler üstâd-ı kâr 'arz-ı zılâl (22)

Esnaf ziyafetlerinden de bahsedilmiştir. Esnaf ziyafetlerinin şehirde güzel bir âdet olduğu vurgulanmıştır:

'Âdet-i ahsen idi el-ittisaf
Birbirine ziyâfet-i esnâf (23)

Helva meclisleri ise şehrin eski bir âdetidir. Bu meclisler sohbete vesile olur, geceleri ay yüzlü güzeller toplanıp şehre ayrı bir hava katar:

Cem' olup mâh-pâreler her şeb
Neşr iderdi dehre nûr-ı tarab (39)

Bezm-i helvâ medâr-i sohbet idi
Yenişehr içre eski âdet idi (40)

2. Örfî Mahmud Ağa'nın "dâru'n-nasr ve'l-meymene şehr-i Edirne'nün evsâfıdur" manzumesi

Örfî Mahmud Ağa Edirne'de yetişen önemli bir tarihçi ve şairdir. 1705 tarihinde Edirne'nin Bevvabsinan Mahallesi'nde doğmuştur (Kütük, 183, s. 2004). Bu şairimiz de doğduğu yer olması hasebiyle Edirne'yi anlatan bir şiir kaleme almıştır. Bu şiir şairin *Divan*'ında yer almaktadır (Turan, 2011, s. 204).

2.1. Edirne

Edirne, Balkan yarımadasının güneydoğu uzantısını teşkil eden Trakya kesiminde, Tunca ile Arda nehirlerinin Meriç'e ulaştığı yer yakınında bulunmaktadır. Tunca'nın Meriç'e kavuşmadan önce meydana getirdiği kavis içinde yer alan şehrin hemen hemen tam ortasına düşen ve üzerinde Selimiye Camii'nin bulunduğu tepelik kesimi denizden 75 m. yüksekliktedir. Bu yükseklik şehrin doğusunda daha da artarak 95-100 metreyi aşmaktadır.



Edirne'den Bir Görünüm (Gökbilgin, 1994, s. 429).

Edirne'nin Anadolu'yu Avrupa'ya bağlayan ana yol üzerinde yer alması, şehrin eski çağlardan beri önemini büyük oranda artırmıştır. Şehir asıl gelişmesini ise Osmanlı hâkimiyeti döneminde göstermiş olup XIX. yüzyıldan itibaren uğradığı işgallerin ardından Türkiye Cumhuriyeti'nin bir sınır şehri olması, daha fazla gelişip büyümesini olumsuz yönde etkilemiştir (Gökbilgin, 1994, s. 425).



XIX. yüzyılın ilk yarısı içinde Edirne'yi gösteren bir gravür (Jouannin ve van Gaver, *Turquie,* Paris 1840, lv. 3) (Gökbilgin, 1994, s. 427)

Osmanlı fethinden önce Edirne, iki üç kilise ile beş on mahallenin yer aldığı Kaleiçi ve Mihal Köprüsü'nün diğer tarafındaki Aina adlı yerleşim yerinden ibaret küçük bir şehir görünümündedir. Osmanlıların eline geçtikten sonra hızla gelişmeye başlamıştır ve kale dışına taşarak bu kesimde yeni mahalleler ortaya çıkmıştır (Gökbilgin, 1994, s. 427). Örfî Mahmud Ağa'nın şiirini yazdığı (tahminen) 18. yüzyılda (1703) Edirne'nin nüfusu 30 ila 40.000 civarındadır ve bu nüfusun %12'sini gayrimüslim unsurlar oluşturmaktadır (Gökbilgin, 1994, s. 428).

2.2. Edirne ile ilgili yazılan şehrengizler

Edirne, İstanbul'un fethine kadar Osmanlı Devleti'ne başkentlik yapmış bir şehirdir. İstanbul'un fethinden sonra da değerini koruyan şehir, padişahların gözdesi konumundadır. Tarihî, kültürel ve doğal güzellikleriyle dikkati çeken şehir, edebiyatımızda hakkında en çok şehrengiz yazılan şehirlerden biridir.

Edirne, hakkında şehrengiz yazılan ilk şehirdir. Mesîhî bu türün öncüsüdür. Kaleme aldığı *Edirne Şehrengizi* bu türün ilk örneğidir. Edirne ile ilgili diğer şehrengizleri ise Zâtî, Taşlıcalı Yahya, Usûlî, Kerîmî, Firdevsî, Tâbi'î ve Neşâtî kaleme almıştır. Bu şehrengizlerden beşi elimizdedir. Usûlî, Firdevsî ve Tâbi'î'nin eserlerine kaynaklarda zikredilmesine rağmen maalesef henüz ulaşılamamıştır (Karaca, 2018, s. 133). Örfî'nin muhteva olarak şehrengiz özelliği gösteren şiirini de sayarsak Edirne ile ilgili yazılan şehrengiz sayısı dokuza çıkmaktadır.

2.3. Örfî Mahmud Ağa'nın "dâru'n-nasr ve'l-meymene şehr-i Edirne'nün evsâfıdur" şiirinin metni ve incelenmesi

2.3.1. Şiirin metni

Dâru'n-nasr ve'l-meymene şehr-i Edirne'nün evsâfıdur

1. Feyz-bahşâdur Edirne şehri her vakt-i bahâr
   Gûyiyâ bâd-ı sabâsı zülf-i yâre şâne-kâr

2. Bu şemîm-i 'anberîn olmaz diyâr-ı Şâm'da
Her gice eyler mu'attar şehri zülf-i müşg-bâr

3. Hem gülistân-ı bilâdun ter-gül-i ra'nâsıdur
'Andelîbândan su'âl eyler isen anda hezâr

4. Câmi'ü'l-'uşşâka tâlib mi bu şehr-i dil-firîb
Çârsû-yı Gülşen olmışdur derûnı mergzâr

5. Dâ'im ezhârın sularlar üç nehir sakkâ gibi
Yâr ile her demde eylerler safâyı cûybâr

6. Ya'ni Tunca'yla Meriç'dür birisi Arda dilâ
Gâh taşdıkça olur her biri nehr-i bî-kenâr

7. İki nehrün ittisâlinde Kâsımpaşa velî
Bir mesîregâh-ı dil-keşdür iderler i'tibâr

8. Biri Buçukdepe birisi Hızırlıkdur bülend
İki cânible iki kasr-ı hümâyûnlar ki var

9. Hem sarây-ı pâdişâhî cennetâsâ bir mekân
Kubbe-i taht-ı hümâyûn anda gerdûn-iktidâr

10. Çetre hâcet yok temâşâgâh-ı Timûrtaş'da
Var dırahtân-ı bülendânı kamusı sâyedâr

11. Bâğçeler her biri bir nev-tarh nüzhetgâhlar
Elleri degnekli büstânî gibidür lâlezâr

12. Çeşme-i Helvâcı bâğlarda mesîregâh-ı pâk
Lûlesinde sükker ü şerbet akar leyl ü nehâr

13. Hîç hazân itmez ol âbun lezzetinden sebzesi
Kim teferrücler ider anda sıgâr ile kibâr

14. Bunca dilberdür meger çıkmış Sırık Meydânı'na
Ol gümüş sakkâsıdur gûyâ sarâya âşikâr

15. Kendi şehrümdür diyü sanman idem lâf ü güzâf
Vasf olunmaz binde biri kıldum âhir ihtisâr

16. Nice seyyâh-ı cihân da anı istifsâr idüp
Didiler kim 'Örfîyâ hîç görmedük böyle diyâr (Turan, 2011, s. 204-205)

2.3.2. Şiirin incelenmesi

a. Şiirin şekli

Şiir kaside nazım şekliyle yazılmış, toplamda 16 beyittir. Bu şiirde de klasik şehrengiz tertibine uyulmamıştır (münacat, sebeb-i telif, asıl konu, hatime). Şiirde sadece ana başlık vardır, başka başlık kullanılmamıştır.

Şiir aruzun *"fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün"* kalıbıyla yazılmıştır. Şair şiirde oldukça fazla sayıda imale yapmıştır. 59 kez bu tasarrufa başvurmuş, çoğu imaleyi izafet kesrelerinde yapmıştır:

Hem sarây-**ı** pâdişâhî cennetâsâ bir mekân
Kubbe-**i** taht-**ı** hümâyûn anda gerdûn-iktidâr (9)

Med'e 10, vasl'a 3, zihaf'a ise 2 kez başvurulmuştur:

Dâ'im ezhârın sularlar üç nehir sakkâ gibi (Med)
Yar ile her demde eylerler safâyı **cûy**bâr (5)

Hîç hazân itmez o**l â**bun lezzetinden sebzesi (Vasl)
Kim teferrücler ider anda sıgâr ile kibâr (13)

İki nehrün ittisâlinde **Kâ**sımpaşa velî (Zihaf)
Bir mesîregâh-ı dil-keşdür iderler i'tibâr (7)

Şiirde mürdef (müreddef) kafiye kullanılmıştır:

Feyz-bahşâdur Edirne şehri her vakt-i bah**âr**
Gûyiyâ bâd-ı sabâsı zülf-i yâre şânek**âr** (1)

Bu şemîm-i 'anberîn olmaz diyâr-ı Şâm'da
Her gice eyler mu'attar şehri zülf-i müşgb**âr** (2)

b. Şiirin muhtevası

Örfî Mahmud Ağa'nın şiiri muhteva yönüyle klasik şehrengizlere benzemektedir. Şiir, birinci grup yani şehirlerin coğrafi ve tarihî özelliklerinin anlatıldığı şehrengizlere dâhil edilebilir (bkz. Giriş bölümü).

b.1. Şehrin havası, mevsimleri

Şair şiirde Edirne'nin bahar mevsimini oldukça etkileyici bulmaktadır. Ona göre Edirne baharda bereket bahşedicidir, sabah esen rüzgârı sevgilinin saçını taramaktadır, rüzgârın etkisiyle sevgilinin saçından şehre yayılan güzel koku Şam'da bile yoktur; şehrin her yerinde bülbüller ve gül bahçeleri vardır:

Feyz-bahşâdur Edirne şehri her vakt-i bahâr
Gûyiyâ bâd-ı sabâsı zülf-i yâre şânekâr (1)

Bu şemîm-i 'anberîn olmaz diyâr-ı Şâm'da
Her gice eyler mu'attar şehri zülf-i müşgbâr (2)

Hem gülistân-ı bilâdun ter-gül-i ra'nâsıdur
'Andelîbândan su'âl eyler isen anda hezâr (3)

b.2. Şehrin doğal güzellikleri ve bazı mahalleri

Şehir yeşillerle bezelidir, çimenliklerle doludur ve âşıkların toplanma yeri olmaya taliptir:

Câmi'ü'l-'uşşâka tâlib mi bu şehr-i dil-firîb
Çârsû-yı gülşen olmışdur derûnı mergzâr (4)

Şiirde kişilerle ilgili herhangi bir bahis olmasa da şehrin bazı yerleri isimleriyle anılmıştır:

Kasımpaşa, iki nehrin bitişiğinde olan bir mesire yeridir. Bu nehirler muhtemelen Tunca ve Meriç'tir:

İki nehrün ittisâlinde Kâsımpaşa velî
Bir mesiregâh-ı dil-keşdür iderler i'tibâr (7)

Şaire göre ***Buçuktepe*** ve ***Hızırlık*** da önemli mesire yerleridir. *Hıdırlık (Hızırlık)* kentin kuzeybatısında yüksek bir alandır ve yerleşime uygundur.[9] *Buçuktepe*, Edirne'nin 104 metreyle en yüksek tepesidir ve günümüzde mezarlık olarak kullanılmaktadır.[10] Şaire göre bu yerlerin özelliği, iki saraya ev sahipliği yapmasıdır. Bu yapılar muhtemelen *Buçuktepe Kasrı* ve *Hıdırlık Kasrı*'dır (Gökbilgin, 1994, s. 429):

Biri Buçukdepe birisi Hızırlıkdur bülend
İki cânible iki kasr-ı hümâyûnlar ki var (8)

Hem sarây-ı pâdişâhî cennetâsâ bir mekân
Kubbe-i taht-ı hümâyûn anda gerdûn-iktidâr (9)

Timurtaş ise yüksek ağaçların olduğu ve bu ağaçların gölgeliğe ihtiyaç bırakmadığı bir yerdir:

Çetre hâcet yok temâşâgâh-ı Timûrtaş'da
Var dırahtân-ı bülendânı kamusı sâyedâr (10)

9 http://www.edirnevdb.gov.tr/kultur/semtler.html
10 http://www.edirnevdb.gov.tr/kultur/semtler.html

Timurtaş muhtemelen bugünkü Baba Demirtaş Mahallesi'dir. Edirne kent merkezine yakın konumda, tarihî kent dokusu içinde yer almaktadır (Mısırlı ve Benian, 2016, s. 25).

Helvacı Çeşmesi'nin olduğu yer de tertemiz bir mesire yeridir. Bu çeşmenin musluğundan (lüle) gece-gündüz şeker ve şerbet akar:

Çeşme-i Helvâcı bâğlarda mesîregâh-ı pâk
Lülesinde sükker ü şerbet akar leyl ü nehâr (12)

Sırık Meydanı da şairin dikkatini çeken, şehrin önemli bir yeridir:

Bunca dilberdür meger çıkmış Sırık Meydânı'na
Ol gümüş sakkâsıdur gûyâ sarâya âşikâr (14)

Sırık Meydanı'nın adının kaynağı rivayete göre şu tarihî olaydır: Padişah I. Ahmed'in attığı gürzün, köşkün üzerinden aşarak saray avlusunun ortasına düşmesiyle gürzün düştüğü yere uzun bir sütun dikilmiş olup bu nedenle o yere Sırık Meydanı denilmiştir.(1605)[11] Ayrıca, I. Ahmed Sırık Meydanı'na bakan yere saray yaptırdıktan sonra bayram şenliklerinin bu meydanda yapılmasını emretmiştir. Kendisi de törenleri bu saraydan seyretmiştir. O dönemlerden belli bir döneme kadar halk ve esnaf bu meydanda bayramlaşmayı âdet hâline getirmişlerdir.[12]

Şair şiirin sonunda Edirne'nin güzelliklerini vasfederken abartmadığını, hatta az bile söylediğini ifade etmiştir. Şair okuyucuya Edirne'yi kendi şehri olduğu için övmediğini belirtmiş, şehrin zaten çok güzel olduğu mesajını şehri gezen seyyahları şahit göstererek vermiştir:

Kendi şehrümdür diyü sanman idem lâf ü güzâf
Vasf olunmaz binde biri kıldum âhir ihtisâr (15)

Nice seyyâh-ı cihân da anı istifsâr idüp
Didiler kim 'Örfîyâ hîç görmedük böyle diyar (16)

b.3. Coğrafî unsurlar

Şair şiirinde üç nehirden bahsetmiştir. Bu nehirler ***Meriç***, ***Arda*** ve ***Tunca*** nehirleridir. Rodop dağlarından doğan *Meriç*, Balkanların en büyük akarsuyudur. 490 km. uzunluğundadır. Edirne civarında *Arda* ve *Tunca* ırmakları ile birleşip Ege Denizi'ne dökülür (Tuncel, 2004, s. 188). Tunca ve Arda nehri, Bulgaristan'dan doğar, Meriç'in kollarındandır.

[11] http://arsiv.ntv.com.tr/news/275938.asp
[12] https://www.trakyanet.com/trakya/edirne/edirne/234-edirne-saraylari.html



Meriç Nehri'nden bir görünüm.[13]

Şair bu üç nehrin isimlerini zikrederek bazen günümüzde olduğu gibi taştığını ve taştığında kıyıları olmayacak kadar uçsuz bucaksız hâle geldiğini vurgulamıştır:

Ya'ni Tunca'yla Meriç'dür birisi Arda dilâ
Gâh taşdıkça olur her biri nehr-i bî-kenâr (6)

Bu nehirler, şehrin çiçeklerini evlere su taşıyan şahıslar gibi devamlı sulamaktadır:

Dâ'im ezhârın sularlar üç nehir sakkâ gibi
Yâr ile her demde eylerler safâyı cûybâr (5)

3. Müştak Baba'nın "şehr-i Bitlis" redifli şiiri

Müştak Baba 1759 yılında Bitlis'te doğmuştur. Asıl adı Muhammed Mustafa'dır (Gündoğdu, 1997, s. 10). O da diğer şairler gibi, doğduğu ve hayatını geçirdiği yerle ilgili şiir kaleme almıştır. Şairin çalışmamıza konu olan "şehr-i Bitlis" redifli şiiri *Divan*'ında yer almaktadır.

3.1. Bitlis

Bitlis, Dicle'nin kollarından olan Botan suyuna karışan Bitlis çayının Güneydoğu Toroslar arasında açtığı dar ve derin bir vadide, deniz seviyesinden 1400-1450 m. yükseklikte, Bitlis ve Kösür (Kömüs) çaylarının oluşturduğu vadi üzerinde kurulmuştur. Bitlis, el-Cezire düzlüklerini Doğu Anadolu'nun

13 http://www.edirnevdb.gov.tr/edirne/nehirler_g.html



Bitlis'ten bir görünüm.[14]

merkezî platolarına, oradan İran ve Kafkasya'ya bağlaması ve Güneydoğu Toroslar'ı aşan yol üzerinde bulunmasından dolayı eskiden beri ticaret kervanlarının güzergâhı olmuştur. Ayrıca, sürüleriyle birlikte kuzey-güney istikametinde mevsimlik göçler yapan insan kütleleri de mecburi olarak bu tabii koridor üzerinden geçmek zorunda kalmışlardır. Bu önemli geçidi kontrol altında tutan heybetli Bitlis Kalesi de bugünkü şehrin batısında Bitlis çayı ile bu çayın batıdan aldığı bir kolu (Kömüs deresi) arasında kalan ve iki vadiye de dik bir şekilde inerek korunmalı bir alan oluşturan dar bir sırt üzerinde kurulmuştur (Tuncel, 1992, s. 225-226.)

3.2. Müştak Baba'nın şiirinin metni ve incelenmesi

3.2.1. Şiirin metni

1. Reşk-âver-i cinândır gülzâr-ı şehr-i Bitlîs
   Firdevs-i 'âşıkândır aktâr-ı şehr-i Bitlîs

2. Her bâğı dil-küşâdır cennet desem sezâdır
   Derd ehline devâdır ezhâr-ı şehr-i Bitlîs

3. Irmakları beher gâh şevk ile söyler Allah
   Bağdad'a buldular râh enhâr-ı şehr-i Bitlîs

4. Gırbal-ı zer çü kevser ser-çeşme-i Sikender
   Sularla zîb ü zîver eşcâr-ı şehr-i Bitlîs

5. Her rûzı 'ıyd u bayram ahşamı şâm-ı in'âm
   'Uşşâka bahş ider kâm eshâr-ı şehr-i Bitlîs

[14] https://www.google.com/search?q=bitlis+foto%C4%9Fraflar%C4%B1&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjPtvy1urPoAhWAZxUIHSIjD80Q_AUoAXoECAsQAw&biw=1280&bih=592#imgrc=d2tQgduzolhfAM

6. Bi'l-cümle hân-kâhı meyhâne-i İlâhî
Mestâneler penâhı âsâr-ı şehr-i Bitlîs

7. Hep ma'bed ü cevâmî' medrese vü savâmî'
Olmuş cihâna lâmi' envâr-ı şehr-i Bitlîs

8. Seyr eyle Dîdebân'a ser çekmiş âsumâna
Ta'n eyler Isfahân'a kuhsâr-ı şehr-i Bitlîs

9. Hûbânı bî-nihâyet mahcûb olur be-gâyet
Her birisi bir âfet dildâr-ı şehr-i Bitlîs

10. Müştâkvâr her bâr vasf itse ehl-i eş'âr
Binde bir olmaz izhâr esrâr-ı şehr-i Bitlîs (Doğan, 1992, s. 268-269) (Gündoğdu, 1997, s. 150)

3.2.2. Şiirin incelenmesi

a. Şiirin şekil özellikleri

Müştak Baba şiirini gazel nazım şekliyle yazmıştır. Şiir toplam 10 beyittir. Şiirde herhangi bir başlık kullanılmamıştır.

Şiir aruzun *"mef'ûlü fâ'ilâtün mef'ûlü fâ'ilâtün"* kalıbıyla yazılmıştır. Şair genel itibarıyla aruzu şiire başarıyla tatbik etmiştir. Şiirde 15 imale, 3 med ve 7 vasl yapılmıştır.

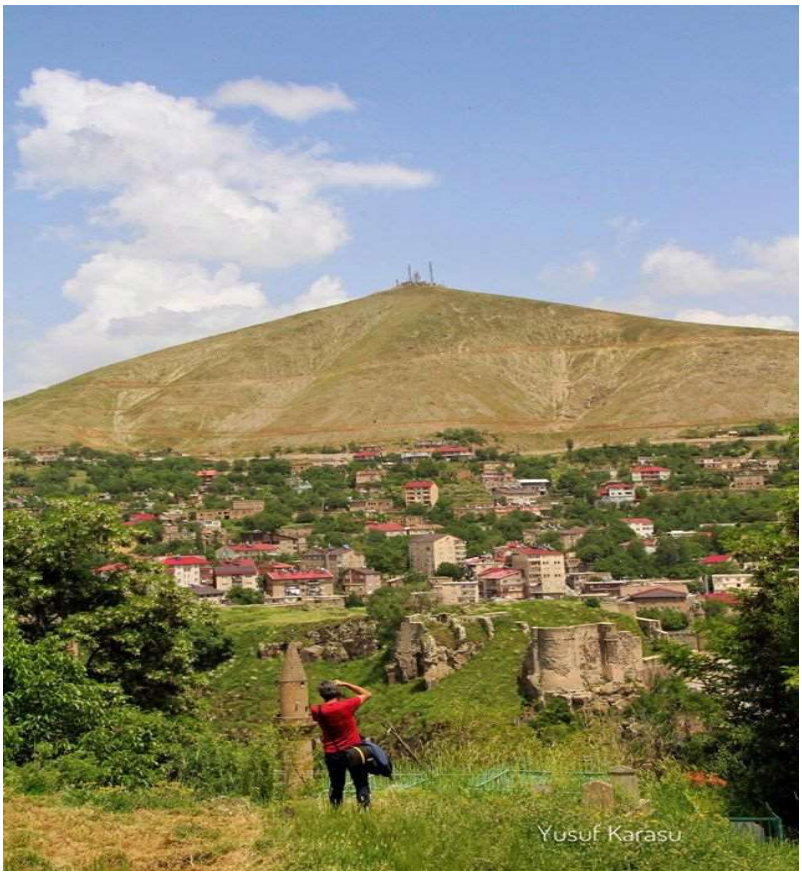
Kafiye olarak şiirde mürdef (müreddef) kafiye kullanılmıştır, "şehr-i Bitlîs" ifadesi ise rediftir:

Reşk-âver-i cinâdır gülz**âr**-ı **şehr-i Bitlîs**
Firdevs-i 'âşıkândır akt**âr**-ı **şehr-i Bitlîs** (1)

Her bâğı dil-küşâdır cennet desem sezâdır
Derd ehline devâdır ezh**âr**-ı **şehr-i Bitlîs** (2)

b. Şiirin muhteva özellikleri

Müştak Baba'nın şiiri muhteva olarak birinci grup şehrengizlere benzemektedir. Şair Bitlis'in bazı mahalleri ile tarihî ve coğrafî özelliklerini anlatmıştır. Şiirde isim olarak anılan coğrafî unsur ***Dideban Dağı***'dır. *Dideban Dağı* şehre hâkim konumda bir dağdır. İsminden de anlaşılacağı üzere bu dağın tepesinde eskiden gözetleme yapılırmış. Günümüzde de dağın tepesinde televizyon ve telefon vericileri vardır. Bu dağ birçok türkü ve ağıda konu olmuştur.



Dideban Dağı'nın şehirden görünümü (Fotoğraf Yusuf Karasu tarafından çekilmiştir).

Şaire göre *Dideban Dağı* gökyüzüne başını değdirmiş, yüce bir dağdır ve Bitlis'in dağları, Isfahan'ı bile kıskandırır[15]:

Seyr eyle Dîdebân'a ser çekmiş âsumâna
Ta'n eyler Isfahan'a kuhsâr-ı şehr-i Bitlîs (8)

Şiirde ismi anılan diğer bir unsur ***İskender Çeşmesi***'dir. Bu çeşmeyi rivayete göre Büyük İskender komutanı Bedleis'e yaptırmıştır. İskender Çeşmesi (su kaynağı) Kösür (Kömüs) Çayı'nın kaynağına yapılmıştır. Bitlis'e 10 km. uzaklıkta *Duav* (iki su) *Yaylası*'nda bulunan bu su kaynağı, günümüzde de *İskender Çeşmesi* adıyla anılmaktadır.[16]

15 Çünkü Isfahan Zagros Dağları eteğinde kurulu bir şehirdir.
16 http://www.daka.org.tr/panel/files/files/yayinlar/bitlis.pdf



Duav Yaylası'ndaki İskender Çeşmesi.

Şair şiirinde *İskender Çeşmesi*'ni cennetteki Kevser ırmağına benzetmiştir:

Gırbal-ı zer çü kevser ser-çeşme-i Sikender
Sularla zîb ü zîver eşcâr-ı şehr-i Bitlîs (4)

Şair yukarıdaki beyitte *"gırbal-i zer"* ifadesini kullanmıştır. Bu ifade "altın kalbur" anlamındadır. Bitlis ilinde Mutki yolu üzerinde ***Altınkalbur*** adında bir su membaı vardır. Bu su membaı, günümüzde etrafı duvarla çevrili bir havuz görünümündedir. Şair kuvvetle muhtemel bu ifadeyle bu yeri kastetmiştir.



Altınkalbur'dan bir görünüm.[17]

17 https://www.facebook.com/BitlisBld/photos/pcb.2210708082494436/2210705055828072/?type=3&theater

Şair Bitlis'in nehirlerini kişileştirmiş, Bitlis'in akarsularının şevkle her zaman Allah diye zikrettiğini ifade etmiştir. Müştak Baba şehrin akarsuları ile ilgili coğrafî bir gerçekliği vurgulayıp Bitlis'in akarsularının Bağdat'a kadar ulaştığı bilgisini aktarmıştır. Bitlis şehir merkezinden iki akarsu geçmektedir. Bu akarsulardan Kösür (Kömüs) Çayı şehrin batısından doğmaktadır. Bitlis Çayı (Rabat) ise kuzey-güney yönünde şehri bölmektedir. Bu iki akarsu Şerefiye Külliyesi'nin olduğu yerde birleşir ve Botan suyuna karışarak Dicle Nehri'ne[18] kavuşur. Dicle Nehri'nin Bağdat şehrinden geçtiği ise herkesin malumudur (Tuncel, 1994, s. 281):

Irmakları beher gâh şevk ile söyler Allah
Bağdad'a buldular râh enhâr-ı şehr-i Bitlîs (3)

Şaire göre; Bitlis'in günü, gecesi, sabahları insana ayrı bir hoşluk katmakta, bayram sevinci yaşatmaktadır:

Her rûzı 'ıyd u bayrâm ahşâmı şâm-ı in'âm
'Uşşâka bahş ider kâm eshâr-ı şehr-i Bitlîs (5)

Şiire göre Bitlis'in diğer bir özelliği cami, medrese, mabetlere ev sahipliği yapmasıdır. Bu yapıların bazıları zamana meydan okuyup günümüze kadar ulaşmıştır. Bu yapılar şehre mistik bir hava katmaktadır:

Hep ma'bed ü cevâmî' medrese vü savâmî'
Olmuş cihâna lâmi' envâr-ı şehr-i Bitlîs (7)

Müştak Baba şiirinde geleneksel şehrengizlerde olduğu şekliyle Bitlisli güzellerin isimlerini zikretmemiş, güzelleri bir beyitle genel hatlarıyla övmüştür. Bitlis'in güzelleri sayıca çok, mahcup edalı ve afet gibidir:

Hûbânı bî-nihâyet mahcûb olur be-gâyet
Her birisi bir âfet dildâr-ı şehr-i Bitlîs (9)

Son beyitte Müştak Baba da Örfî Mahmud Ağa gibi bir yol izlemiş, Bitlis'in güzelliklerinin ne kadar anlatılsa da yetersiz kalınacağını vurgulamıştır. Şairler, Müştak gibi şehri her zaman tavsif etse de şehrin güzelliklerinin binde birini anlatamazlar:

Müştakvâr her bâr vasf itse ehl-i eş'âr
Binde bir olmaz izhâr esrâr-ı şehr-i Bitlîs (10)

Yukarıda incelemesini de yaptığımız şiirin bir versiyonu, şairin diğer eseri olan *Âsâru'l-Müştak Esrâru'l-'Uşşâk'ta* yer almaktadır (Uluç, 2013, s. 123). Bu şiir yukarıdaki şiirin aksine dokuz beyittir. Mehmed Kemal Gündoğdu Müştak Baba'nın divanının metnini sunduğu *Müştak Baba (Divan)* adlı eserine bu şiiri de şairin mezkûr eserinden alıp eklemiştir (Gündoğdu, 1997, s. 151). Bu şiir de gazel nazım şekliyle yazılmıştır. Şiirin çoğu beyti yukarıdaki şiirle aynıdır. Sadece aşağıdaki üç beyit farklıdır:

Cây-ı ferah-fezâdur ma'mûre-i safâdır
Mânend-i Minâ'dır bâzâr-ı şehr-i Bitlîs

[18] https://siirt.tarimorman.gov.tr/Menu/100/Akarsular

Gencîne-i nihândır me'vâ-yı 'ârifândır
Hâl ehline 'ayândır esrâr-ı şehr-i Bitlîs

Müştâkveş nihânî seyr eyledim cihânı
Bulamadım ana te'enî muhtâr-ı şehr-i Bitlîs (Uluç, 2013, s. 123)

Müştak Baba'nın *Divan*'ında Bitlis'in methedildiği bir gazeli daha mevcuttur. Şiirde "Bitlis" redif olarak kullanılmıştır. Şiir beş beyitten müteşekkildir:

1. Ey şehr-i safâ-bahşâ mahsûd-ı cinân Bitlîs
Vey belde-i bî-hemtâ pâkize mekân Bitlîs

2. Ey hânkah-ı 'irfân meyhâne-i dervîşân
'İşretgede-i zîşân esrâr-ı nihân Bitlîs

3. Mahrûsa-i 'âlemde yok böyle güzel belde
Reşk-âver-i Hindistân Keşmîr-nişân Bitlîs

4. Sükkânı nazîf ülfet hûbânı melek-sûret
Her bâğçesi bir cennet firdesv-i cinân Bitlîs

5. Mülk-i sipeh-i 'uşşâk mevlûdgeh-i Müştâk
Envâr ider işrâk çün mihr-i 'ayân Bitlîs (Doğan, 1992, s. 269) (Gündoğdu, 1997, s. 152)

Müştak Baba'nın bu şiiri de içerik olarak incelemesini yukarıda yaptığımız "şehr-i Bitlis" redifli şiire benzemektedir. Müştak Baba bu şiirde farklı olarak Bitlis'i Keşmir'e benzetmiştir. Ayrıca Bitlis'in Hindistan'ı kıskandıracak kadar güzel olduğu fikrindedir.

Sonuç

Bu çalışmada, şehrengiz türüyle ilgili çalışmaları bulunan Derya Karaca ve Yunus Kaplan'ın müstakil şehrengiz olmasa da şehrengiz sayılabileceğini ifade ettiği ve Yunus Kaplan'ın şehrengizlerin toplam sayısına dâhil ettiği Yenişehirli Avnî'nin Yenişehir, Örfî Mahmud Ağa'nın Edirne övgülü şiirleri ile Müştak Baba'nın Bitlis'i öven şiiri ele alınmıştır.

Ele aldığımız üç şiirin diğer bir özelliği, şairlerinin doğduğu yer olan şehirlerle ilgili yazılmış olmasıdır. Şairler sanki bir vefa örneği göstererek memleketleri hakkında şiir yazmayı ve tevellüt ettikleri yeri övmeyi kendilerine görev addetmişlerdir.

Yenişehirli Avnî Bey'in Yenişehir üzerine yazdığı şiir 57 beyit olup mesnevi nazım şekliyle kaleme alınmıştır. Şair şehirde yaşayan *Celal Efendi*, Celal Efendi'nin oğlu *Ahmed Efendi*, berber *Ârif Ağa* ve adları *Mahmud* olan iki kişiden bahsetmiştir. Adı Mahmud olan kişilerin şair olduklarını verilen mahlaslardan öğreniyoruz. Şehrin güzelleri ise Avnî Bey tarafından oldukça methedilmiştir.

Avnî Bey şiirinde Yenişehir'in doğal güzelliklerinin yanında şehre ayrı bir güzellik katan *Köstem Nehri*'nden bahsetmiştir. Avnî Bey'e göre Yenişehir, bahar mevsiminde yeşillik ve çiçeklere bürünen, doğal güzellikleriyle ön plana çıkan, havası güzel bir şehirdir. Sünnet düğünleri, ramazan ayı, esnaf ziyaretleri, helva meclisleri Yenişehir'in sosyal hayatında önemli bir yer tutmaktadır.

Yenişehir üzerine Bursalı Rahmî ve Mahtûmî iki şehrengiz yazmıştır. Avnî Bey'in şiiriyle beraber bu sayı üçe ulaşmıştır. Çalışmada, Avnî Bey'in şiiri ile Mahtûmî ve Bursalı Rahmî'nin şehrengizlerinin mukayesesi de yapılmıştır.

Edirneli Örfî Mahmud Ağa'nın Edirne'yi methettiği şiiri 16 beyittir ve kaside nazım şekliyle yazılmıştır. Örfî de hemen hemen bütün şehrengizlerin muhtevasında yer alan bahar mevsimi, şehrin yeşilliği ve çiçeklerini ele almıştır. Örfî, Edirne'deki bazı mahalleri isimlerini anarak anlatmıştır: *Kasımpaşa, Buçuktepe, Hızırlık, Timurtaş, Helvacı Çeşmesi, Sırık Meydanı.* Örfî Mahmud Ağa Edirne'deki *Meriç*, *Arda* ve *Tunca* ırmaklarını da isimleriyle zikretmiştir. Bu ırmakların günümüzde olduğu gibi o zaman da belli aralıklarla taştığı şiirden anlaşılmaktadır.

Edirne ile ilgili Mesîhî, Zâtî, Taşlıcalı Yahya, Usûlî, Kerîmî, Firdevsî, Tâbi'î, ve Neşâtî birer şehrengiz kaleme almıştır. Bu şehrengizlerden beşi elimizdedir. Usûlî, Firdevsî ve Tâbi'î'nin eserlerine kaynaklarda zikredilmesine rağmen henüz ulaşılamamıştır Örfî'nin muhteva olarak şehrengiz özellikleri gösteren şiirini de sayarsak Edirne ile ilgili yazılan şehrengiz sayısı dokuza çıkmaktadır.

Müştak Baba, Bitlis şehrini övdüğü şiirini gazel nazım şekliyle yazmıştır. Şiir 10 beyittir. Bitlis'te halk tarafından bugün de aynı adlarla anılan *Dideban Dağı* ve şehre su tedarik eden *Altınkalbur* ile *İskender Çeşmesi*'nden bahsetmiştir. Ayrıca şehrin akarsuları, medrese ve camileri, güzelleri, havası, suyu, bağ ve bahçeleri şiirde övgüyle anlatılmıştır.

Müştak Baba'nın muhteva olarak şehrengize benzeyen şiiri dışında yine *Divan*'ında Bitlis'i övdüğü başka bir şiir daha mevcuttur. Şiir 5 beyittir, gazel nazım şekliyle yazılmıştır. Şiirde "Bitlis" redif olarak kullanılmış ve şehir methedilmiştir.

Kaynakça

Aydın, S. (2004). *Gazellerde Kafiye*, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Muğla.

Canım, R. (2014). *Divan Edebiyatında Türler*, Ankara: Grafiker.

Çavuşoğlu, M. (1991). "Yenişehirli Avnî", *İslam Ansiklopedisi Türkiye Diyanet Vakfı, s.123-124.*

Devellioğlu, F. (2000). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, Ankara: Aydın.

Dilçin, C. (2016). *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*, Ankara: Türk Dil Kurumu.

Doğan, A. (1992). *Müştak Baba'nın Türkçe Şiirlerinde Dini ve Tasavvufî Unsurlar*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Efe, Z. (2019a). "Müellifleri Meçhul İki Şehrengiz: Üsküp ve Budin Şehrengizleri", *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi 23, İstanbul 2019, 271-314.*

Efe, Z. (2019b). "Kâmî ve Revan Şehrengizi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, C. 12, S.66, 108-123.*

Erdoğan, M. (2012). "Bursalı Rahmî ve Yenişehir Şehrengizi", *Erdem, 63, s. 89-125.*

Gökbilgin, M. T. (1994). "Edirne", *İslam Ansiklopedisi Türkiye Diyanet Vakfı, s.473-476.*

Gündoğdu, M. K. (1997). *Müştak Baba (Dîvân)*, İstanbul: MEB.

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

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

İsen, M. (2016). "Tezkirelerin Işığında Divan Edebiyatına Bakışlar Osmanlı Kültür Coğrafyasına Bakışlar", *Eski Türk Edebiyatı El Kitabı, s. 429-436*.

Kahraman, S.A. (2011). *Günümüz Türkçesiyle Evliya Çelebi Seyahatnâmesi: Gümülcine-Kavala-Selanik-Tırhala-Atina-Mora-Navarin-Girit Adası-Hanya-Kandiye-Elbasan-Ohri-Tekirdağı*, İstanbul: Yapı Kredi.

Kahraman, B. (1995). *Vahîd Mahtûmî Hayatı Eserleri Edebi Kişiliği ve Eserlerinin Tenkidli Metni*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Kaplan, Y. (2016). "Lebîbî ve Eyüp Şehrengizi", *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED) 56. Erzurum, s. 1063-1076*.

Kaplan, Y. (2018). "Abdî ve Kütahya Şehrengizi", *Journal of Turkish Language and Literature, s. 783-824*.

Karaca, D. (2018). *Türk Edebiyatında Şehr-engîzler "Şehirler ve Güzeller"*, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Malatya.

Kiel, M. (2013). "Yenişehir", *İslam Ansiklopedisi Türkiye Diyanet Vakfı, s.473-476*.

Kütük, R. (2004). "Edirneli Örfî Mahmud Ağa'nın Hayatı ve Eserleri", *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Sayı 26, Erzurum*.

Mısırlı, A. ve Benian, E. (2016). "Edirne Baba Demirtaş (Timurtaş) Mahallesi Geleneksel Konutları: Mimari Özellikleri Potansiyelleri ve Sorunları"*, Trakya University of Engineering Sciences, 17 (1): 23-34, 2016*.

Pala, İ. (2011). *Ansjklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*, İstanbul: Kapı.

Şemseddin Sami. (1316). *Kamusu'l A'lâm*, 6. cilt, İstanbul: Mihran.

Tuncel, M. (1992). "Bitlis"*, İslam Ansiklopedisi Türkiye Diyanet Vakfı, s.225-228*.

Tuncel, M. (1994). "Dicle"*, İslam Ansiklopedisi Türkiye Diyanet Vakfı, s.281-282*.

Tuncel, M. (2004). "Meriç", *İslam Ansiklopedisi Türkiye Diyanet Vakfı, s. 188-190*.

Turan, L. (1998). *Yenişehirli Avnî Bey Divanı'nın Tahlili (Tenkitli Metin) Encümen-i Şu'arâ ve Batı Tesirinde Gelişen Türk Edebiyatına Geçiş*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.

Turan, L. (hzl.). (2011). *Edirneli Örfî Mahmûd Ağa, Divan (İnceleme-Metin)*, Ankara: Vizyon.

Uluç, R. (2013). *Müştâk Baba "Âsâru'l-Müştâk Esrâru'l-Uşşâk (İnceleme-Tenkitli Metin)"*, Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Şanlıurfa.

İnternet kaynakları

http://lugatim.com/s/%C5%9Fehrengiz (Erişim Tarihi: 02.01.2020)

https://www.touristorama.com/en/m/city-of-larissa (Erişim Tarihi: 12.01.2020)

https://www.google.com/maps/place/Larissa,+Yunanistan/@39.6310034,22.3891267,13z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x1358885c595d47a1:0x400bd2ce2b99c30!8m2!3d39.6390224!4d22.4191254?hl=tr (Erişim Tarihi: 13.01.2020)

https://tr.wikipedia.org/wiki/Larissa (Erişim Tarihi: 13.01.2020)

https://www.google.com/search?q=larissa+n%C3%BCfusu&oq=larissa+n%C3%BCfusu&aqs=chrome..69i57j33.5887j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8 (Erişim Tarihi: 13.01.2020)

http://arsiv.ntv.com.tr/news/275938.asp (Erişim Tarihi: 02.02.2020)

https://www.trakyanet.com/trakya/edirne/edirne/234-edirne-saraylari.html (Erişim Tarihi: 05.02.2020)

http://www.edirnevdb.gov.tr/edirne/nehirler_g.html (Erişim Tarihi: 06.02.2020)

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

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

https://www.google.com/search?q=bitlis+foto%C4%9Fraflar%C4%B1&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjPtvy1urPoAhWAZxUIHSIjD80Q_AUoAXoECAsQAw&biw=1280&bih=592#imgrc=d2tQgduzolhfAM (Erişim Tarihi: 12.03.2020)

http://www.daka.org.tr/panel/files/files/yayinlar/bitlis.pdf (Erişim Tarihi: 13.03.2020)

https://www.facebook.com/BitlisBld/photos/pcb.2210708082494436/2210705055828072/?type=3&theater (Erişim Tarihi: 13.03.2020)

Umurü'l-Ümera'nın söyleminde iktidar alameti olarak adalet[1]

İnan GÜMÜŞ[2]

APA: Gümüş, İ. (2020). *Umurü'l-Ümera*'nın söyleminde iktidar alameti olarak adalet. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 443-459. DOI: 10.29000/rumelide.752425.

Öz

Toplumların kültür ve düşünce hayatlarındaki gelişmeler, farklı disiplinlerin sunduğu verilerle incelenmeye çalışılmıştır. Kültürel yaşantıları ve düşünce dizgelerini yansıtması bakımından siyasetnameler de bu incelemelere konu edilmiştir. Bu anlayış doğrultusunda, 16. yüzyılda kaleme alınmış bir siyasetname olan *Umurü'l-Ümera*'nın içeriğinin önemli parçalarından biri olan adalet kavramı, dilbilim ve felsefenin kesişim alanında konumlanan söylem çözümlemesi yöntemiyle değerlendirilmeye çalışılacaktır. Söylem, bir iktidar pratiği olarak ele alındığında iktidarın meşrulaş(tırıl)masına hizmet eden her bir öge bu söylemin bileşeni durumundadır. Karmaşa ortamından çıkılarak toplumsal düzenin tesis edilmesini ve denklik ilişkisi gözetilerek toplumun tüm bireylerinin eşit haklar çerçevesinde yaşamasını önceleyen adalet kavramı, Umurü'l-Ümera'da belirtilen duruma koşut olarak iktidar aracı niteliğiyle işletim alanı bulmuştur. Adalet, yerine göre *defter, kılıç, kalem, ayna* gibi eğretilemeler üzerinden söylemleştirilmiştir. Adalet dairesi perspektifiyle de devlet ve toplumun sürekliliğinin birbirine bağlı olduğu düşüncesi ortaya konulmuştur. Bu söylemsel oluşumlar tarihsel anekdotlarla pekiştirilmiş, bu bağlamda yöneten-yönetilen ilişkisinin sınırları gözler önüne serilmeye çalışılmıştır. Devlet ve toplum düzeninin ancak adaletle sağlanacağı, adaletin olmadığı durumlarda zulüm ve dolayısıyla kargaşa ortamının baş göstereceği düşüncesi, eserin temel söylemsel görünümünü yansıtmaktadır. Bu noktada adaletin, toplumun bütün kesimlerini kapsaması gerektiği dile getirilerek evrensel olma niteliğiyle ön plana çıkarıldığını söylemek olanaklıdır. Bu çalışmada Umurü'l-Ümera, adalet kavramı merkezinde Türk siyasetname geleneği de göz önünde bulundurularak Fransız düşünür Michel Foucault'nun söylem ve iktidar belirlemeleri çerçevesinde incelenecektir.

Anahtar kelimeler: Adalet, adalet dairesi, söylem, iktidar, siyasetname, Türk kültürü

Justice as a sign of power in the discourse of *Umuru'l-Umera*

Abstract

Developmants in the lives of culture and thought of the societies have been tried to be studied with the data that various disciplines offered. Political treatises have also been discussed in these studies in terms of reflecting cultural lives and thought systems in accordance with this understanding, the term of justice, which is one of the important parts of the context of Umurü'l-Umera which is a political treatise writen in the 16th century, will be tried to be evaluated with the method of discourse analysis which is located in the junction point of linguistics and philosophy. Discourse when discussed as a practise of power, each factor that serves for the legitimateness of the power is in the position of component of this discourse. The term of justice, which priotritizes the establishment of

1 Bu makale Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanan *Umurü'l-Ümera (Metin-Dil Özellikleri) ve İktidar Felsefesi Bağlamında Söylem Çözümlemesi* adlı doktora tezinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

2 Dr., Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uluborlu Selahattin Karasoy MYO (Isparta, Türkiye), inangumus@isparta.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6124-8881 [Makale kayıt tarihi: 24.04.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide. 752425]

social order by getting out of chaos and living of all the individuals of the society within the context of equal rights by taking care of equivalent relation, in parallel with the situation expressed in Umurü'l-Umera, found an operation area with the quality of power instrument. Justice, depending on the metaphors such as *notebook, sword, pencil and mirror*, has been turned into discourse. Also with the perspective of justice circle, the thought that the continuity of the state and the society depends on each other has been revealed. These discursive formations have been reinforced with historical anecdotes and in this context the limits of the relation between the governing and the governed have been tried to be presented. The idea that state and social order can only be achieved with justice, and in the absence of justice, the environment of persecution and thus turmoil will reflect the basic discursive appearance of the work. At this point, it is possible to say that justice is brought to the forefront with the quality of being universal by being stated that it should cover all segments of the society. In this study, Umurü'l-Umera, by considering the custom of Turkish political treatise as well, is going to be analyzed within the frame of French philosopher, Michel Foucault's discourse and power definitions under the skin of justice.

Keywords: Justice, justice circle, discourse, power, political treatise, Turkish culture

1. Umurü'l-Ümera'nın Türk siyasetname geleneğindeki yeri

Orhon Yazıtları'ndan itibaren izlerini sürebildiğimiz Türk siyasi düşüncesinin ilk kuramsal metni *Kutadgu Bilig*'dir. Her ne kadar Hint ve İran gibi farklı siyasi geleneklerden izler taşısa da (İnalcık, 2000a: 23) Kutadgu Bilig, barındırdığı özgün ve öncü düşüncelerle Türk siyasetname literatüründe müstesna bir yere sahiptir. Öyle ki Sadri Maksudi Arsal (2014: 89), Ahmet Uğur (2001: 3), Ahmet Bican Ercilasun (2005: 314) ve Özgür Kasım Aydemir (2017: 97-98) gibi araştırıcılar Kutadgu Bilig'in önemli ölçüde Türk kültür evreninin ürünü olduğunu vurgulamışlardır. Eseri, Türklerin kadim dönemlerden getirdikleri devlet ve toplum algısı ile dünya düzeni düşüncesinin bir yansıması olarak değerlendirmek yerinde olacaktır.

İlerleyen süreçte siyasetnameler, nasihatnameler, menakıpnameler, gazavatnameler, tarih kitapları gibi yazılı ürünlerde varlığını sürdüren siyasi geleneğimizin kuramsal yönü asıl olarak siyasetnamelerde varlık bulmuştur. Türklerin Anadolu'yu yurt edinmeleriyle birlikte ortaya çıkan yazı dili geleneği içerisinde siyasetname türünün de önemli bir yeri olduğu gözlenmektedir. Bu çerçevede kaleme alınan ilk eser olarak Şeyhoğlu'nun *Kenzü'l-Kübera ve Mehekkü'l-Ulema* adlı siyasetnamesini görmekteyiz. Daha sonra -çeviri eserler dışında- Türk siyasi düşüncesinin ürünü olarak Tursun Bey'in *Tarih-i Ebu'l-Feth*'i (15. yüzyıl), Lütfi Paşa'nın *Asafname*'si (16. yüzyıl), Gelibolulu Mustafa Âli'nin *Nushatü's-Selâtîn*'i (16. yüzyıl), anonim *Hırzü'l-Mülûk* (16. yüzyıl), Kınalızade Ali Efendi'nin *Ahlâk-ı Alai*'si (16. yüzyıl), Bosnalı Hasan Kâfi'nin *Usûlü'l-Hikem fi Nizâmi'l-Ümem*'i (17. yüzyıl), Koçi Beğ'in *Risale*leri (17. yüzyıl), Kâtip Çelebi'nin *Düstûrü'l-Amel li-Islâhi'l-Halel*'i (17. yüzyıl), Defterdar Sarı Mehmed Paşa'nın *Nesâyihu'l-Vüzerâ ve'l-Ümerâ*'sı (18. yüzyıl) gibi eserleri sıralamak mümkündür.

Siyasetnamelerin genel olarak devletlerin ve toplumların kırılma dönemlerinde ve kargaşa ortamlarında yazıldığı görülmektedir. Bu durum siyasetnamelerin uygulamaya yönelik işlevsel bilgiler de barındırabileceği anlamını taşımaktadır. Her ne kadar kuramsal yön ağır bassa da özellikle düzenin bozulduğu dönemlerde siyasetnamelerin devlet ve toplum hayatını düzene sokmada pratik ihtiyaçları karşılama amacına da hizmet ettiği belirtilebilir. Bu durum 16. yüzyılın ikinci yarısından sonra kaleme alınan siyasetnamelerde açıkça görülebilmektedir. Bu bağlamda ıslahat özelliğini de bünyesinde barındıran siyasetnamelerde doğrudan somut olaylar üzerinden yapılan belirlemeler de kendisine yer

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

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

bulmaya başlamıştır. Şeyh Osman Bin Ali'nin *Umurü'l-Ümera*'sı, sözü edilen dönemde yazılmış bir siyasetname olarak ıslahata yönelik kimi öneriler barındıran bir eserdir. Aslında bu durumu bütün siyasetnameler için dile getirmek de olanaklıdır. Kuramsal yönü ağır basan siyasetnamelerde dahi ıslahat düşüncesinin izlerine rastlanabilir. Bu kapsamda siyasetnamelerin, olması gerekenlere işaret ettiğini belirten Bahadır Türk, bu durumun onların *olan*dan uzak ya da habersiz olduğunu göstermediğini de belirterek şu açıklamayı yapar: "Siyasetname örneği kabul edilebilecek her metin aslında 'olan'ın izlerini taşır." (Türk, 2012: 24). Siyasetnamelerin genellikle buhranlı dönemlerde yazıldığı düşünüldüğünde yaşanılan döneme ilişkin en esaslı eleştirilerin siyasetnameler aracılığıyla dile getirildiğini ileri sürmek yanlış olmaz. Böylece siyasetnameler, uyarı niteliği taşıyan ve iletisi olan eserler olarak belirir. Sözgelimi Kutadgu Bilig'in, Orta Asya'da meydana gelen hanedan mücadeleleri ve kargaşa arasında, devlet ve toplum düzeninin bozulması sonucunda, toplumun temelini oluşturan ahlak kurallarını yeniden düzenlemek için kaleme alındığı (Arat, 2007: XXV) bilinmektedir. Oldukça işlevsel görünen bu durum Yusuf Has Hacib'in, olayları doğru okuması ve sorumluluk alma bilinciyle açıklanabilir. Osmanlı Devleti'nde siyasetname türünün 16. yüzyıldan sonra artış göstermesini de bu anlamda devlet ve toplum düzeninde görülen bozulmalara ve kargaşaya bağlamak olanaklıdır. Nitekim Umurü'l-Ümera da Mısır'da düzensizliğin ve kargaşa ortamının görüldüğü bir ortamda kaleme alınmıştır. Özellikle Hadım Mesih Paşa ve eserin sunulduğu vali olan Hadım Hasan Paşa dönemlerinde Mısır'da yolsuzluklar ve kargaşaların ortaya çıktığı (Corci Zeydan, 2015: 139; Hammer, 2007: 201; Uzunçarşılı, 2011: 118; Özcan, 1997: 5) bilinmektedir. Bu noktada savımızı güçlendirecek bir biçimde Umurü'l-Ümera'nın, bozulan devlet ve toplum yapısının yeniden düzene sokulması bağlamında kuramsal bir işlev üstlendiği belirtilebilir.

Umurü'l-Ümera, Mısır valiliğinde bulunan Hasan Paşa adına H. 990 (M. 1582/1583) yılında Şeyh Osman Bin Ali tarafından kaleme alınmıştır. Kaynaklarda yazar ve eserle ilgili yeterli bilgiler bulunmamaktadır. Ancak metinden hareketle yazarın devlet görevinde bulunduğu, bu görev dolayısıyla saadete eriştiği ve sonrasında ise uzak bir kazaya sürüldüğü gibi bilgileri elde edebilmekteyiz. İyi bir tahsil alan, Arapça ve Farsça gibi dillere vakıf olan yazar, eserini emekli olduktan sonra telif etmiştir. Eserin "Süleymaniye Kütüphanesi Fatih No. 4188." ve "Süleymaniye Kütüphanesi Hacı Mahmud Efendi No. 5361." envanter numaralarıyla kayıtlı iki nüshası bulunmaktadır. İncelemede esas aldığımız "Süleymaniye Kütüphanesi Fatih No. 4188." envanter numarasıyla kayıtlı nüshada yüz yirmi varak bulunmakta ve her sayfada on yedi satır yer almaktadır. Eser, çeşitli coğrafyalarda hükümdarlara verilen adlar ve bu adlar çerçevesinde aktarılan anekdotlardan meydana gelmektedir. Bu bağlamda pratik bilgiler üzerinden çizilen kuramsal çerçeve içerisinde; bilgi, özne, adalet, siyaset, ideoloji gibi iktidar felsefesinde sıklıkla karşımıza çıkan kavramların işletimi sağlanmıştır (Eser, yazarı ve eserin konusuyla ilgili ayrıntılı bilgi için bk. Gümüş ve Aydemir, 2018: 445-451; Gümüş, 2018: 7-19). Bu makalede sözü edilen kavramlar içerisinden, iktidar aracı olarak konumlandırılan adalet ve adaletin söylemsel işletimi belirlenmeye çalışılacaktır.

2. Adalet kavramı ve Türk kültüründeki adalet anlayışına kısa bir bakış

Türkçeye Arapçadan girmiş olan *adalet* (kökü ʿadl) sözcüğü, Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Türkçe Sözlük'te "Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme, doğruluk, töre." (2009: 18) biçiminde tanımlanmıştır. Ferit Devellioğlu "hakka riayetkârlık, hak tanırlık, haklılık, doğruluk." (2004: 8) anlamlarına geldiğini belirterek Osmanlı Türkçesi metinlerindeki genel kullanımını ortaya koymuştur. "Ferdi ve içtimai yapıda dirlik ve düzenliği, hakkaniyet ve eşitlik ilkelerine uygun yaşamayı sağlayan ahlaki erdem."(Çağrıcı, 1988: 341) tanımında ise adaletin bireyi ve toplumu ilgilendiren yönü üzerinde durulmuştur.

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

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

Siyasetnameler çerçevesinde devlet ve toplum düzeninin tesisi, bireyin iktidara tabiiyeti ve iktidarın meşruiyet alanını kurmada aracı olarak değerlendirebileceğimiz adalet ilkesinin Türk kültüründeki izlerini İslamlık öncesi dönemlerden itibaren takip edebilmekteyiz. Adalet, Köktürk metinlerinde *törü* kavram alanı içerisinde değerlendirilmiş ve toplumsal nizamın tesisi bağlamında işletilmiştir. "Yasa, töre" anlamıyla yirmi altı kez tanıklanan (Şirin, 2016: 406-407; 556) törü sözcüğü adalete yapılan vurgunun tezahürlerinden biridir. Köl Tigin Yazıtı'nda devletin unsurları bilinçli olarak *il* (devlet), *kagan*, *bodun* (millet) ve *törü* (yasa) şeklinde sıralanmış, bağımsızlık kazanılınca yapılacak ilk iş olarak milleti ataların yasalarına göre yeniden düzene sokmanın ve yine töreye uygun olarak boyları ve yöneticilerini tayin etmenin gerekliliği (Ercilasun, 2016: 434) vurgulanmıştır. Yapılacak tüm bu işlerin Türk töresine uygun olması ve adil bir biçimde toplumsal düzenin tesis edilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Türklerin İslamlığa geçiş döneminin ürünü olan Kutadgu Bilig'deki en önemli kavramlardan birisi adalettir. Hükümdar Kün Togdı'yla simgelenen adalet, hâkimiyetin esasını teşkil etmesi yönüyle (Arsal, 2014: 97-98) iktidarın meşruiyet zeminlerinden birisi olarak sunulmuştur. Kutadgu Bilig'de adalet kavram alanıyla ilgili olarak esas itibarıyla *köni* (doğru, gerçek, adil) ve *könilik* (doğruluk, gerçeklik, adalet) sözcüklerine dayalı işletimlerin geniş yer tuttuğu görülmektedir (Bk. Arat, 1979: 278-279). 11. yüzyıl Karahanlı kültür muhitinde oluşturulan eserlerde ise adalet kavram alanının yüz yirmi üç farklı Türkçe sözcükle adlandırılması o dönemdeki Türklerin bu kavrama verdikleri önemin bir göstergesi (Kök, 2019: 201-206) olarak addedilmiştir.

Türklerin geniş kitleler hâlinde İslamlığa geçtiği ve bu yeni kültür dairesi içerisinde eserler vermeye başladığı dönemlerde ve daha sonrasında da adalet söylemine geniş yer verilmiştir. Özellikle İslam ve Doğu toplumlarının metinlerinden yapılan çeviriler aracılığıyla bu yeni kültür dairesinin temel dinamikleri Türklerin eski gelenek ve inançlarıyla birlikte kullanım alanı bulur. Bunun somut göstergesini adalet alanında gözlemleyebilmekteyiz. Özellikle toplumsal nizamı tesis eden kurallar bütünü olarak değerlendirilebilecek töre anlayışı, İslamlıktan sonra şer'i hukukun yanında örfi hukukun da yaygın olarak kullanımı şeklinde devam etmiştir. Bu örfi hukuk kurallarının keyfi yollarla ve salt hükümdarın tasavvurlarıyla oluşturulmadığı anlaşılmaktadır. Bu kurallar törede olduğu gibi eski gelenek ve uygulamalar da göz önünde bulundurularak toplumun ihtiyaçları doğrultusunda ve bir meşveret ortamının sonucunda meydana getirilmiş kurallar bütünü olarak belirmektedir. Osmanlı dönemi Türk siyasetnamelerinde açıkça izlerini gördüğümüz bu durum, adalet mekanizmasının tarihsel perspektif ve süreklilik olgusu çerçevesinde işletildiğinin bir tezahürüdür.

3. Söylem ve iktidar

Bu çalışmanın kuramsal arka planını Fransız düşünür Michel Foucault'nun iktidar ve söylem alanına ilişkin belirlemeleri oluşturmaktadır. Çalışmaları postyapısalcılık içerisinde değerlendirilen Foucault, söylemsel oluşumların iktidarca nasıl kurgulandığı ve bu oluşumların toplumu ne şekilde etkilediği/etkisi altına aldığı sorunsalıyla ilgilenmektedir. Bu da öznelerin iktidarca tabi kılınması ya da öznelerin iktidara kendiliğinden tabi olmaları biçiminde parodoks gibi görünen kimi uygulamaların çözümlenmesiyle üstesinden gelinebilecek bir uğraş alanıdır. Foucault'nun yanıtını ya da karşılığını aradığı temel mesele burada yatmaktadır. Böylesi bir yaklaşım, çalışmalarının merkezinde her ne kadar iktidar kavramı duruyor gibi görünse de onun temel yöneliminin öznelerin iktidara tabiiyet yollarını belirlemek ve bu doğrultuda iktidarın nasıl meşruiyet kazandığını ortaya koymak olduğunu göstermektedir. İktidar ve özne arasında cereyan eden bu ilişkinin odak noktasında *söylem* yatmakta ve söylemin bu toplumsal ilişkiler ağı içerisindeki yerinin ve konumunun belirlenmesine yönelik bir dizi

arşiv çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Bu arşiv çalışmaları iktidar ve öznenin tarihine yöneliktir ve bir soykütük çıkarma arayışının tezahürü olarak görünmektedir.

Toplumların kültürel birikimlerine, Foucault'nun deyişiyle *arşiv*lerine yönelik yapılacak incelemeler, söylemsel oluşumların belirlenmesinde oldukça önemlidir. Bu anlamda dil, biçimsel bir işlevi olmasının yanında, *şimdi*nin bir sentezini yaparak anlamlandırma ve *geçmiş*in birikimlerini *şimdi*ye taşıyarak yeni bir gerçeklik kurma işlevine sahiptir.

> "Dil, bütün bu aşkınlıkların bir sonucu olarak, mekansal, zamansal ve sosyal bakımdan 'burada ve şimdi' olmayan çeşitli nesneleri 'burada kılmaya' muktedirdir. Geniş bir tecrübeler ve anlamlar yığını, *ipso facto* (tam da bu nedenle -ç.n.) 'burada ve şimdi'de nesnelleşebilir. Basit bir biçimde söylersek, koca bir dünya, dil aracılığıyla herhangi bir anda gerçek hâline getirilebilir." (Berger ve Luckmann, 2008: 58).

Bir anlamda söylemsel yapıların işlevselliğine de vurgu yapan bu ifadelere benzer olarak John Searle, dil ile toplumsal gerçeklik ilişkisine dikkat çekerek evlilik, banknot, hükümet, mülkiyet gibi kurumsal yapıların oluşmasında ve gerçekleşmesinde dilin kurucu rolünü vurgulama gereği duymuştur (Altınörs, 2015: 235-236, 262). Söylem biçiminde ortaya çıkan bu durum, toplumların bilinçaltının ve kültürel arka planının çözümlenmesinde önemli görülmektedir.

> "(...) Belirli bir toplumun bilişsel ve kültürel arka planını oluşturan gerçeklik ve doğruluk varsayımları o toplumun dili tarafından şekillendirilir ve bireylerin söylemleri ortak duyuyu oluşturan bu varsayımlar doğrultusunda oluşur. (...) Gerçeklik dilin sınırlamaları ve öznelliği çerçevesinde söylem içinde inşa edilen bir şeydir. Her söylem bir gerçeklik inşasıdır, dolayısıyla artık nesnel olgu ya da mutlak gerçeklik yerine söylemlere tekabül eden gerçeklikler vardır." (Koca, 2007: 541-542).

Foucault'nun söylem kavramsallaştırmasında bugünkü toplumsal yapıların anlaşılmasında geçmişe başvurma ve söylemi toplumsal gerçekliklerin kuruluşunda aracı bir işlev çerçevesinde değerlendirme eğilimi söz konusudur. Söylem yapıları ile toplumsal gerçeklik arasında sıkı ilişkiler ağı olduğunu ileri süren ve söylemi toplumsal gerçekliğin düzenlenmiş sözceler ya da önermeler olarak iletişimde yeniden dile getirilmesi, tekrarlanması, biçimlenmesi olarak değerlendiren (Büyükkantarcıoğlu, 2006: 119) Foucault, söylemi bir anlamda toplumsal erk tarafından kurgulanmış ve toplumu kurgulayan bir iktidar alanı olarak konumlandırmıştır (Karpuz ve Aydemir, 2012: 139). Sözü edilen bu durumlar geleneksel dilbilim anlayışından sıyrılarak dilin toplumsal bağlamı içerisinde ve farklı disiplinlerin verileri doğrultusunda incelenmesi gerektiği düşüncesinin bir sonucudur. Geleneksel dilbilimin gösterge ve anlam arasındaki ilişkiyi yalnızca dilsel bağlamda ele almasına karşıt olarak bu ilişkiyi kuran toplumsal, tarihsel ve politik süreçlerin de işin içine katılması gerektiği tezini ön plana alan *eleştirel dilbilim* (Büyükkantarcıoğlu, 2006: 121-122) anlayışını Foucault, arkeolojik çözümlemelerinde sürekli göz önünde buldurur. Eleştirel kısmı tamamlayıcı nitelikteki şeceresel (soykütüksel) kısım ise söylemin gerçek oluşumunun *dizi*lerine yönelir (Foucault, 1987: 61-62). Bu anlamda yönteminin çerçevesini de çizmiş olan Foucault, "tarih, beşerî bilgi ve dil" konularını sorunsallaştırarak (Sözen, 2014: 61) söylemsel pratiklerin her yerde olduğunu ve her durumda çözümlenmesi gerektiğini vurgular. Söylemsel pratiklerin de nesnelerin doğuşu, ifade biçimlerinin ortaya çıkması ve bölümlenmesi, kavramların yerli yerine konulması ve dağılımı, stratejik seçimlerin kendini göstermesi ile ilgili sistem konusundaki soruşturmaların kabul edilmesiyle (Foucault, 2014: 51-52) açığa çıkarılacağını ileri sürer.

Foucault'nun belirtilen bu söylem çalışmalarının odak noktasında özne ve iktidar arasındaki çatışma/uyum, çekişme/müzakere gibi karşıtlıkların tarihsel köklerini araştırarak modern öznenin soykütüğünü ortaya çıkarma düşüncesi yatmaktadır. Bu araştırmaların ve çözümlerin doğrultusunda iktidar güç kullanan, zora başvuran, baskılayıcı ve dışlayıcı oluşundan ziyade üretken yapısıyla ele alınır.

Burada güç kullanımı ve iktidar uygulamasını birbirinden ayıran Foucault, Elias Canetti'yle örtüşmektedir. Canetti'nin, iktidarı gücü de kapsayan ancak güç kullanımı konusunda sabırlı davranan bir mekanizma olarak değerlendiren yaklaşımı (2012: 283-284) belirgin bir biçimde Foucault'nun da temel eğilimidir. Ancak bu yaklaşım Foucault'nun iktidar belirlemesinin yalnızca bir yönünü yansıtır. İktidarın her yerdeliği vurgusunu sürekli olarak yinelemekten kaçınmayan Foucault için iktidar, devletle ve üretim ilişkileriyle sınırlandırılamaz. Üretim ve sermaye ilişkileri elbette iktidar alanına dâhildir ancak bütün bir iktidarı bu alanlara hasretmek toplumsal ilişkileri açıklamakta yetersiz kalacaktır. Foucault'nun bu şekilde çizdiği ve tüm bir toplumsal alanı kapsayan iktidar perspektifi, Marksist geleneğin mirası ile rekabete girer (Bidet, 2016: 58). Bu anlayışa göre özne ve iktidar ilişkisi, toplumun tüm katmanlarında ve tüm pratiklerinde gözlemlenebilmektedir. İşte söylem biçiminde karşımıza çıkan bu pratiklerin özne ve iktidar ilişkilerinde meşruiyeti sağlama işleviyle anlam kazandığı belirtilebilir. Belgeler, binalar, yapılar, anlaşma ve antlaşmalar gibi birtakım uygulamalar bu meşruiyete hizmet eden ögelerden bazılarıdır. Asıl konumuzla ilgili olarak söylersek siyasetnameler de bu meşruiyete ya da özne ve iktidar arasındaki uzlaşıya hizmet eden belgeler olarak değerlendirebilir. Bahadır Türk'ün "siyasetnameler, Foucault'cu anlamıyla, aslında 'iktidar teknolojileri' ile 'benlik teknolojileri'nin bir sentezini sunmaya çalışan metinler olarak değerlendirilebilir (…)" (Türk, 2012: 29) ifadeleri bu uzlaşıya dikkat çekmektedir. Siyasetnamelerde bu sentezin ve uzlaşının sağlanmasında aracı rol yüklenen bir dizi argüman yer almaktadır. Özellikle *ʿilm* kavramsallaştırmasıyla gördüğümüz bilgi alanı, meşveretin önemi, güç kullanımından sakınma, yumuşak huyluluk, mümkün olduğunca ölüm cezasına başvurmama (biyoiktidara yaklaşan bir anlayış), adalet gibi ögeler iktidar ve özne arasındaki ilişkinin kurulmasında ve düzenlenmesinde sıklıkla gördüğümüz söylemsel işletimler olarak anlam kazanmaktadır. Bunlar içerisinden adalet (ʿadl), bütün kadim geleneklerde olduğu gibi Türk kültür evreninde de toplumsal ilişkileri düzenlemede ve karmaşa ortamının önüne geçmede işlev kazanan bir kavram olarak belirmektedir.

4. Umurü'l-Ümera'da iktidar aracı niteliğiyle adalet

4.1. Adalet söyleminin genel görünümü

Michel Foucault, bütün bir Orta Çağ'ı *adalet devleti* çerçevesinde değerlendirdikten sonra 15. ve 16. yüzyıllarda *idari devlet* anlayışının egemen olduğunu ve sonunda *yönetim devleti* olarak adlandırılan ve yönetimsellik ilkelerince belirlenen dönemin başladığını ileri sürer (2011: 282). Umurü'l-Ümera ve başka siyasetnameler incelendiğinde Osmanlı Devleti'nde adalet devleti anlayışının daha uzun süre egemen olduğu anlaşılmaktadır. Siyasetnamelerde ve ıslahatnamelerde adalet vurgusunun belirgin oluşu ve müstakil adaletnameler bu görüşün destekleyicisi niteliğindedir. Bu bağlamda Umurü'l-Ümera'nın da *adalet devleti* ilkelerini bünyesinde barındırdığını söylemek mümkündür.

Umurü'l-Ümera'nın söylemi içerisinde geniş yer bulan ve iktidarın konumlanmasında başat rol üstlenen kavramlardan biri olan *adalet*, toplumsal nitelikli oluşuyla ve *zulüm* kavramıyla karşıtlık ilişkisi içerisinde işletilmiştir. Genel olarak kuramsal ve öğretisel yönleriyle öne çıkan siyasetnamelerde adalet kavramı, iktidarın temel dayanak noktalarından biri olarak belirir. Metnimizde de öncelikle adalet kavramı ve adalet kavramıyla ilişkili işletimlerin geçiş değerlerini belirlemek, adalete yapılan vurgunun nicel yönünü ortaya koymak açısından yararlı olacaktır: *ʿadl* 21 defa, *ʿādil* 23 defa, *ʿadālet* 3 defa, *dād* 10 defa kullanılmış; olumsuzlanan bir öge olarak karşıt kavram konumundaki *ẓulm* ifadesi 24 defa, zulmün uygulayıcısı olarak ẓālim ifadesi ise 15 defa kullanılmıştır.

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

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

Türk kültür evrenine ilişkin yapılan belirlemelerde, Türklerin salt devlet anlayışlarında değil, toplumsal yaşantılarında da adalet ilkesine bağlı oldukları, adaleti toplum ve dünya düzeninin sağlanmasındaki en önemli ögelerden biri olarak gördükleri öne çıkmaktadır. Özellikle Türk-Moğol devlet geleneği içerisinde yer bulan *töre* ve *yasa* geleneği, adaletin tarafsızlıkla uygulanması açısından bir aracı (İnalcık, 2000b: 75) olarak görülmüştür. Aynı durum, İslamlık sonrasında kurulan Türk devletlerinde de sürdürülmüştür. Bir geçiş dönemi eseri olan Kutadgu Bilig'de sergilenen adalet anlayışı şu şekildedir:

> "Yusuf Has Hacib; hükümdar Kün-Toğdı'nın hükümdarlık sembolleri üzerinden adaletin anlamını tartışır. Kün Toğdı'nın üzerinde oturduğu üç ayaklı gümüş tahtın anlamı doğruluk ve dengedir. 'Üç ayaklı olan her şeyin doğru ve düz durmasından hareketle' hükümdar hiçbir tarafa meyletmez. Her unsura karşı eşit mesafededir, insanları 'bey ve kul olarak' ayırmaz." (Türk, 2012: 123-124).

Toplumun her katmanına yayılması özelliğiyle konumlanan bu adalet anlayışı, Osmanlı siyasetnamelerinin de temel dinamiklerindendir. Şeyh Osman Bin Ali, eserinin giriş bölümünde kendi başına gelen olumsuz durumları adaletsizlikle bağdaştırmış, iktidarın makam dağıtımında adalet ilkesine riayet etmesi gerektiğini açıklıkla dile getirilmiştir:

> lā-cerem gāhī dün zeyd-i ʿālem faḳīre virdükleri cāhı bugün ʿamr ve cāhil-i rāşīye yā bir bāṭıl ʿaraba degül ki ḳarşıya alup virürler mezīd ʿināyete lāyıḳ olanları riʿāyet itmedüklerinden ġayrı zevāyiddür kārdan ʿadd idüp ḳaçana ʿazl iderler yā aşşısı ziyanına nefʿi żarrına kifāyet itmez beʾsü'l-bedel bir mühmel ḳażāya sevḳ iderler ve bir baʿīd ḳażāya sürerler yā bir ʿamīḳ vādīye atarlar min-baʿd nesyen mensiyyen terk idüp ne añarlar ne çekerler (002b/8-13)

Ortaya çıkan bu haksızlığın giderilmesi ancak ve ancak adil bir tanık (şāhid-i ʿadīl) ve açık bir kanıtla (rūşen delīl) sağlanabilecektir. Yazarın bu durumu somut bir olay üzerinden aktarması, inandırıcılığın sağlanması bakımından önemli görülmektedir:

> ʿālemde ben didüm ben işitdüm hezār-yār
>
> ne gül işitdi nālemi ne ġonca ne hezār
>
> lā-büdd bu daʿvāya şāhid-i ʿadīl ve bu müddeʿāya rūşen delīl getürüp kendü ḥālile müʾekkid olduġın beyān idüp kendü ḳavl-i ḫod pendile muḳayyed olduġıdur (003a/01-03)

Yazarın, kendisinin sürülmesi olayının adalet anlayışıyla ters düştüğünü belirtmesi, bu eserin de doğrudan adalet mekanizmasının işletilmesi bağlamında kaleme alındığını göstermektedir:

> düşde görülmez iken eşmūneyn
>
> itdiler anı baña ḳara ʿayn
>
> bu felek anı daḫı çoḳ gördi
>
> defter-i ʿadli yazmadın dürdi (004b/1-2)

Yukarıdaki nazım içerisinde geçen *defter-i ʿadl* ifadesi, adaletin sürekli işleyen bir mekanizma olması yönüne vurgu yapmaktadır. *Defter* üzerinden sunulan adaletin eğretilemeli anlatımı, bir başka yerde *kılıç* üzerinden aktarılarak adaletin işleyişindeki keskinlik açıkça belirtilmiştir:

> ḳalem vaṣfını yaz eg seyf-i dādı
>
> ki ider bunlarla ḥālüm ictihādı (006b/7)

Foucault'nun iktidar kavramsallaştırmasında, iktidarın her yerde oluşu ve toplumun tüm katmanlarına yayılması özelliği öne çıkmaktadır. Bu bağlamda adalet kavramı da iktidarın meşrulaştırılması noktasında bir araç görevi üstlenmektedir. Bütün bir toplumun adalet üzerine konumlanması ülküsel

toplumun temelini oluşturmaktadır. Metnimizde de bu durum vurgulanmış, adaletin kavramsal çerçevesi çizilerek tersi bir durumda oluşabilecek toplumsal atmosfer (zulüm) gözler önüne serilmiştir. Metinde adalet kavramının kuramsal çerçevesi şöyle çizilmiştir:

> ʿadl bir yirüñ ḳarār ve ṣebātı göklerüñ devām-ı ḥarekātı ʿadl iledür ʿadl olmasa ʿālem ẓulm elinden ḫarāb olurdı bil ki mīzān-ı niẓāma bi'l-külliye ḫalel yetişüp kevne fesād gelürdi ʿadluñ mirʾātı vardur (039b/07-10)

Yukarıdaki sözcede adaletle ilgili olarak *mirʾāt* (ayna) üzerinden yeni bir çerçevelendirmeye gidilmiştir. Daha önce belirtilen *defter* ve *kılıç* karşıtlığına dayalı olarak öne sürülen adaletin işlevsel yönüne yeni bir boyut kazandırılmıştır. Bu durum genel olarak *hükümdar aynaları* (Türk, 2012: 23) şeklinde değerlendirilen siyasetnamelerin aynı zamanda *adalet aynası* olarak da okunabileceğinin göstergesidir. Toplumun tüm kesimlerine hitap edebilme ve toplumdaki adalete uygun olan ya da olmayan bütün gelişmeleri ayrım gözetmeksizin olduğu gibi yansıtabilecek güce sahip olma yönleriyle adalet, ayna metaforu aracılığıyla işlevselleştirilir. Belirtilen sözce içerisinde *ʿadluñ mirʾātı vardur* tümcesi, adaletin belirginliğine ve keskinliğine vurgu yapmaktadır. Tümcenin yüklem kuruluşundaki *+dUr* bildirme eki sözü edilen belirginliğin dilbilgisel destekleyicisi konumundadır.

Adaletin göstereni niteliğinde olan ögelerden biri de terazidir. Metnimizde adaletle ilgili kuramsal çerçevenin çizilmesinde terazi eğretilemesine başvurulması, adaletin teraziye benzetilmesi, bu kavramın toplumsal boyuttaki anlamsal katmanına ve işlevselliğine vurgu yapmaktadır:

> āgāh ol ki ḳāḍı olan kimesne miʿyār-ı şerʿdür ve degüldür illā pādişāh-ı islāmuñ mīzān-ı imtiḥānı yaʿnī umūr-ı raʿiyyenüñ ṣaḳīl ve ḫafīfi anuñıla bilinür ve bu mīzānuñ ṣayrefīsi vüzerādur ve anuñ payesinde olanlar yaʿnī mīzān-ı mezbūruñ istiʿmāli ve ʿadem-i istiʿmāli bunlaruñ elindedür ve kefeteyni ʿadldür ʿadl de ednā ve aʿlāya göre ikidür yaʿnī edd ve aʿlā ḥükm-i şerʿde berāberdür (118b/05- 11)

Metinden alıntılanan sözcede adalet uygulayıcısı olarak kadı, padişah, vezir gibi yöneticilerden bahsedilmiş, asıl olarak ise terazinin iki kefesinin adaleti simgelemesinden söz edilmiştir. Bu iki kefenin de toplumda karşıt kutup olarak görülen, üst tabakayı temsil eden *aʿlā* ve alt tabakayı temsil eden *ednāya* ayrılması yönetenlerin ve yönetilenlerin adalet karşısındaki denge durumunu göstermektedir. Adaletin bu bağlamda karşılıklı bir denetim mekanizması olduğu, iki kefeden birisinin eksik ya da fazla oluşunun adaletsizliğe, böylelikle de toplumsal kargaşaya neden olabileceği ifade edilmiştir. Böylelikle adalet kavramı, yöneten ve yönetilenlerin birbirlerini denetleyecekleri bir mekanizma olarak öne çıkmaktadır. Ortaçağ siyasal düşüncesinde iktidarın denetim mekanizmalarından biri olan adalete bağlılık (Türk, 2017: 133) ilkesi metnimizde de kuramsal boyutuyla işletilmiştir. Tersi bir durum olarak adalet ilkesinin işletilmeyişi ya da aksatılması sonucunda adaletin uhrevi çağrışımları dolayısıyla (Türk, 2012: 247) Tanrı'nın buyruğunun dışına çıkarak adaletsizliğe yönelen monark için türlü ilahi cezalar geleceği uyarısı yapılır (Türk, 2017: 133). Böylelikle iktidarın denetim mekanizmalarından biri olan adaletin de bir denetim mekanizmasıyla, yani Tanrı korkusuyla denetlenmesi söz konusu olur. Nitekim en büyük adalet uygulayıcısı olan Tanrı'nın gölgesindekilerin de adalet ilkesine sıkı sıkıya bağlı kalmaları beklenir. Toplumda baş gösteren bir olumsuzluğun Tanrı'nın adaleti çerçevesinde değerlendirilerek zulüm/kötülük olarak görülmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu durumun akıllı/bilgili kişiler (ʿuḳalā) ağzından aktarılması inandırıcılığı ve güvenirliği arttırmak amacıyla yapıldığı izlenimini vermektedir:

> hā-naṣīḥat-i ʿuḳalā iy merd-i āgāh nā-gāh bir belāya yā bir görünmez ḳażāya uġrasañ bilürsün ki ol belā ḥaḳīḳatde kimüñ belāsıdur ol ḫod ḫudā-yı ʿādildür ẓulm eylemez sū-i ẓann itme (020b/10-13)

İktidar uygulayıcılarının adalet sahibi olmaları gerektiği ve bunun bir denetim mekanizması olarak işletildiği ifade edilmişti. Eserde de öncelikli olarak eserin sunulduğu kişi olan Hasan Paşa örneğinde adalet ilkesinin işletimine ve adalet sonucunda toplumsal düzenin sağlandığına ilişkin ifadeler yer

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

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

almaktadır. Adil olma konusunda Hasan Paşa'nın Hz. Ömer'le ilişkilendirildiği birçok veri bulunmaktadır:

saʿādetle gelelden ol ʿömer-dād
ḫarāb-ābād mışrı itdi ābād (008a/4)

belī geldi niçe paşa-yı ʿādil
ve līkin gelmedi bir böyle kâmil (008a/12)

ʿadlde fī'l-meṣel nūşirevāndur
seḫāda ḥātem ile tev-emāndur (008b/2)

Metin içerisinde Hasan Paşa'nın kişiliğinde tarihsel olarak somutlanan adalet kavramı, mitik bir kişilik olarak varlık bulan Cemşid üzerinden daha belirgin kılınmaya çalışılmıştır. Cemşid'in birçok özelliği sıralanırken öncelikli olarak adil olmasına değinilmiştir. Burada Cemşid karakterinin iktidar sahibi olduğu için belirli özellikleri taşıdığından değil, belirli özellikleri taşıdığı için iktidar sahibi olduğundan söz edilmiştir. İktidar sahibi olmanın ön koşulları olarak *ʿādil*, *kāmil*, *tevānā* (güçlü), *dānā* (bilgili) gibi özellikler sıralanmış, bu özellikleri dolayısıyla *mālik-i milk ve cāh* olduğu vurgulanmıştır. Böylelikle adalet kavramı, iktidarın meşruluk kazanması ve iktidara aracılık etmesi bakımından işletilmiştir:

tercüme-i ṭaberīde gördüm eydür evāyil-i salṭanatda sulṭān-ı ʿādil ve melik-i kāmil idi mīr-i tevānāydı merdüm-i dānā idi mālik-i milk ve cāh oldı (023a/5-7)

Yukarıdaki durumun pekiştiricisi olarak iktidar uygulayıcısı konumundaki *ḫalīfe*nin de sahip olması gereken özelliklerden biri olarak adalet kavramına yer verilmiş, halifenin zalim olamayacağı, zalim bir kişinin de halife olamayacağı şeklinde belirtilen bir kurguya dayalı olarak adaletin önemine vurgu yapılmıştır:

şeyḫ celālü'd-dīnü's-sübūṭī raḥmetu'l-lah ḥüsnü'l-muḥāżara fī tārīḫü'l-mışr ve'l-ḳāhire nām kitābda selmāndan raḍıya'l-lahu ʿanh naḳl-i rivāyet idüp eydür ki bi-ʿaynihā naḳl olunur maʿnāsı ẓāhirdür beyana ḥācet yoḳ hemān meʾāl-i maḳāl budur ki ḫalīfe ol sulṭāndur ki ẓālim olmaya olana melik dirler mışrāʿ li-müʾellifihi olmaz ḫalīfe ẓālim ẓālim ḫalīfe olmaz (037a/17, 037b/1-2, 037b/4-7)

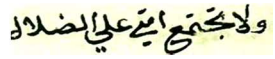
Umurü'l-Ümera'da, olumsuzlanan bir özellik olarak yönetenlerin zulme başvurması, beddua edilecek düzeyde görülmüş ve bu durum somutlandırılarak tarihsel bir olay üzerinden aktarılmıştır. Özellikle iktidar sahibi olduktan sonra (*ḫaḳḳ seni çūn kim emīr itdi bize / bizcileyin sen de bir dihḳānken*) adil olma özelliğini yitiren ve zulme başvuran kişinin, iktidar olma ön koşullarından birisini yerine getirmemesi ve üstelik tam tersi bir yola (zulüm) başvurması, bedduaya maruz kalma ve iktidar olma özelliğini yitirme şeklindeki bir sonucu ortaya çıkarmaktadır. Bu durum da adalet ilkesinin tam bir denetim mekanizması olarak işlemesi ve yaptırım gücü olduğunu göstermesi bakımından kayda değerdir:

yire girseñ göge çıḳsañ ʿāḳıbet
ḳomazuz biñ cānuñ olsa cümle
iy ʿaceb bilmez miydüñ hevāreyi
düşmen olduñ dost iken bize sen
beg olalı göge ṣıġmaduñ
niçe ṣıġa ḳabr-i tenge yā bu ten

ḥaḳḳ seni çūn kim emīr itdi bize
bizcileyin sen de bir dihḳānken
saña vācib şükr ve ʿadl iken bize
hīç ḫālī olmaduñ ẓulm itmeden
görsin kim manşıbuñ gitmek degül
āfet mevt ide saña baġteten
umaruz ki ol yüce dergāhdan
cümlemüz ḳurtara ol bed-ḫᵛāhdan (080b/09-16)

Umurü'l-Ümera'nın söyleminde adalet kavramının sorunsallaştırıldığı ve bu kavramın farklı yönleriyle tartışıldığını da belirtmek gerekir. Adaletle ilgili olarak aktarılan kuramsal bilgilerin ya da tarihsel anekdotların yanında bu kavramın işleyişine ve toplumsal yaşamdaki işletimine ilişkin net verilerin elde edilebilmesi amacıyla karşıtı konumundaki zulüm üzerinden kimi belirlemelere gidilmiştir. Örneğin sultanın adaleti sorunsalında adalet ve zulüm kavramları bir anekdot üzerinden aktarılmıştır:

ḥikāye vaḳtā ki cingiz ḫan oġlı sulṭān hülagu baġdād feth itdi baʿż ʿuḳalā yanında maʿa'l-taġrīb bi-tarīḳü'l-taʿrīż ʿadli medḥ itdi gerçi teġāfül idüp iẓhār-ı istiftā eyledi likin ol ʿaşrda olan ʿulemā-yı baġdāddan bu mesʾeleyi istiftā eyledi mesʾele budur ki sulṭān-ı müslim-i cābir mi efḍaldür yoḫsa sulṭān-ı kāfir-i ʿādil mi ol ʿaşruñ ʿulemāsı bu ʿuḳdenüñ ḥalli içün sulṭānuñ emrile müstanṣıriyyede cemʿ olmışlar idi.



ḥadīşi muktezasınca ʿaḳd-i meclis eylemişler idi pes ol ʿaşr ʿulemāsınuñ reʾīsi el-şeyḫ rıżāyu'd-dīn ʿalī bin ṭāvusī anda ḥāżır olmaġın ḥużūrında sāyir ʿulemā cevāba cürʿet idemeyüp şeyḫ raḥmetu'l-lah kāfir-i ʿādil müslim-i cābirden afḍaldür diyü cevāb virdüklerinde bāḳī-yi ʿulemā-yı ḥāżırīn daḫı cevābı keẕālik semtine sālik olup şeyḫüñ cevābı altına dest-i ḫaṭṭların vażʿ eylediler (040a/05-17)

Aktarılan sözcede, ideolojik bağlamda *biz ve ötekiler* ayrımına gidilmediği, bu ayrıma gidilmemesinin temel nedeni olarak ise adalet kavramının öne çıkarıldığı görülmektedir. Adalet kavramının sorgulandığı sözce içerisinde adaletin dinsel nitelikli bir içeriğinin bulunmadığı, yani salt Müslümanlarca uygulanan bir ilke olmadığı, adaletin işletimi bağlamında Müslüman/Müslüman olmayan ayrımının geçersizliği açıkça dile getirilmiştir. "Sulṭān-ı müslim-i cābir mi efḍaldür yoḫsa sulṭān-ı kāfir-i ʿādil mi?" sorusuna *ol ʿaşr ʿulemāsınuñ reʾīsi El-Şeyḫ Rıżāyu'd-dīn ʿAlī Bin Ṭāvusi'*nin "Kāfir-i ʿādil müslim-i cābirden afḍaldür." şeklindeki yanıtı ve diğer âlimlerin de bu yanıtı onaylaması adalet söz konusu olduğunda herhangi bir ayrıma gidilmemesi gerektiğini gözler önüne sermektedir. Bu durum Umurü'l-Ümera'nın söyleminde adalete bağlılık ve adaletin uygulanması ilkelerinin kapsayıcı yönüyle öne çıkarıldığını imlemektedir.

4.2. Kanunun adalet sağlayıcısı olarak konumlandırılışı

Foucault'nun *adalet devleti* belirlemesinde feodal türden toprak rejimine bağlı ve geleneksel ya da yazılı yasalar toplumuna karşılık gelen bir anlayış yer almaktadır (2011: 282). Bu bağlamda adaletin sağlanması ve toplumsal düzenin sürekliliği açısından kanun (yasa) kavramının ortaya çıkışından söz etmek gerekir. Gerek sözlü gerekse yazılı olsun kanun uygulaması, bir yaptırım gücü oluşturması bakımından adaletin sağlanması noktasında aracı rol üstlenmektedir. Metnimizde de kanunun önemi ve işlevine uygun olarak birçok kullanımla karşılaşmaktayız. Öncelikli olarak Osmanlı Devleti'nde her ne kadar şer'i hukuk düzeninin hâkim oluşundan söz edilse de toplumsal düzenin sağlanması bakımından eski gelenek ve uygulamaların bir devamı olarak çeşitli yasaların da yürürlükte olduğunu görüyoruz.

Halil İnalcık, Osmanlıların başlangıçtan beri kavim-soy olarak *Türk* olduklarının bilincinde olduğunu belirtir ve İslamlık öncesi Türk Hakanlıklarının bir *törü* ya da *yasa* üzerine kurulu olması özelliğini Osmanlı Devleti'nin de sürdürdüğünü ifade eder (2011: 29-34). Ziya Gökalp, Türklerde töre kavramının önemine değinerek Türk töresinin, tarihsel gelişim çizgisi içerisinde Osmanlılara kadar uzandığını dile getirir (1976: 11-13) ve Türk töresinin sınırlarını şöyle çizer: "Yazılmış yasalardan başka, yazılmamış teamüller de törenin içindedir. Hatta, hukukî töreden başka, dinî ve ahlakî töreler de vardır. O halde Türk töresi, eski Türklere atalarından kalan bütün kaidelerin mecmuu demektir." (1976: 13-14). Umurü'l-Ümera'da, *ḳānūn-ı ḳadīm ve üslūb-ı selīm eyyām olmışiken* (002a/11) söz öbeğinde somutlaşan bu durum, İslamlık öncesi Türk kültürünün izlerinin devam ettiğini göstermesi bakımından kayda değerdir. İnalcık ayrıca, İslam hukuk tarihinde örfün önem kazanmasını da Müslüman-Türk devletlerinin kuruluşu ile bağlantılandırır ve İslâm devletlerinin dinî-siyasî ümmet anlayışı karşısında Türk-Müslüman ve sonra Moğol devletlerinde, devletin yarar ve gereksinimlerinin göz önünde tutulmasıyla siyasî ve icraî bir güç olarak örfi hukukun üstün geldiğini belirtir (2000c: 28). Böylelikle sultanın otoritesinin bağımsız niteliğini ve bağımsız kanun yapma yetkisini savunmak için sürekli olarak *şer' ve kanun* ile *dîn ü devlet* terimleri kullanılmıştır (2000d: 42).

Umurü'l-Ümera'da, belirtilen kurguya uygun olarak şer'i kanunların yanında örfi kanunların da uygulandığını, sultanın kanun yapma yetkisinin olduğunu gösteren ifadeler yer almaktadır. Yavuz Sultan Selim'in kanun yapma gücü şu sözceyle dile getirilmiştir:

> selīm ki taḫtında sürḫ ile eyyām terḳīm olunmışdur ḳużāta merreten meẕkūreyi sulṭān selīm-i evvel ṭābe ṣerāhu ḳānūn vaż^{c} eylemişdür (002a/derkenar)

Metin içerisinde şeriat ve örfe dayalı uygulamaların kuramsal çerçevesi olarak okunabilecek veriler yer almaktadır. Burada daha önce ifade edilen, örfün somut toplumsal yaşamın bir düzenleyicisi olması ve geçmiş dönemlerin birikimlerinin sonucunda ortaya çıkması vurgulanmıştır:

> siyāsetü'l-^{c}örf oldur ki şer^{c} üñ ve siyasete şer^{c} üñ ġayrı ola āyīn-i selāṭīn ve ḳavānīn-i ḥavāḳīn ve ^{c}ādetü'd-devlet ü'l-salṭanat ve rāy-ı vüzerā-yı ^{c}ālem-ārā(y) ve tedbīr-i emīr-i kebīr gibi (052b/02-05)

Yukarıdaki sözcede örfün, belirtilen kurgusuna uygun olarak *sultanların uygulamaları*, *hakanların kanunları*, *devletin âdetleri*, *dünyayı düzenleyen vezirlerin hükümleri* biçimlerinde sıralanabilecek bir çerçeveye oturtulduğu görülmektedir. Yalnız burada örfle ilgili olarak yapılan genel değerlendirmelerin dışında örfün salt hükümdarın mutlak otoritesiyle oluşturulmadığı, belirli bir devlet geleneğinden beslenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Sözü edilen bu geleneğin, İslamlık öncesi Türk devlet ve topluluklarında adaletin ve toplumsal düzenin sağlanmasında başat ögeler olan *töre* ve *yasa* geleneğinin bir izdüşümü olduğu düşünülebilir. Ayrıca örfün şeriattan ayrı olarak iki cihan düzeninin sağlanması olarak görülmediğini, yalnızca somut toplumsal yaşama ve maddi âleme yönelik bir uygulama olduğunu belirtmek gerekir. Bu doğrultuda şeriat kurallarının yanında örf hukukunun da geçerli olduğuna ilişkin verilere de yer verilmiştir:

> benüm añladuġum budur ki siyāset iki ḳısm ola nitekim ẕikr olunur siyāset-i şer^{c} siyāset-i ^{c}örf ammā siyāset-i şer^{c} oldur ki şer^{c}-i şerīf ta^{c}yīn itdügi mertebeden zāyid ola nitekim emīrü'l-mü$^{\supset}$minīn ḥażret-i ^{c}ömer raḍıya'l-lahu ^{c}anh ta^{c}zīri ḥadden ziyāde itdügi gibi (052b/09-13)

Metnimizde şeriat ve örfe dayalı kanun anlayışının adaletle olan ilişkisinin belirginleştirilmesi amacıyla, bir savaş sırasında şeriatın ve kanunların çiğnenmesi adaletten sapma olarak değerlendirilmiştir:

> keşf-i ḳuṣūr-ı ḥubūrda itdükleri ṭama^{c}-ı ḫāmdan ve mesāḥa-ı arāżīde ḥudūda tecāvüz idüp dāyire-i inṣāfdan çıḳup ẓulmden müsamaha itmedüklerinden ve ḫāc-ı arāżıyye aḫẕında şer^{c}en yaraşmaz ḳānūnen olmaz iş idüp

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

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

> ʿadlden ʿudūl itdüklerinden bi'l-cümle ḥaḳīḳaten ve ḥükmen arāżīye müteʿallik umūrdan ḥāṣıl olan ʿadāvetden ve dāyimā ʿadāvete iʿtiyāddan ḥālleri mükedderdür (071a/16-17, 071b/01-04)

Savaş sırasında nasıl davranılması gerektiği, yine Umurü'l-Ümera'nın söylemi içerisinde belirtilmiştir. Şeriata ve kanunlara uygun hareket edilmesi şeklinde ifade edilen bu durum aşağıda aktardığımız sözcede görülmektedir:

> bu ḳavm-i şūm senüñ üstüñe hücūm iderler saña ʿaḳlen ve naḳlen şerʿen ve ḳānūnen muḥārebe ve müdāfaʿa ol vaḳt lāzım olur
>
> yüri baş yar tek er ol ʿālemde
>
> ḥaḳḳ muʿayyen ola saña her demde (075a/12-14)

Genel olarak bakıldığında Umurü'l-Ümera'da şer'i ya da örfi kanunların adaletin sağlanmasına hizmet eden kurallar bütünü olarak sunulduğu görülmektedir. Özellikle dönemin ihtiyaçlarına ve toplumun yapısına göre şekillendirilebilen örfi uygulamaların toplumsal nizamın tesisine hizmet etmesi söz konusu edilmiştir. Bireyi, toplumu ve devleti ilgilendiren bütün uygulamalarda adil bir yapının kurulması için, yaptırım gücüne sahip olması dolayısıyla kanunlar geniş yer tutmaktadır.

4.3. Adalet dairesi

Özgür öznelerden oluşan toplumsal yapı, iktidar için vazgeçilmez varlık ve uygulama alanıdır. İktidarın sürekliliği, aynı zamanda toplumun da sürekliliği anlamını taşır. Bu noktada siyasetname türü eserler, iktidar teknolojileri ile benlik teknolojilerinin sentezini sunmaya çalışan metinler (Türk, 2012: 29) olarak değer taşır. Bu sentez, siyasetnamelerde *adalet dairesi* kavramıyla somutlaştırılmış, iktidar ve toplumsal yapı arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde ve sınırların çizilmesinde bu kavram etkili olmuştur. Halil İnalcık adalet dairesi kavramını şöyle açıklar:

> "Adâletle korunan halk, reâya, adâlet sayesinde daha çok üretir, böylece vergi kaynakları gelişir, hükümdar güçlü olur, güçlü hükümdar kötülükleri önlemede, adâleti yerine getirmede etkin olur. Reâya, üretim yapan sınıflar, köylü, tüccâr, şehir esnafı iyi korunmaya kavuşmuş, hükümdar da bol bir hazine sayesinde güçlü bir idare ve ordu kurmuş olur." (2014: 54).

Birbirine bağlı halkalar olarak değerlendirilebilecek bu yapının bozulması durumunda yönetimde bir boşluk ve düzensizlik, toplumda ise bir karmaşa ortamı doğacaktır. Halkalardan birinin dahi çözülmesi dairenin işleyişini engelleyecek, böylelikle döngüsellik ortadan kalkacaktır. Toplumsal sınıfların birbirlerini tamamlaması üzerine kurulu olan adalet dairesi sistemi, sınıfların devamı ile devletin bekası arasındaki sıkı bağı düzenlemektedir. Her sosyal sınıf kendi yerinde kaldığı ve işlevini yerine getirdiği için devlet yapısının üzerine oturduğu tarıma ve ticarete dayalı ekonomik ve askerî yapı da kontrol edilmiş olacaktır (Keskintaş, 2017: 153). Burada özellikle devletin ekonomik gücünü gösteren hazine ile ordunun/askerî gücün sıkı ilişkiler içinde olduğu gözlemlenmektedir.

Adalet dairesi anlayışı, Türk edebiyatının ilk siyasetnamesi özelliğini taşıyan Kutadgu Bilig'den itibaren izlenebilmektedir. Kesin sınırlarla çizilmiş olan bu yapı, ülkenin ayakta kalabilmesi ve devamlılığı düşüncesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır:

> "Memleket tutmak için çok ordu ve asker lâzımdır, askerini beslemek için de çok mal ve servete ihtiyaç vardır, bu malı elde etmek için halkın zengin olması gerekir. Halkın zengin olması için de doğru kanunlar konulmalıdır. Bunlardan biri ihmal edilirse dördü de kalır. Dördü birden ihmal edilirse beylik de çözülmeye yüz tutar." (İnalcık, 2000a: 15).

Halil İnalcık'ın Osmanlı devlet sistemi üzerinden yaptığı değerlendirmesinde, ordunun nitelikçe üstün olması gerektiğine vurgu yapılırken; Kutadgu Bilig'de bu durum, niceliksel üstünlük biçiminde değerlendirilmiştir. Umurü'l-Ümera da siyasetname niteliği taşıyan bir eser olarak adalet dairesinin çeşitli yönleriyle ortaya çıktığı bir yapıya sahiptir. Askerî gücün, iktidarın varlık alanı ve sürekliliğindeki rolü ve bu gücü sağlamanın yolları, metinde açık göndermelerle dile getirilmiştir. Askerî gücün oluşturduğu ordunun donanımı sağlandıktan sonra hazinenin orduya açılması ve böylelikle ordunun bütün hazırlıklarının sona erdirilmesinin amaçlandığı ifadeler metinde yer bulmuştur. Bu durum şu sözceyle dile getirilmiştir:

> naẕar-ı riʿāyet ḳılup kimine cebe cebā kimine cevşen kimine ḳaba bağışlayup kimine ḳılıç ḳuşadup kimine tīr ve keman kimine ḳalḳan iḥsān eyleyüp kimine gönder gönderdi bi'l-cümle melikāne ḫazīne açup mālikāne beẕl ve hibe idüp ḥātem-vār şukūfe-bār nesīm-i cūdıla döküp ṣaçup her ḥazīni hüzn-i faḳrdan āzād eyleyüp yayayı atlandurdı ve atluyı ḳılıçlandurdı leşkerin yaraḳlandurdı geregi gibi istimālet virüp her birin yüreklendürdi li muḫteriʿihi
>
> her birinüñ ḫāṭırın ḫoş eyledi
>
> cām-ı inʿāmıla ser-ḫoş eyledi
>
> oldılar iḥsānıla bī-gümān
>
> fī'l-meṣel her birisi bir ḳahramān (064a/04-12)

Burada, ordunun salt maddi yönüyle değil manevi olarak da tatmin edilip yüreklendirilmesi söz konusu edilmiştir. Böylelikle adalet dairesi işletiminin önemli halkalarından biri olan ve devletin sürekliliği açısından somut gücü oluşturan ordunun niteliksel olarak güçlendirilmesi öne çıkarılmıştır. Bu noktada Kutadgu Bilig'de belirtilen *çok asker ve ordu* anlayışı, metnimizde niteliksel güç olarak değerlendirilmiştir:

> kāşkī ben daḫı bunuñ müṭālaʿasına mālik ve anuñ meslekine sālik olaydum yāḫūd selāṭīn-i rūy-ı zemīnden milk fülān bu ḳadar vilāyete ve şu ḳadar ʿaskere ve bunuñ gibi memālīk ve ʿabīde ve ol ḳadar ḫazīneye mālik olup fülān diyārı almış ve fülān iḳlīme mālik olmış ben andan dūn olmaġa ḳāyil miyem maʿa-haẕā anuñıla benüm ḥasbda ve nesebde ʿilmde ve edebde ẕātda ve ṣıfatda ve merātibde ve derācātda münasebeti yoḳdur ṭutalum kim mālı ve ḫazāyini çoḳdur bil ki benüm sedde saʿādetüm ḳullarından biri ḳadar ḳadri yoḳdur diyüp bu ṭarīḳ ile ġayret-kinān ḥased eylese vechden ḫālī degül midür (107b/12-17, 108a/01-04)

Nicelik ve nitelik karşılaştırmasının yapıldığı yukarıdaki sözcelerde niteliğin önemine vurgu yapılmış ve temel amacın mutluluk olduğu belirtilmiştir. Temel amaç noktasında Umurü'l-Ümera, Kutadgu Bilig'le koşutluk göstermektedir.

Sulṭān unvanı hakkında bilgilerin verildiği bölümde kuramsal çerçeve içerisinde askerin/ordunun; ülkenin/memleketin yönetimindeki ve dolayısıyla sürekliliğindeki rolü öne çıkarılmıştır. Sultanın yönetiminde olması gereken coğrafi alan çerçevelendikten sonra on bin askerden oluşan bir güce sahip olması gerektiği dile getirilmiştir. *Ḳalemen* (sayıca) sözcüğü bağlamında niceliksel güce vurgu yapılmıştır:

> sālifü'ẕ-ẕikr ʿallāme celālü'd-dīn ẕikr olan kitabında sulṭān aña dirler ki ḫavza-i ḥükūmetinde taḫt-ı ḥükminde mülūk olup melikü'l-mülūk ola daḫı mıṣr ve şām ve afrīḳıyye ve endülüs gibi sevād-ı aʿẓama mālik ola ve ḳalemen on biñ ʿaskere ḳādir ola bu mertebeye vāṣıl olana sulṭān-ı aʿẓam ıṭlāḳı ṣaḥīḥ olur (037b/13-17)

Yukarıda sözü edilen durum, Osmanlı Devleti üzerinden somutlaştırılarak ifade edilmeye çalışılmıştır. Osmanlı Devleti'nin başkenti olan İstanbul'un, bütün şehirlerden daha büyük olduğu, Osmanoğulları'nın da dünyadaki hükümdarların en büyüğü olduğu vurgulanmıştır. Vurgulanan bu büyüklüğü korumanın ve sürdürmenin koşulu olarak da askerî gücün konumlandırılması gerektiği ifade

edilmiştir. Öncelikle on bin askerden oluşan bir ordunun bulunduğu, buna Osmanlı Devleti'nde *emīr-i ümerā*ların emrindeki askerler de eklenince sayının daha da arttığı belirtilmiş, böylelikle Osmanlı Devleti'nin bir cihan devleti olarak konumlandırılması çabası ortaya çıkmıştır. Hatta bu durum, Türk tarihinin önemli bir dönemini oluşturan Selçuklularla karşılaştırma yoluna gidilerek belirginleştirmeye çalışılmıştır. Osmanlı Devleti'nin öncülü durumundaki Anadolu Selçuklu Devleti'nin, kendi zamanına hükmeden büyük bir devlet olduğu vurgulanmış ancak büyüklük, ordu ve coğrafya bakımından Osmanlı Devleti'nin düzeyinde olmadığı belirtilmiştir. Burada önemli olan nokta, Türk tarihinin önemli bir dönemini oluşturan Osmanlı Devleti'nin, büyüklük olarak yine bir başka Türk devleti olan Selçuklu'yla karşılaştırılması ve Osmanlı Devleti'nin Selçuklu mirası üzerine konumlandığının ifade edilmeye çalışılmasıdır. Bu da Türk tarihindeki süreklilik düşüncesinin somut göstergesi olarak metnimizde işletim alanı bulmuştur:

> istanbul ekber-i sevād-ı aʿẓam ve āl-i ʿoṡmānuñ ekṡeri aʿẓam-ı kübrā-yı selāṭīn-i cihān olmaḳ lāzım gelür zīrā ʿaskerde beyān itdügi şarṭa ki on biñdür bunlaruñ emīr-i ümerāsıyla ḳādir olur bu ḳanda ḳaldı ki taḫmīnen yedi kerre yüz biñden belki sekiz kerre belki ṭoḳuz kerre yüz biñden ziyādeye mālik olalar (038a/2-6)

> āl-i selçuḳ didüginüñ ḫod āḫiri milk-i yunan ḳonya serīrinüñ mīri sulṭān ʿalāʾü'd-dīndür gerçi zamanına göre ḫaḳan-ı ekber ve sulṭān-ı aʿẓam idi ammā ʿaẓamet ve ʿasker ve milkde hergiz bunlar ṭabaḳasına degül (038a/7-10)

Umurü'l-Ümera'da doğrudan Osmanlı Devleti'nin gücünü göstermeye yönelik işletilen sözcelerde niceliksel bir üstünlükten söz edilirken hikâye işletimlerinin yoğunlaştığı ve ders verme amacı taşıyan sözcelerde ise niceliğin yanında niteliğin de önemli olduğu ifade edilmiştir. Bu gücün varlığı ve devamlılığının da hazineye bağlı olduğu belirtilmiş, böylelikle iktidarın hem kendi konumunu sağlamlaştırması hem de toplumsal yapının bir arada tutulmak suretiyle iktidarın varlık alanı olarak konumlandırılması amaçlanmıştır. Tüm bu süreçlerin gerçekleşmesi ve yöneten-yönetilen ilişkisi bağlamında karşılıklı rızanın oluşmasının temelinde adalet ilkesine bağlılık yatmaktadır. Adalet ilkesinin işletilmemesi ya da aksatılması durumunda, toplumda düzeninin bozulacağı ve bir kaos ortamının baş göstereceği açıkça vurgulanmıştır. Adaletin sözü edilen bu önemi metinde şu ifadelerle belirginleştirilmeye çalışılmıştır:

> ʿadl bir yirüñ ḳarār ve ṡebātı göklerüñ devām-ı ḥarekātı ʿadl iledür ʿadl olmasa ʿālem ẓulm elinden ḫarāb olurdı bil ki mīzān-ı niẓāma bi'l-külliye ḫalel yetişüp kevne fesād gelürdi (039b/07-10)

Adalet dairesinin de temelini oluşturan bu anlayışın devlet ve toplum ilişkilerinin düzenlenmesi ve süreklilik kazanması noktasında etkili olduğu görülmektedir. Adaletle hükmedilen halkın üretime katılıp vergi vermesi, vergilerden oluşan hazineyle ordunun/askeri gücün oluşturulması ve böylelikle ülke güvenliğinin sağlanması ve tekrar bu güvenlik ortamı sayesinde halkın üretimini rahatlıkla yapabilmesi biçiminde sürüp giden bir döngüsellikten söz edilebilir. Bu döngüsellikteki halkalardan birinin eksik olması ya da zayıflaması elbette aksamaya neden olacaktır ancak bu dairenin merkezinde yer alan adaletin ortadan kalkması durumunda devlet ve toplumdan da söz edilemeyecektir. Bu anlamda "hükümdarın iktidarını koruması, devlet ve toplum düzeninde birlik, refah ve sürekliliğin sağlanması" (Dinçer, 2018: 49) biçiminde değerlendirilebilecek adalet dairesi, iktidarın meşrulaşmasına hizmet eden araçlardan biridir. Sözü edilen kurguyu somutlaştırmak açısından adalet dairesinin işleyişini bir şema hâlinde göstermek uygun görünmektedir:



Şekil 1. Adalet dairesinin işleyişi

Yukarıdaki şemada adalet dairesini oluşturan halkalar ana hatlarıyla sunulmuştur. Umurü'l-Ümera'nın söyleminde güçlü bir ordunun kurulması ve ordunun savaş hazırlıklarının tamamlanabilmesinin hazineye bağlı oluşu (bi'l-cümle melikāne ḫazīne açup mālikāne beẕl ve hibe idüp) doğrudan dile getirilmiştir. Hazinenin üretim ve dolayısıyla vergi yoluyla kurulacağı ise dolaylı olarak anlaşılmaktadır. Bunu metnin bütününden çıkarsayabilmekteyiz. Hazinenin açılması sonucunda ise *yaya*nın *atlandurul*ması, *atlu*nun *ḳılıçlandurul*ması, *leşker*in *yaraḳlandurul*ması (silahlandırılması, teçhiz edilmesi) ve *geregi gibi istimālet virüp her birin yüreklendürül*mesi ise yine adalet çerçevesinde gerçekleştirilebilecektir. Dolayısıyla adalet dairesinin işleyişinde adalet ilkesi, başlangıçtan itibaren her bir aşamada etkisini hissettirmekte ve toplumsal nizamın sağlanmasında başat rolü üstlenmektedir.

Sonuç

Umurü'l-Ümera'da işletilen adalet kavramının, yöneten ve yönetilen ilişkisi bağlamında değerlendirildiğinde öncelikle bir denetim mekanizması olarak işlev gördüğünü belirtebiliriz. Teraziye benzetilen adalet, iki yönlüdür ve bu iki yön terazinin iki kefesinde iktidar sahiplerini ve halkı simgelemektedir. Böylelikle denklik ilişkisi içerisinde, ayrım gözetmeksizin adaletin işletilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu durum ayna eğretilemesi üzerinden de adaletin tüm bir topluma yayılması ve toplumun tüm katmanlarını yansıtması şeklinde belirginleştirilmiştir. Ayrıca adaletin sağlanması noktasında kanunların düzen kurucu rolü üzerinde durulmuştur. Şer'i kanunların yanında, dönemin gerektirdiği koşullar ve toplumsal dinamikler doğrultusunda sultanların da örf adı altında kanunlar düzenleyebileceği ve bu uygulamaya bir meşveret ortamının sonucunda başvurulması gerektiği belirtilmiştir.

Umurü'l-Ümera'nın söyleminde özellikle Foucault'nun iktidar kurgusuna uygun şekilde iktidarın devlet ile sınırlandırılmadığı, yaşamın her alanında iktidarın varlığını koşullayan bir yaklaşıma (Aydemir, 2010: 101) paralel olarak adalet kavramının da tüm bir toplumsal katmana yayıldığı ve evrensel olma niteliğiyle ön plana çıkarıldığını söylemek olanaklıdır. Devlet ve toplum düzeninin ancak adaletle sağlanacağı ve adaletin olmadığı durumlarda zulüm ve dolayısıyla kargaşa ortamının meydana geleceği belirtilmiştir. Adalet dairesi işletimiyle bütün toplumsal ilişkilerin temelinde yatan ögenin adalet olduğu, doğrudan ya da dolaylı ifadelerle gözler önüne serilmiştir.

Kaynakça

Altınörs, A. (2015). "John R. Searle'de Toplumsal Gerçekliğin Kuruluşunda Dilin Rolü". *Dil Felsefesi Tartışmaları: Platon'dan Chomsky'ye*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat. 235-272.

Arat, R. R. (1979). *Kutadgu Bilig III İndeks*. Hazırlayanlar: Kemal Eraslan-Osman F. Sertkaya-Nuri Yüce. İstanbul: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

Arat, R. R. (2007). *Yusuf Has Hacib - Kutadgu Bilig I Metin*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Arsal, S. M. (2014). *Türk Tarihi ve Hukuk*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Aydemir, Ö. K. (2010). *Gencine-i Adalet Üzerine Dilbilgisi İncelemesi ve İktidar Felsefesi Bakımından Söylem Çözümlemesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydemir, Ö. K. (2017). "Kutadgu Bilig'de Biyoiktidar". *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*. 5/12: 97-102.

Berger, P. L.; Luckmann, T. (2008). *Gerçekliğin Sosyal İnşâsı Bir Bilgi Sosyolojisi İncelemesi*. Çeviren: Vefa Saygın Öğütle. İstanbul: Paradigma.

Bidet, J. (2016). *Foucault'yu Marx'la Okumak*. Çeviren: Zehra Cunillera. İstanbul: Metis.

Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal Gerçeklik ve Dil*. İstanbul: Multilingual.

Canetti, E. (2012). *Kitle ve İktidar*. Çeviren: Gülşat Aygen. İstanbul: Ayrıntı.

Corci Z. (2015). *Osmanlı Mısırı*. Tahkik: Muhammed Harb. Çeviren: Mustafa Özcan. İstanbul: Özgü (Ark Kitap).

Çağrıcı, M. (1988). "Adâlet". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. C. I. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı. 341-343.

Devellioğlu, F. (2004). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.

Dinçer, Ö. (2018). *Siyasetnâmeleri Yeniden Okumak Bir Yönetim Bilimci Gözüyle Geleneksel Siyasi Düşünce*. İstanbul: Klasik.

Ercilasun, A. B. (2005). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Ankara: Akçağ.

Ercilasun, A. B. (2016). *Türk Kağanlığı ve Türk Bengü Taşları*. İstanbul: Dergâh.

Foucault, M. (1987). *Söylemin Düzeni*. Çeviren: Turhan Ilgaz. İstanbul: Hil.

Foucault, M. (2011). "Yönetimsellik". *Entelektüelin Siyasi İşlevi (Seçme Yazılar 1)*. Çevirenler: Osman Akınhay-Ferda Keskin. İstanbul: Ayrıntı. 261-284.

Foucault, M. (2014). *Bilginin Arkeolojisi*. Çeviren: Veli Urhan. İstanbul: Ayrıntı.

Gümüş, İnan (2018). *Umurü'l-Ümera (Metin-Dil Özellikleri) ve İktidar Felsefesi Bağlamında Söylem Çözümlemesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gümüş, İ.; Aydemir, Ö. K. (2018). "Şeyh Osman Bin Ali'nin Umūrü'l-Ümerā Adlı Eseri ve Dil Özellikleri Üzerine". *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*. 6/13: 443-456.

Hammer, J. v. (2007). *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi*. C. 2. Editör: Mustafa Güçlü-Bilge Bozkurt. İstanbul: İlgi Kültür Sanat.

İnalcık, H. (2000a). "Kutadgu Bilig'de Türk ve İran Siyaset Nazariye ve Gelenekleri". *Osmanlı'da Devlet-Hukuk-Adalet*. İstanbul: Eren. 12-23.

İnalcık, H. (2000b). "Adâletnâmeler". *Osmanlı'da Devlet-Hukuk-Adalet*. İstanbul: Eren. 75-190.

İnalcık, H. (2000c). "Türk Devletlerinde Devlet Kanunu Geleneği". *Osmanlı'da Devlet-Hukuk Adalet*. İstanbul: Eren. 27-36.

İnalcık, H. (2000d). "Şeriat ve Kanun, Din ve Devlet". *Osmanlı'da Devlet-Hukuk-Adalet*. İstanbul: Eren. 39-46.

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

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

İnalcık, H. (2011). "Osmanlı Tarihi Üzerinde Kamuoyunu İlgilendiren Bazı Sorular". *Doğu Batı Dergisi*. S. 7 (Akademi ve İktidar). Ankara: Doğu Batı. 27-40.

İnalcık, H. (2014). *Devlet-i 'Aliyye Osmanlı İmparatorluğu Üzerine Araştırmalar-II*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.

Karpuz, H. Ö.; Aydemir, Ö. K. (2012). "Gencine-i Adalet'te İktidar Aracı Niteliği İle Bilgi Üzerine Söylem Çözümlemesi". *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7/4: 137-144.

Keskintaş, O. (2017). *Adalet, Ahlâk ve Nizam Osmanlı Siyasetnameleri*. İstanbul: İletişim.

Koca, Z. C. (2007). "Bilgi Kaynakları-İktidar ve Söylem". *VI. Uluslararası Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu Bildirileri*. 1-2 Haziran 2006. Isparta. 541-549.

Komisyon (2009). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Kök, A. (2019). *Türklerin Entellektüel Mirası Kutadgu Bilig -Devlet: Adalet, Kut, Töre*. İstanbul: Kesit.

Özcan, A. (1997). "Hadım Hasan Paşa". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. C. 15. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı. 5.

Sözen, E. (2014). *Söylem Belirsizlik Mübadele Bilgi/Güç ve Refleksivite*. Ankara: Birleşik.

Şeyh Osman b. Ali (1582/1583). *Umūrü'l-Ümerā*. Süleymaniye Kütüphanesi Hacı Mahmud Efendi No. 5361.

Şeyh Osman b. Ali (1582/1583). *Umūrü'l-Ümerā*. Süleymaniye Kütüphanesi Fatih No. 4188.

Şirin, H. (2016). *Eski Türk Yazıtları Söz Varlığı İncelemesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Türk, H. B. (2012). *Çoban ve Kral Siyasetnamelerde İdeal Yönetici İmgesi*. İstanbul: İletişim.

Türk, H. B. (2017). "Siyasetname Geleneğinde İktidarın Denetimi Sorunu: Nushatü's-Selâtîn Örneği". *Amme İdaresi Dergisi*. 50/3: 127-151.

Uğur, A. (2001). *Osmanlı Siyaset-Nâmeleri*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.

Uzunçarşılı, İ. H. (2011). *Osmanlı Tarihi II. Selim'in Tahta Çıkışından 1699 Karlofça Andlaşmasına Kadar*. C. 3 Kısım 1. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Ziya Gökalp (1976). *Türk Töresi*. Hazırlayan: Hikmet Dizdaroğlu. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Sultan II. Mustafa için yazılan şiirler mecmuası

Zahide EFE[1]

APA: Efe, Z.. (2020). Sultan II. Mustafa için yazılan şiirler mecmuası. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 460-493. DOI: 10.29000/rumelide.752433.

Öz

Klasik Türk edebiyatında divan ve mesnevilerle birlikte en önemli eser türlerinden biri de mecmualardır. Klasik Türk edebiyatının önemli kaynakları arasında yer alan mecmualar sahip oldukları şekil, dil ve muhteva itibarıyla birtakım sınıflandırmalara tabi tutulmuşlardır. Bu sınıflandırmalarda yer alan mecmua türlerinden biri de belli şahıslar adına tertip edilmiş olanlardır. Bu tarz mecmualar genellikle padişahlar ve devlet adamları adına tertip edilmiştir. Bu özellikleri haiz olan mecmulardan biri de Nuruosmaniye Kütüphanesi'nde 3700 numarada kayıtlı olan ve Sultan II. Mustafa için yazılan şiirleri ihtiva eden *Mecmûa-i Tevârîh*'tir. Bu eserde, II. Mustafa'nın cülûsu ve Sakız Adası'nın fethi münasebetiyle 17. yüzyılın sonu ile 18. yüzyılın ilk çeyreğinde yaşamış olan 67 farklı şair tarafından kaleme alınan 100 manzume bulunmaktadır. Bu manzumeler edebî açıdan önemli oldukları kadar yazıldıkları dönemin tarihî ve toplumsal olaylarına ışık tutmaları bakımından da oldukça önemlidir. Bu çalışmada öncelikli olarak *Mecmûa-i Tevârîh*'in şekil ve muhteva özellikleri üzerinde durularak birtakım değerlendirmelerde bulunulmuştur. Ardından mecmuada yer alan şiirlerden bazı örnekler verilerek mecmuadaki şiirlerin MESTAP'a göre tasnifi yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Klasik Türk edebiyatı, mecmua, II. Mustafa, cülûsiyye, Sakız'ın fethi

The journal of poems which were made for Sultan Mustafa II

Abstract

One of the most important work types is the journals with the divan and mesnevi in The Classical Turkish literature. The journals which are among the important sources in The Classical Turkish literature were subjected to a set of classifications by means of their form, language and content. One of these journal types in these classifications is those which were formed on behalf of the certain persons. Such journals were generally formed on behalf of the padishahs and statesmen. One of the journals with these features is *Mecmûa-i Tevârîh* which is recorded in 3700 no. In Nuruosmaniye Library and contains the poems that were written for Sultan Mustafa II. In this work, 100 poems which were written by 67 poets who lived at the end of 17th century and at the first quarter of 18th century are available on the occasion of Mustafa II's enthronement and the conquest of Sakız. These poems are important in terms of literature for the history of period when they were written and as they enlightened the social events. In this research, *Mecmûa-i Tevârîh*'s form and content features were firstly emphasized, and a set of evaluations were made. Next, the poems in the journal were classified according to MESTAP as some of their samples in the journal were given.

Keywords: Classical Turkish literature, mecmua, Mustafa II, cülûsiyye, conquest of Sakız

1 Ar. Gör., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Osmaniye, Türkiye), zahide_efe@outlook.com, ORCID ID: 0000-0002-1411-4557. [Makale kayıt tarihi: 16.05.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752433]

Giriş

Çeşitli şekil ve türlerdeki eserleri bir araya getirerek zengin muhtevaları ile ön plana çıkan ve kütüphanelerde oldukça fazla örneği bulunan mecmualar, klasik Türk edebiyatı çalışmaları için oldukça ehemmiyeti haiz eserlerdir. Mecmualar üzerine yapılan ilmî çalışmaların[2] artması neticesinde birçok araştırmacı tarafından mecmualar hem şekil hem de muhteva itibarıyla birtakım sınıflandırmalara[3] tabi tutulmuştur. Bu sınıflandırmalarda muhteva bakımından karşımıza çıkan mecmua türlerinden biri de şahısların tertip ettiği[4] veya şahıslar için tertip edilen mecmualardır. Yapılan ilmî çalışmalar neticesinde gün yüzüne çıkan ve belli şahıslar adına tertip edilmiş olan mecmua örneklerinden bazıları hakkında aşağıda bilgi verilmiştir. Yapılacak olan yeni çalışmalarla bu tarz mecmuaların sayısının artacağı muhakkaktır.

I. Mahmûd için yazılan şiirler mecmuası: Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi'nde (Revan 1977) bulunan bu mecmua, Hıfzî Ağa tarafından 1143-44/1730-32 tarihleri arasında derlenmiştir. Mecmua, iki bölümden oluşmaktadır. I. Mahmûd'un doğumu, derse başlaması, sakal bırakması, tahta çıkması, 1144/1731 senesinin gelmesi ve padişah hakkında yazılmış çeşitli şiirlerden meydana gelen birinci bölümde 53 değişik şairin şiiri yer almaktadır. Mecmuanın ikinci bölümünde ise Hıfzî'nin yazmış olduğu III. Ahmed'in tahttan indirilişi ile I. Mahmûd'un padişah olması sırasında İstanbul'da meydana gelen olaylar hakkında gün gün bilgi veren mensur Rûznâme yer almaktadır (Aynur ve Şen 2019: 39-73).

Sultan I. Ahmed methiyeleri: Fransa Milli Kütüphanesi, Türkçe Yazmalar Bölümü 1035 numarada kayıtlı olan bu şiir mecmuasının tamamına yakını Sultan I. Ahmed için yazılan methiyelerden oluşmaktadır. Mecmuada, 16. ve 17. yüzyıldan 37 şaire ait 213 Türkçe şiir bulunmaktadır (Yıldız ve Batur 2019: 17-72).

Ahmed Hasîb Efendi'nin Mecmû'a-i Tevârîh'i: Süleymaniye Kütüphanesi, Esad Efendi Bölümü 3388 numarada kayıtlı olan bu mecmua, Hekimoğlu Ali Paşa için yazılan şiirleri ihtiva etmektedir. Hekimoğlu Ali Paşa, 1155/1742 senesinde ikinci kez sadrazam olduğunda devrin pek çok şairi bu tayini tebrik ve tebşir niyetiyle kasideler ve tarih manzumeleri kaleme almışlardır. Ali Paşa kendisine takdim edilen bu manzumelerin bir araya getirilmesi işini Ahmed Hasîb Efendi'ye vermiştir. Ahmed Hasîb

---

[2] Mecmualarla ilgili yapılan ilmî çalışmaları daha derli toplu bir hale getirerek okuyucu ve araştırmacıların hizmetine sunmak maksadıyla 3 Mayıs 2011 tarihinde "*Mecmua: Osmanlı Edebiyatının Kırkambarı*" başlığı altında bir sempozyum düzenlenmiştir. Ardından 30 Haziran 2012 tarihinde Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığının himayesinde "*Osmanlı Şiirinin Hazineleri: Mecmualar ve Cönkler Çalıştayı"* ve 27-28 Ekim 2017 tarihlerinde "*MESTAP (Şiir Mecmualarının Tasnifi Projesi) Çalıştayı"* gerçekleştirilmiştir. Fatih Köksal'ın öncülüğünde başlatılan Mecmuaların Sistematik Tasnifi Projesi (https://mestap.com) ile mecmualarla ilgili yapılan çalışmaların sayısı artmakla birlikte daha sistemli bir hale dönüşmüştür.

[3] Mecmuaların sınıflandırılması hususunda bkz. Kılıç, A. (2012), "Mecmûa Tasnifine Dâir" *Eski Türk Edebiyatı Çalışmaları VII: Mecmûa: Osmanlı Edebiyatının Kırkambarı*, (hazırlayanlar: Hatice Aynur ve öte.), Turkuaz, Istanbul, s. 75-96; Köksal, M. Fatih, (2012). "Şiir Mecmualarının Önemi ve Mecmuaların Sistematik Tasnifi Projesi (MESTAP)", *Eski Türk Edebiyatında Tenkit ve Teori*, İstanbul: Kesit Yayınları. s. 83-101; Gürbüz, M. (2012), "Şiir Mecmûaları Üzerine Bir Tasnif Denemesi", *Eski Türk Edebiyatı Çalışmaları VII: Mecmûa: Osmanlı Edebiyatının Kırkambarı*, (Haz.: Hatice Aynur vd.), İstanbul: Turkuaz Yayın. s. 97-113; Levend, A. Sırrı (1998). *Türk Edebiyatı Tarihi, I. Cilt*. Ankara: Türk Tarih Kurumu. s. 166-67; Kut, G. (1986). "Mecmua". *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*. C. 6. İstanbul: Dergâh Yay. s. 170; Kurnaz, C. ve Aydemir, Y. (2013). Mecmualara Sorulması Gereken Sorular. *Turkish Studies*, 8 (1), s. 53; Koncu, H. ve Çakır, M. (2012). Şairleri Yetiştiren Bir Kaynak Olarak Mecmua. *Eski Türk Edebiyatı Çalışmaları VII, Mecmûa: Osmanlı Edebiyatının Kırkambarı*, İstanbul: Turkuaz, s. 120; Uzun, M. (2003). "Mecmua". *İslam Ansiklopedisi*. C. 28. Ankara: TDV Yay. s. 265.

[4] Mecmuaların çoğunluğunun derleyeni belli olmamakla birlikte belli şahıslar tarafından tertip edilen mecmualar da bulunmaktadır. Pervane Bey'in *Mecmûa-i Nezâir'i* (Gıynaş 2017), Edirneli Nazmî'nin *Mecma'u'n-Nezâ'ir*'i (Köksal 2017) ve Eğridirli Hacı Kemal'in *Câmiü'n-Nezâir*'i (Ertek Morkoç 2003) gibi nazire mecmualarının yanında *Nigînî Mecmuası* (İçli 2017), *Kasımî Mecmuası* (İçli 2018), *İshak-zâde Fevzî Mecmuası* (Köksal 2016) gibi belli şahıslar tarafından tertip edilen mecmualar da bulunmaktadır.

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

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

Efendi, 1155/1742 senesinde derlemeye başladığı mecmuayı yaklaşık bir sene zarfında tamamlamıştır. *Mecmûa-i Tevârîh*'te 60 şaire ait 112 civarında manzume yer almaktadır (İnan 2013).

Vekâyi'-i Ali Paşa: Eserin biri Türkiye'de, iki tanesi Daru'l-Kütübi Mısriyye'de, bir tanesi de Bibliotheque Nationale de France (Fransa Milli Kütüphanesi) de olmak üzere dört nüshası bulunmaktadır. Kelâmî-i Rûmî tarafından kaleme alınan eser, 1601-1603 yılları arasında Mısır valiliği yapan Yavuz Ali Paşa adına kaleme alınmıştır. Eser, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde Ali Paşa'nın Mısır valiliği sırasındaki icraatleri anlatılmaktadır. İkinci bölüm ise Ali Paşa'nın Kelâmî'den devrin şairlerinin yazdığı kasideler ve beyitleri bir araya toplaması isteği üzerine kaleme alınmıştır. Kelamî, devrin şairlerinin Ali Paşa hakkında yazdığı kaside, gazel, tarih, kıt'a, terci-i bend gibi nazım şekilleriyle kaleme alınmış şiirleri bir araya getirmiştir (Demirsoy 2010).

Fâiz Efendi ve Şâkir Bey mecmuası: Halet Efendi Kitaplığı, 763 numarada kayıtlı olan bu mecmua, Üçüncü Ahmed ve Nevşehirli Damat İbrahim Paşa adına Fâiz Efendi ve Şâkir Bey tarafından tertip edilmiştir. Mecmuada Üçüncü Ahmed ve İbrahim Paşa adına yazılmış toplam 502 şiir mevcuttur. Bu şiirlerden 242 tanesi İbrahim Paşa'ya yazılmış kasidelerdir. Toplam 98 şairin bulunduğu mecmuada, 82 şairin İbrahim Paşa'ya yazılmış kasidesi mevcuttur. Ayrıca mecmuada 160 tarih, 7 terkib-i bend, 5 terci-i bend, 2 müseddes, 17 manzume, 17 gazel-i müzeyyel, 2 mesnevi, 3 muaşşer, 3 tahmis, 17 Arapça tarih, 7 Arapça kaside ve 5 Farsça kaside mevcuttur (Hakverdioğlu 2007).

Defterdar Mehmed Behcet Efendi'ye sunulan şiirler mecmuası: Millet Kütüphanesi, Ali Emiri Manzum 575 numarada kayıtlı olan bu mecmua, Defterdar Mehmed Behcet Efendi adına tertip edilmiştir. Mecmuada Behcet Efendi için kaside, terci-i bend, tahmis, kıt'a, gazel ve beyit nazım şekilleri ile yazılmış toplam 108 şiir bulunmaktadır. Mecmuada ramazaniyye, ıydiyye, bahariyye ve tarih gibi nazım türleri ile yazılmış manzumeler yer almaktadır. Behcet Efendi'nin 1164/1750-51 tarihinde ikinci defa defterdarlık görevine gelmesi, 1164/1750-51 tarihinde tersane amiri olması, 1165/1751-52 tarihinde hane inşa ettirmesi, 1155/1742-43 tarihinde kasır yaptırması, yine 1156/1743-44 tarihinde bu kasra serdâb yaptırması, 1159/1746-47 tarihinde Üsküdar'da Şeyh Yusuf Halvetî'nin tekyesini tamir ettirmesi ve 1164/1750-51 tarihinde Siroz'a gitmesi ve dönmesi için düşürülmüş tarih manzumeleri bulunmaktadır (Kaplan ve Efe 2020).

Ârif Efendi, Mecmû'a-i Eş'âr (III. Selim'le ilgili şiirler): İstanbul Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi, Türkçe Yazmalar Bölümü R. 827'de bulunan bu mecmua, Müderris-zâde Mehmed Ârif Efendi tarafından derlenmiştir. Mecmua'da Sultan III. Selim'e ait 1 nazm, devrin bazı şairleri, devlet adamları, çeşitli meslek erbabı tarafından III. Selim'in tahta çıkışını övmek ve bu olaya tarih düşürmek maksadıyla kaleme alınmış 69 tarih manzumesi ve 2 kaside bulunmaktadır (Özerol 2013).

Mecmû'a-i Tevârîh: Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi'nde E.H 1487 numarayla kayıtlı olan bu mecmua, Sultan II. Mustafa için yazılan şiirleri ihtiva etmektedir. Mecmuada II. Mustafa dönemi (1695-1703) olaylarına dair yeni ve tafsilatlı bilgiler yer almakta, XVII. yüzyılın ikinci yarısını kapsayan dönemdeki siyasî-sosyal aksaklıklar samimî bir dille yansıtılmaktadır. Mecmuada bulunan tarih manzumelerinde padişahın yanında sefere giden kişilerin bir kalenin fethi esnasında şahit oldukları ana dair canlı tasvirleri yer almaktadır (Piroğlu 2019). Toplam 59 manzumenin bulunduğu bu mecmuada bizim çalışmamızın konusunu teşkil eden mecmuayla benzerlik gösteren 18 manzume bulunmaktadır.

Sultan II. Mustafa için yazılan şiirler mecmuası

1. Sultan II. Mustafa hakkında

Başımızdan hiç hevâ-yı zülf-i yâr eksik değil
Mürtefi' yerdir anınçün rûzgâr eksik değil
İkbâlî

II. Mustafa, Osmanlı padişahlarının yirmi ikincisi ve İslam halifelerinin seksen yedincisidir. Sultan IV. Mehmed'in oğlu olup 1074/1664 tarihinde Gülnûş Emetullah Sultan'dan İstanbul'da doğmuştur. Devrin âlimlerinden iyi bir tahsil görmüş ve Vanî Mehmet Efendi ile Seyyid Feyzullah Efendi'den ders almıştır (Çibir 2016: 13).

1106/1695 yılında amcası II. Ahmed'in vefatı üzerine tahta geçen II. Mustafa, ilk iş olarak ataları gibi bizzat ordunun başında sefere çıkma isteğini bildiren ve yapacağı işleri anlatan bir hatt-ı hümâyun yayınlamıştır. Bundan böyle kendisine zevk ve rahatı haram kıldığını, babası Sultan Mehmed'den beri padişahların eğlenceye düşmeleri ve ihmalleri yüzünden düşmanın İslam ülkelerini ele geçirdiğini, Allah'ın yardımıyla onlardan intikam almak için bizzat kendisinin gaza ve cihada niyet ettiğini belirtmiştir (Özcan 2006: 275).

II. Mustafa ilk yıllarında kısmi başarılar elde etmiş ancak daha sonraki yıllarda Macaristan, Mora, Podolya kaybedilmiştir. Padişah, devletin Gerileme Dönemi'nin en tipik hadisesi sayılan Karlofça Antlaşmasını (1699) imzalamak zorunda kalmıştır. 1700 yılında Ruslara Azak'ın bırakılmasıyla da Karadeniz bir Türk gölü olma vasfını kaybetmiştir. On altı yıldan beri devam eden savaşlardan yıpranan devlet, 1703 yılında Birinci Edirne Vakası adıyla anılan ayaklanma ile birlikte büyük bir sarsıntı geçirmiştir. Padişah bu ayaklanma neticesinde tahtını kaybetmiş ve kısa bir süre sonra 29 Aralık 1703 tarihinde de vefat etmiştir (İsen vd. 2012: 178).

Çok iyi hocalardan ders alan II. Mustafa, hat sanatıyla da uğraşmış, Hocazâde Mehmed Enverî ve Hâfız Osman'dan ders almış, özellikle sülüs, nesih ve celî yazılarda başarılı örnekler vermiştir (Müstakimzâde, s. 539). IV. Murad'dan sonra gelen Osmanlı padişahları içinde en âlimi ve kültürlüsüdür. Âlimlerle sohbet etmekten hoşlanan II. Mustafa, ilme ve ilim adamlarına önem vermiş ve onları korumuştur (Çibri 2016: 13). Aynı zamanda iyi bir şair olan padişah, şiirlerinde önceleri Meftûnî, daha sonraları İkbâlî mahlasını kullanmıştır (Arkun 2010: 284).

2. Mecmuanın şekil özellikleri

Nuruosmaniye Kütüphanesi'nde 3700 numarada bulunan eser, *Mecmûatü't-Tevârîh* ismi ile kayıtlıdır. 45 varaktan müteşekkil olan mecmua, nesih hatlıdır. Kütüphane kaydına göre eserin fiziksel tavsifi şöyledir: 180x109, 119x065 mm. ölçülerine sahiptir. İçi-dışı meşin, yaldızlı salbek şemse, köşebent cetvelli, miklebli, şirazeli, cilt yaldız kaplamadır.

Her sayfa tek sütun ve 8 satırdan oluşmaktadır. Derkenarlarda da şiirler mevcuttur. Şiir başlıklarında yaldızlı metinlerde ise siyah mürekkep kullanılmıştır. Her sayfanın sonunda diğer sayfanın hangi kelimeyle başladığını gösteren reddadiyeler vardır. 40b-45a varaklarının derkenarları ve 45a varağına şiir kaydedilmemiştir. Hem bu varakların boş kalması hem de 40a varağında yer alan Naîmî mahlaslı bir şaire ait olan şiirin eksik olması mecmuanın tamamlanamadığı ve yarım kaldığı intibaını uyandırmaktadır. 1b-5a, 7a-7b, 10a-11a varakları arasında yer alan Arapça şiirler harekelidir.

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

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

Mecmuanın 1a sayfasında Sultan III. Osman'ın mührü, yazmanın Sultan Osman tarafından vakfedildiğini gösteren bir ibare ve "Bende-i Latîf İbrâhim Efendi" yazan bir mühür bulunmaktadır.[5]

Mecmuada nazım şekilleri, kafiye ve redif gibi hususlarda belli bir tertip düzeni gözetilmemiştir. Şiir başlıklarının tamamına yakınında şairlerin mahlası zikredilmiştir. Bazı şiirlerin başlığında ise şairle ilgili tanıtıcı ifadelere yer verilmiştir.

Mecmuada yer alan 89 Türkçe manzumenin 7 faklı nazım şekli ile yazıldığı görülmektedir. Nazım şekilleri arasında en çok kıt'a nazım şekli ile yazılmış olan şiirler kayıtlıdır. Onu nazım ve kaside izlemektedir. Mecmuada bulunan şiirlerin nazım şekilleri ve sayıca dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Sıra	Nazım şekli	Adet
1.	Kıt'a	45
2.	Nazım	23
3.	Kaside	12
4.	Mesnevi	4
5.	Terkib-i bend	2
6.	Müfred	2
7.	Koşma	1

2. Mecmuada bulunan şairler ve şiir sayıları

Mecmuada toplam 100 manzume bulunmaktadır. Bu manzumeler 17. yüzyılın sonu ile 18. yüzyılın ilk çeyreğinde yaşamış olan 67 farklı şaire aittir. Mecmuada yer alan manzumelerin 6'sı Arapça 5'i Farsça'dır. Mecmuda en fazla şiiri bulunan şair, 4 şiirle Hayrabolulu Mahmud'dur. Onu 3'er şiirle Nahîfî Çelebi, Mâhir Abdullah ve Müderris Süleyman izlemektedir.

Mecmuada yer alan şairlerin genel itibarıyla devrin tanınmış şairleri olmayıp padişahın yakın çevresinden ve saraya yakın kişiler oldukları görülmektedir. Manzumelerin başlıklarında yer alan "hâne-i hassa, der-hazîne, kethudâ-yı mehterân-ı hayme-i hassa, der-hâne-i hassa" gibi ifadeler bu şairlerin padişaha yakınlığını ve saraya aidiyetini teyit eder mahiyettedir. Bunun yanında şairlerin birçoğunun ilmiye sınıfına dâhil oldukları görülmektedir. Örneğin; Mehmed Füyûzî, Ahmed Efendi, Mâhir Abdullah, Tâlib müderrislik ve kadılık, Nahîfî hattatlık ve kâtiplik, Halîl kadılık, Zülâlî müderrislik ve kazaskerlik yapmış şairlerdir. Yine mecmuada yer alan şairlerden bazılarının Mevlevî ve Halvetî tarikatlarına mensup kişiler oldukları görülür. Bunlar arasında Enîs Recep Dede Mevlevî, Himmetzâde Abdî ise Bayramîlik ve Halvetîlik kolunun özelliklerini taşıyan Himmetîlik kolunun şeyhidir. Mustafa

5 "Nuruosmanî" denilen cami, kütüphane, medrese, imaret, sebil, çeşme ve türbeyi içine alan külliye I. Mahmud tarafından yapılmaya başlanmış ancak külliye tamamlanamadan I. Mahmud vefat etmiştir. Yerine geçen kardeşi III. Osman tarafından I. Mahmud'un vefatına kadar Sultan Mahmud Camii, Sultan Mahmud Kütüphanesi diye yad olunan imaretlerin adları "Nuruosmanî"ye çevrilmiştir.
I. Mahmud saray hazinelerinde ve kendi hususi kütüphanesinde bulunan 5060 adet yazma ve kitabı bu kütüphaneye naklederek kendi namına vakfetmiştir. Tuğralı büyük bir mühür ve bunun altına da kitabın Sultan Mahmud tarafından vakfedildiğini tescil eden üç dört satırlık talik bir yazı evkaf müfettişi tarafından mühr ile tasdik olunmuştur. III. Osman başa geçtiğinde her kitapta Sultan Mahmud'un büyük vakıf mührünü, tuğrayı hümayunu ve vakfiye hükmünde olan tasdikli yazıyı ihtiva eden baş sayfanın üzerine kalınca bir kâğıt yapıştırılarak eski mühür ve vakfiye yazısı kapatılmıştır. Yapıştırılan her kâğıt üzerine Sultan Osman namına hâkettirilen büyük bir mührü ve tuğrası basılmış ve bu kitapların Sultan Osman tarafından vakfedildiğini gösteren yine eskisi gibi bir ibare yazılmış ve "İbrâhim Hanif Bende-i Latîf" mührünü basan evkaf müfettişi tarafından tasdik olunmuştur (Serezli 1948: 19-20)

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

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

Ma'nevî Efendi Ordu-yu Hümayun'da, Vahyî Efendi ise Şeyhülharem Tekkesi'nde şeyhlik yapan şairlerdir. Bunun dışında Müstakîm Çelebi Halvetîlik, Nahîfî ve Nakşî İbrâhîm Efendi Mevlevîlik tarikatına intisap eden şairler arasındadır.

Mecmuada bazı şairler hakkında biyografik bilgiler de bulunmaktadır. Bu bilgiler, şairlerin şiirlerinin başlıklarında verilmiştir ve şairlerin nereli oldukları, kimlikleri ve meslekleri ile ilgilidir. Bu minvalde bilgi verilen şairler şunlardır: "Müezzin Abdullâh Çelebi, Mahmûd Hayrabolu, Süleymân el-Müderris, Ahmed Efendi Hâne-i Hassa, Derviş Ahmed Der-Hazîne, Nakşî İbrâhîm Efendi, Mahmûd Kankırî, İmâm-zâde Şükûfî Mehemmed, el-hâc Mehemmed Kethudâ-yı Mehterân-ı Hayme-i Hassa, Mehemmed el-Yanyevî, Füyûzî Mehemmed Efendi, Halîl el-kâdî, Himmet-zâde Abdullâh Efendi, Mâhir Abdullâh Efendi, Mehemmed Şeyhî Mevlevî Be-hâne-i Beşiktâş, Tophâneli Mehemmed Efendi, İbrâhîm Efendi Der-Hâne-i Hassa."

Şiir mecmualarının en önemli özelliklerinden biri kaynaklarda adı geçmeyen şairlerin şiirlerine yer vermeleri ve böylece unutulmuş birçok şairi gün yüzüne çıkarmalarıdır. Çalışmamızın konusunu teşkil eden mecmuada da tezkirelerde ve biyografik kaynaklarda ismine tesadüf edemediğimiz şairler bulunmaktadır. Bu şairler; Bâbî Efendi, Fakîrî Çelebi, Havfî Çelebi, Hıtâmî, İmâm-zâde Şükûfî Mehemmed, Külâhî, Mahmûd Kânkırî, Mehemmed el-Yanyevî, Mehemmed Kethudâ-yı Mehterân-ı Hayme-i Hassa, Tablî Efendi, Tophâneli Mehemmed Efendi'dir.

Mecmuada mahlası bulunmayan manzumeler de yer almaktadır. Bunlar "Târîh-i Diger Ser-bostânî-i Edirne" başlıklı kıt'a, "Târîh-i Diger Du'â-gûy" başlıklı kaside ve "Târîh-i Diger Cülûs-ı Sultân Mustafâ" başlıklı müfred olmak üzere toplam 3 manzumedir.

Aşağıdaki tabloda mecmuada şiiri bulunan şairler alfabetik olarak sıralanmış ve şiirlerinin sayıları ile varak numaraları gösterilmiştir. Bu şairlerden hakkında herhangi bir malumata vardıklarımızın hayatları hakkında dipnotta kısaca bilgi verilmiştir:

	Mahlas	**Şiir Sayısı ve Bulunduğu Varak**
1.	Abdu'l-Bâkî	1 manzume, vr. 21^{a}
2.	Adlî[6]	1 manzume, vr. 5^{b}
3.	Ahmed Efendi[7]	1 manzume, vr. 10^{a}
4.	Ârif[8]	2 manzume, vr. 5^{b},6^{b}

6 Asıl adı Mehmed olan şair, İstanbul'da doğmuştur. Yeniçeri ocağında kul kethüdalığı yapan Süleyman Ağa'nın oğludur. Hatice Sultan'ın kethüdası olduğu için Divan-ı Sultanî olmuştur. Ahkâm eminliği, taşra kâğıt eminliği, küçük kale tezkireciliği ve Divan-ı Hümayun'da yeniçeri efendiliği gibi görevlerde bulunmuştur. 1143/1731'de cizye muhasebecisi, 1143/1731'de tekrar tersane emini olmuştur. Sâlis defterdarlığı görevinde de bulunan Adlî'nin son görevi 1151/1739'da atandığı Rikab-ı Hümayun kâtipliğidir. 1156/1743-44 tarihinde vefat etmiştir (Kesik, Beyhan 2014). *Mehmed Adlî Dîvânı* yüksek lisans tezi olarak çalışılmıştır (Baltalı, Seval 2016). Mecmuada yer alan Adlî'ye ait manzume şairin *Dîvân*'ında yer almaktadır.

7 Asıl adı Ahmed olup Çerkez asıllıdır. Vezir Abdî Paşa'nın hazinedarı Abdî Ağa'nın kölelerindendir. Silahşör, cündî, sühan-şinâs olmakla ve Paşa'nın da yardımıyla saraya dâhil olmuş ve önce hazine odasına, daha sonra Has odaya ulaşarak terbiye almış ve ilmî eksiklilerini tamamlamıştır. 1117/1705-06'da vefat etmiştir (Aksoyak, İ. Hakkı 2014). Mecmuada yer alan manzumenin başlığındaki "Ahmed Efendi Hâne-i Hassa" ibaresi şiirin Devletî mahlaslı Ahmed Efendi'ye ait olduğuna işaret etmektedir.

8 Asıl adı Mehmed olup İstanbul'da doğmuştur. Önceleri Âhî mahlası ile gazel, kaside ve tarihler yazmıştır. Daha sonra dostlarının önerisi ile Ârif mahlasını kullanmaya başlamıştır. Zarif ve hoşsohbet birisi olduğu için bazı devlet adamlarının nedîmi ve musahibi olmuştur. Tarih düşürmede ustadır. Sultan II. Mustafa döneminde vezir Amcazâde Hüseyin Paşa'nın İstanbul Saraçhane'de yaptırdığı medrese, sebil ve türbeye tarih düşürmüştür (Selçuk, Bahir 2014). *Tuhfe-i Nâilî*'de Enderunlu Ârif Bey'in II. Mustafa devri şairlerinden olduğu belirtilmiştir (Kurnaz ve Tatcı 2001: 608). Tezkirelerde ve biyografik kaynaklarda Ârif mahlasını kullanan birçok şair bulunmakla birlikte bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda mecmuada şiiri bulunan Ârif Bey'in bu zat olduğu tahmin edilebilir.

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

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

5.	Bâbî Efendi	2 manzume, vr. 23[b], 24[b]
6.	Bâkî	1 manzume, vr. 12[b]
7.	Bedrî	1 manzume, vr. 39[a]
8.	Cevherî	1 manzume, vr. 18[a]
9.	Dervîş Ahmed	1 manzume, vr. 11[a]
10.	Emnî	2 manzume, vr. 10[b], 23[a]
11.	Enîs Receb Efendi[9]	1 manzume, vr. 27[b]
12.	Esâmeci Hüseyn	1 manzume, vr. 15[a]
13.	Fahrî	1 manzume, vr. 4[a]
14.	Fakîrî Çelebi	2 manzume, vr. 34[a]
15.	Fennî Çelebi	2 manzume, vr. 6[b], 14[a]
16.	Fethî	1 manzume, vr. 9[b]
17.	Füyûzî Mehemmed Efendi[10]	1 manzume, vr. 17[b]
18.	Halîl[11]	1 manzume, vr. 21[a]
19.	Hasîb Çelebi	1 manzume, vr. 27[a]
20.	Havfî Çelebi	1 manzume, vr. 44[b]
21.	Hıtâmî	1 manzume, vr. 19[a]
22.	Hicrî	1 manzume, vr. 7[a]
23.	Himmet-zâde Abdullâh Efendi[12]	1 manzume, vr. 25[a]
24.	Huldî Çelebi	1 manzume, vr. 21[b]
25.	İbrâhîm Efendi	1 manzume, vr. 41[a]
26.	İlmî Efendi	1 manzume, vr. 30[b]
27.	İmâm-zâde Şükûfî Mehemmed	1 manzume, vr. 14[b]
28.	İzzetî Çelebi	1 manzume, vr. 31[a]
29.	Külâhî	1 manzume, vr. 17[a]
30.	La'lî	1 manzume, vr. 15[a]
31.	Lutfî	2 manzume, vr. 22[b]

9 Asıl adı Receb olan şair, Edirne'de doğmuştur. Gülşenî tarikatına mensup Dervîş Halîl adlı birinin oğludur. Seyyid Muhammed Ârif Dede'nin ölümü üzerine 1095/1683 yılında Edirne Mevlevihanesi şeyhliğine getirilmiş ve altmış sene burada şeyhlik yapmıştır. Vefat tarihini Fatin, Şemseddîn Sâmî, Mehmed Süreyyâ, Esrâr Dede 1147/1734; Bursalı Mehmed Tâhir 1145/1732; Râmiz, Nâil Tuman ve Mecelle 1146/1733 olarak gösterirler (Önkaş, A. Nilgün 2013*). Enîs Receb Dede Dîvânı* yüksek lisans tezi olarak çalışılmıştır (Ceyhan, Âdem 1990). Mecmuada yer alan manzume şairin *Dîvân*'ında bulunmamaktadır.

10 Asıl adı Mehmed'dir. Mehmed Füyûzî Efendi olarak tanındı. Medrese öğrenimi görerek mülâzım oldu. Müderrislik yaptı. Rikab-ı Hümayun kaymakamı Bıyıklı Mustafa Paşa'ya intisap ederek 1103/1692'de Sakız kadılığına atandı. 1106/1695'te Diyarbakır kadısı oldu. 1115/1703'te Devrakanî, Dikrin ve Gökçedağ kazaları, 1123/1711'de de Dodurga kazası arpalık olarak verildi. 1135/1723'te vefat etti (Kesik, Beyhan 2014).

11 *Tuhfe-i Nâilî*'de Halîl mahlasını kullanan ve kadı olduğu belirtilen tek şair yer almaktadır. Buna göre Halîl Efendi "Kadı Halîl" olarak bilinmektedir ve Elmalılıdır (Kurnaz ve Tatcı 2001: 257). Şair hakkında bunun dışında herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

12 Şeyh Abdullah Efendi adıyla da bilinen Himmet-zâde Abdî, Bayrâmiyye tarikatı şeyhlerinden Himmet Efendi'nin oğludur. Himmet-zâde Abdî, 1050/1640 tarihinde İstanbul'da doğdu. Edebiyatımızda Abdî mahlasıyla başka şairler de eser verdiği için o, babasından dolayı Himmet-zâde adıyla anılır. Şiirlerinde Himmet-zâde, Abdullah, Derviş Abdullah gibi mahlasları kullansa da onun en çok kullandığı ve şöhret kazandığı mahlası Abdî'dir. Abdî'nin asıl mesleği vaizliktir. 1694'te Fatih Camii vaizliği görevine getirildi. Bu görevdeyken Sultan II. Mustafa'nın 1109/1697'daki Avusturya seferine ordu vaizi göreviyle katıldı. Ömrünün son demlerinde Beyazıt Camii ve Süleymaniye Camii vaizliği görevlerini yapan Himmet-zâde Abdî, 1122/1710 tarihinde vefat etti (Bayram, Ömer 2013). *Himmet-zâde Abdî Dîvânı* mezuniyet tezi olarak çalışılmıştır (Bayram, Ömer 1997). Mecmuada yer alan manzume şairin *Dîvân*'ında bulunmamaktadır.

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

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

32.	Mâhir Abdullâh Efendi[13]	3 manzume, vr. 24[b], 28[b], 35[a]
33.	Mahmûd Hayrabolı	4 manzume, vr. 7[a], 9[b]
34.	Mahmûd Kânkırî	1 manzume, vr. 14[a]
35.	Mehemmed el-Yanyevî	1 manzume, vr. 17[b]
36.	Mehemmed Şeyhî Mevlevî	2 manzume, vr. 29[a]
37.	Mehemmed Kethudâ-yı Mehterân-ı Hayme-i Hassa	1 manzume, vr. 15[a]
38.	Ma'nevî[14]	2 manzume, vr. 17[a]
39.	Medhî	1 manzume, vr. 33[b]
40.	Mehemmed Vehbî	1 manzume, vr. 6[b]
41.	Mukîm	2 manzume, vr. 42[b], 3[a]
42.	Mustafâ Efendi	2 manzume, vr. 4[b], 16[a]
43.	Müezzîn Abdullâh Çelebi	2 manzume, vr. 6[a],12[a]
44.	Müstakîm Çelebi[15]	1 manzume, vr. 14[b]
45.	Müftî Efendi	1 manzume, vr. 22[b]
46.	Nahîfî Çelebi[16]	3 manzume, vr. 35[a],38[b], 39[a]
47.	Na'îmî	1 manzume, vr. 40[a]
48.	Nakşî İbrahîm Efendi[17]	2 manzume, vr. 13[b]

13 Bosna'da doğmuş olmasına rağmen Antep'e büyük hizmetleri olmuştur. Sultan II. Mustafa dönemi şairlerindendir. Mâhir tahsilini bitirdikten sonra 1091/1651 yılında İstanbul'a gelmiş, 1106/1693'te İvaz Efendi Medresesi'nde müderris olmuştur. 1106/1694'de Şahkulu Medresesi'ne geçmiştir. 1107/1695'de ise Molla Gürânî Medresesi'nde müderris olmuştur. Mahir Efendi, II. Mustafa'ya takdim ettiği kaside ve medhiyelerle göze girerek kısa zamanda yükselmiştir. Mâhir Efendi, 1122/1710'de, Beliğ'e göre ise (Abdülkadiroğlu, 1999:373) 1121/1709-1710 yılında Antep'te 63 yaşında iken vefat etmiştir. *Dîvân*'ının içinde teşekkürnâme adlı bir eseri vardır. Müseddes nazım şekliyle Sultan II. Mustafa'nın cülusunun anlatıldığı manzume 30 bentten meydana gelmektedir (Yakar, H. İbrahim 2014).

14 Kaynaklarda bu yüzyılda yaşadığı belirtilen Ma'nevî mahlaslı tek şair bulunmaktadır. Bolu çevresinden ve şehrî/İstanbullu olduğu ifade edilmişse de Mustafa Ma'nevî'nin doğum yeri ve tarihi hakkında kesin bir bilgi yoktur. 1691 senesinde Kadırga'daki Sokullu Mehmed Paşa zâviyesine şeyh ve aynı tarihlerde Bahçekapıda'ki Valide Sultan Câmii'ne vâiz olarak tayin olunmuştur. 1104/1692'de 2. Ahmed'in seçimiyle Edirne'ye çağrılarak Ordû-yı Hümâyûn şeyhliğine tayin olunan Ma'nevî, 1114/1702 tarihinde vefat etmiştir. 1698 senesinde gerçekleşen barışa her mısrası bir tarih olmak üzere 110 mısralı bir kaside yazıp asrın veziriazamı Amcazâde Hüseyin Paşa'ya takdim etmiştir (Mermer, Kenan 2013).

15 İstanbul'da doğan Müstakîm'in asıl adı Mehmed'dir. Gençliğinde Halvetîye şeyhi Ümmî Sinânzâde Hasan Efendi'ye intisap ettikten sonra İstanbul Aksaray'da Sofular Mahallesi'ndeki Halvetîye Alaaddin Zaviyesi'ne şeyh oldu. 1105/1693-94 yılındaki büyük yangında tekke yanınca, bir süre Ebu Eyüp Ensârî Camii'nde hasırların üstünde yaşadı. Defterdar Hasan Paşa, Sofular Tekkesi'ni tekrar inşa edince kendi tekkesinde ibadetle meşgul oldu. Vefat tarihi Sâlim'de 1120/1708-09; Safâyî, Beliğ ve *Sicill-i Osmânî*'de 1121/1709-10 olarak gösterilmektedir. Sesinin güzelliği ile tanınan Müstakîm, devrinde hoşsohbet bir insan olarak tanındı. Bu özelliği ile zamanının ileri gelenlerinin meclislerinde bulundu. Ayrıca tarih düşürmede yeteneği olan şairin evinin duvarlarını beyitlerle süslediği rivayet edilir (Aksoyak, İ. Hakkı 2013). Mecmuada Müstakîm Çelebi'ye ait olan şiirin dördüncü beytinde yer alan "Sem'-i sultâna irince çünki bu müjde didüm/Hâne-kâhum yapmak ile behre-yâb eyle bizi" ibaresinden şiirin bu zata ait olduğu tahmin edilebilir.

16 Asıl adı Süleyman'dır. İstanbul'da dünyaya geldi. Doğum yılı 1076/1665-66 olarak tahmin olunmaktadır. Bir taraftan hattatlık yaparken öte yandan memuriyet hizmetinde bulundu ve Dergâh-ı Âli yeniçeri halifelerinden oldu. 1094/1683'de memuriyetle Mısır'a gitti. Bir görüşe göre Mısır'a giderken, bir görüşe göre ise Mısır yoluyla hacdan dönerken Konya'da Mevlevîliğe intisap etti. 1100/1688-89'da İran'a elçi tayin edilen Ebukavuk Mehmed Paşa'nın kâtibi olarak İran'a gitti. 1131/1718-19'da Macaristan elçisi İbrahim Ağa maiyetinde Pasarofça Antlaşması için bu ülkeye gitti. Dönüşünde hizmetinden dolayı Divan-ı Sultanî hocalıklarından başmukataacılığa getirildi. 1138/1725-26'da şıkk-ı sânî defterdarı olan Nahîfî bir süre sonra emekli oldu ve bir daha memuriyet almadı. 1151/1738'de İstanbul'da vefat etti (Karavelioğlu, M. Ali 2014). *Nahifî Dîvânı* doktora tezi olarak çalışılmıştır (Aypay, İrfan 1992). Mecmuada bulunan şaire ait üç manzumenin ikisi *Dîvân*'ında yer alırken biri *Dîvân*'da bulunmamaktadır.

17 Asıl adı İbrahim'dir. İstanbul'da, 1051/1640 senesinde dünyaya gelmiştir. Vüzeradan Deli Hüseyin Paşa'nın kethudası Mehmed Ağa'nın mahdumudur (Ekinci 2018: 2233). İlk tahsili döneminde hayatı boyunca İstanbul'un çeşitli camilerinde vaazlarda bulunabilmesine temel olacak bilgileri edinmiş, daha sonra kendisini zahirî ve bâtını ilimlerde yetiştirmiş ve çevresinde değerli bir zat olarak tanınmıştır. Halvetîye tarikatına mensuptur. Nakşî İbrahim Efendi Şehzade Camii'nde vaiz olarak vazifeli bulunduğu sırada 1114/1702 tarihinde vefat etmiştir. *Nakşî Dîvânı* yüksek lisans tezi olarak çalışılmıştır (Ayhan, Emrah 2000). Mecmuada şaire ait Sakız Adası'nın fethi ve II. Mustafa'nın cülusu için düşürdüğü iki tarih *Dîvân*'ında yer almaktadır.

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

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

49.	Nâzî Çelebi	1 manzume, vr. 26[b]
50.	Nazîm[18]	2 manzume, vr. 15[b], 16[a]
51.	Nâzım Çelebi	2 manzume, vr. 5[a], 20[b]
52.	Nazmî İbrâhim Efendi	1 manzume, vr. 6[a]
53.	Osmân Efendi	1 manzume, vr. 5[b]
54.	Rahîmî	1 manzume, vr. 11[b]
55.	Remzî[19]	3 manzume, vr. 31[b], 32[a]
56.	Sâbit[20]	1 manzume, vr. 25[b]
57.	Süleymân el-Müderris	3 manzume, vr. 7[b], 8[a], 8[b]
58.	Sürûrî	1 manzume, vr. 10[b]
59.	Şâhîn Girây	1 manzume, vr. 44[b]
60.	Şekûrî	2 manzume, vr. 1[b]
61.	Tablî Efendi	1 manzume, vr. 27[b]
62.	Tâlib[21]	2 manzume, vr. 26[a]
63.	Tophâneli Mehemmed Efendi	2 manzume, vr. 29[b], 6[b]
64.	Vahyî[22]	2 manzume, vr. 15[b], 25[a]
65.	Vâlî Efendi	1 manzume, vr. 30[a]
66.	Zamîrî	1 manzume, vr. 13[a]
67.	Zülâlî Çelebi[23]	2 manzume, vr. 32[b], 33[b]
68.	Mahlassız	3 manzume, vr. 21[a], 28[a], 39[a]

18 Asıl ismi Yahya'dır. İlk olarak "Halîm" mahlasını kullanırken Neşâtî tarafından kendisine "Nazîm" mahlası verildi. İstanbul'da doğdu. Esad Efendi'ye göre doğduğu semt Kumkapı, Tayyarzâde Ata Bey'e göre ise Kasımpaşa'dır. Doğum yılı bilinmemektedir. Kaynaklarda vefat ettiğinde seksen yaşına yakın olduğunun söylenilmesi ve bazı kaynaklarda ölüm tarihinin 1139/1727 olarak belirtilmesi 1060-1061/1650-1651 senelerinde doğduğunu göstermektedir. IV. Mehmed döneminde şiir ve musikiye olan kabiliyeti sebebiyle Enderun'a alındı. Burada iyi bir tahsil görüp Arapça ve Farsça öğrendi. Kilâr-ı hassada nevbetçi başı iken bazarbaşılık vazifesi ile mükafatlandırıldı. *Sicill-i Osmânî*'ye göre ise "kuruyemişci başı" oldu. Hayatının sonuna kadar bu görevde kaldı. 1139/1727 tarihinde Edirne'de vefat etti (Gümüş, Nevin 2014). *Yahya Nazîm Dîvânı* doktora tezi olarak çalışılmıştır (Çakır, Mustafa S. 2018). Mecmuada yer alan şaire ait iki manzumeden biri *Dîvân*'da yer alırken diğeri *Dîvân*'da mevcut değildir.

19 Asıl adı Mehmed olan şair, İstanbul'da doğmuştur. Kuranı hıfz ettiği için Hafız Mehmed Efendi olarak da anılmıştır. Kaynaklarda hayatı hakkında çok bilgi bulunmamaktadır. Asrın şairlerinden olup tarih söylemekde başarılıdır. II. Mustafa'nın 1106/1694-95 tarihinde tahta çıkışına "*Hümâyûn ola hattı pâdişâhın"* dizesiyle tarih düşürmüştür (Altuner 1989: 186-87; İnce 2018: 232-33). Tezkirelerde yer alan bu tarih mecmuada da yer almaktadır.

20 Meşhur şair, Bosnalı Alâaddin Sâbit'tir. Mecmuada yer alan manzumesi şairin *Dîvân*'ında "Berây-ı Cülûs-ı Mustafa Hân" başlığı ile s. 319-20'de yer almaktadır (Karacan, Turgut 1991).

21 Kaynakların hayatı ile ilgili farklı bilgiler verdikleri şairin asıl adı Mehmed Tâlib'tir. Ali Emirî doğum yerini Diyarbakır, Belîğ ve Mehmed Sirâceddin Bursa olarak gösterir. 1097/1686'da Bursa'da Arabiyye medresesine hâric payesiyle atanmış, 1109/1698'de sahn itibariyle Müftü Ahmed Paşa medresesine nakledilmiş, 1111/1699'da Molla Hüsrev Medresesi'ne müderris olmuş, 1114/1702'de Kütahya kadılığına atanmıştır. Şeyhülislam Başmakçızâde Ali tarafından 1117/1705'te Erzurum kadısı olarak atanmıştır. Tâlib, bu görevdeyken 1118/1706'da vefat etmiştir (Tuğluk, H. İbrahim 2014). *Tâlib Dîvânı* yüksek lisans tezi olarak çalışılmıştır (Erdem, Melike 1994). Şairin mecmuada bulunan iki manzumesi de *Dîvân*'ında yer almaktadır.

22 İstanbul'da doğdu. Asıl adı Mehmed'dir. Şeyh Seyyid Mehmed Vahyî Efendi olarak tanındı. Şeyhülharem Tekkesi'nde şeyhlik yaptı. 1125/1713'te Zâkirzâde Şeyh Abdullah Efendi yerine Tophane Kılıç Ali Paşa Camii vaizliğine getirildi. Sonra 1127/1715'te Arapzâde Hasan Efendi yerine Eyüp Sultan ve 1128/1716'da Sultan Selim camilerine vaiz olarak atandı. Bu görevde iken 1130/1718'de vefat etti (Kesik, Beyhan 2014). Şairin *Dîvân*'ı yayımlanmıştır (Taş, Hakan 2017). Mecmuada yer alan iki manzumesinden biri *Dîvân*'ında yer almaktadır.

23 Tezkirelerde ve biyografik kaynaklarda bu yüzyılda yaşadığı söylenen ve Zülâlî mahlasını kullanan tek şair vardır. Bu da Deli Hüseyin Paşa Silahdarı Ali Ağa'nın oğlu Enderunlu Hasan Zülâlî Efendi'dir. Asıl adı Hasan'dır. Aydonat'ta doğdu. 1099/1687-88'de öğrenimini tamamlayıp Şeyhülislâm Seyyid Feyzullâh Efendi'den mülazım oldu. Galatasaray Medresesi ve Süleymaniye Medresesi'nde müderrislik yaptı. 1131/1718-19 yılında Bursa kadısı, 1141/1729'da İstanbul kadısı oldu. 1143/1730'da Anadolu kazaskerliğine atandı. 1144/1731-32'de azledilerek Resmo'ya sürüldü. Aynı yıl vefat etti (Bülbül, Tuncay 2014). Mecmuada yer alan manzume Enderunlu Hasan Zülâlî'ye ait olabileceği gibi bu yüzyılda yaşayan ve Zülâlî mahlasını kullanan başka bir şaire de ait olabilir.

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

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

	Toplam	***100***

3. Mecmuanın muhteva özellikleri

Mecmuada muhteva itibarıyla Sultan II. Mustafa'nın cülûsu ve Sakız Adası'nın fethi ile ilgili manzumeler yer almaktadır. Bunun dışında Remzî mahlaslı bir şair tarafından padişahın hatt-ı hümayunu ile ilgili bir tarih kıt'ası, Nazîm mahlaslı bir şair tarafından Valide Sultan'ın Edirne'ye gelişi için yazılmış olan Edirne redifli bir kıt'a, Cevherî mahlaslı bir şair tarafından mesnevi nazım şekliyle yazılmış 79 beyitlik bir arz-ı hâl yer almaktadır.

3.1. Sakız Adası'nın fethi ile ilgili manzumeler

Sakız Adası, Ege Denizi'nin beşinci büyük adası durumundadır. Osmanlı Devleti tarafından fethedilmeden önce Cenevizlilerin kontrolünde bulunan ada, 1566'da Kaptanıderya Piyâle Paşa tarafından çatışma olmaksızın zaptedildi. Sakız adası, 1694 yılında meydana gelen kısa süreli Venedik işgaline kadar Kaptanpaşa eyaletindeki idarî durumunu korudu. Venedikliler 1694'te papalık, Floransa ve Malta donanmalarının da yardımlarıyla Sakız'ı kuşattı ve 21 Eylül'de ada, Antonio Zeno'ya teslim edildi. Adadaki müslüman nüfus Venedik gemileriyle üç gün içerisinde boşaltılarak Anadolu sahiline nakledildi. Ancak Osmanlı filosunun karşı harekâtı sonucu 22 Şubat 1695'te adaya asker çıkarıldı ve kale kolayca alındı. Bu tarihten, adanın 1913 yılında Yunanlılar tarafından işgal edilmesine kadar birkaç kuşatma girişimi sayılmazsa ada, Osmanlıların hâkimiyetinde kaldı (Örenç 2009: 6-10).

Sultan II. Mustafa'nın tahta çıkışının ilk haftasında (Çibir 2016: 21) gerçekleşen Sakız Adası'nın fethi, mecmuada birçok şair tarafından konu edilmiş ve bu fethe tarih düşürülmüştür.[24]

Mecmuada; Mahmûd Hayrabolu, Mahmûd Kânkıri, Müstakîm Çelebi, Nâzım, Emnî Efendi, Tâlib, Hasîb Çelebi, Tablî Efendi, Mehemmed Şeyhî Mevlevî, Vâlî Efendi, İlmî Efendi, Remzî, Fakîrî, Medhî ve başlığında "Du'â-gûy" yazan fakat mahlası bulunmayan bir şair tarafından Sakız'ın fethi ile ilgili tarih manzumeleri kaleme alınmıştır.

Mecmuada Sakız'ın fethedilmesi "düşmanın ağzından sakızın düşmesi, sakızın düşmanın elinden alınması, din düşmanlarına sakızı çiğnetmemek, düşmanın ağzından sakızı kapmak, sakızın İslam'ın temiz ağzına nasip olması, sakızın alınıp düşmanın ayaklar altında çiğnenmesi" gibi kinayeli anlatımlarla konu olmuştur. Bu kullanımlardan bazıları örnek oluşturması hasebiyle aşağıda gösterilmiştir.

Deniz üzerindeki kâfir donanması bozulmuş ve Sakız feth olunup düşman ayaklar altında çiğnenmiştir:

Bozuldı ṭōbdan baḥr üzre küffāruñ donanması
Saḳız feṯḥ olınup çignendi pā-māl oldı hep aʿdā (Remzî, vr. 32a-b)

Allah'ın yardımı imdada yetişmiş ve Sakız yeniden İslam'ın temiz ağzına nasip olmuştur:

Biḥamdi'llāh olup imdādı bād-ı ʿavn-i Yezdānuñ
Yine Saḳız dehān-ı pāk-i İslāma naṣīb oldı (Tâlib, vr. 26a-b)

[24] Sakız Adası'nın fethinin klasik Türk edebiyatına nasıl yansıdığına dair bkz. Kaplan, H. (2018). "Divan Edebiyatında Sakız ve Sakız'ın Fethinin Edebiyatın Nükte Dünyasına Yansımaları". *Ekev Akademi Dergisi*, 73, 367-394.

Vahşi bir köpek gibi gururla "Sakız'ı çiğnerim!" diyen Avrupalıların korkusundan ağzındaki Sakız düşmüştür:

Dehşetinden düşdi efrencüñ dehānından Saḳız
Çignerüm dirken ġurūr ile o kelb-i ẕū-ḍarūs (Mahmûd, vr. 9b-10b)

II. Mustafa mecmuada yer alan manzumelerde tahta çıkışının fethe uğurlu gelmesi ile konu edilmiştir. Aşağıdaki beyitte Tablî Efendi, II. Mustafa'nın gelişinin kutlu ve mübarek olduğunun Sakız'ın alınmasından belli olduğunu dile getirmiştir:

Maḳdemi saʿd u mübārek olduġı günden ʿayān
Saḳız alındı vü ḳatl oldı gürūh-ı eşḳıyā (vr. 27b)

Remzî, Sultan Mustafa'nın ayağının uğurlu olduğunu ve bunun ardından Allah'ın bu zaferi verdiğini dile getirmektedir:

Olup yümn-i ḳudūm-ı Muṣṭafā Ḫān der-ʿaḳab pey-rev
Cülūs eṣnālarında itdi Ḥaḳ bu nuṣreti iʿṭā (vr. 32a-b)

Tâlib ise aşağıda yer alan beyitinde heybetli padişahın gelişinin uğuruyla bu zaferin vuku bulduğunu dile getirmektedir:

Bu nuṣret bir şehüñ ʿaṣrında vāḳıʿ olmadı bāʿiṣ
Belī yümn-i ḳudūm-i pāk-i Sulṭān-ı mühīb oldı (vr. 26a-b)

3.2. Sultan II. Mustafa'nın tahta çıkışı ile ilgili manzumeler

Şehzade II. Mustafa, amcası II. Ahmed Han 6 Şubat 1695 günü vefat ettiğinde onun yerine tahta çıkmak üzere hiç kimseye boyun eğmeden, bir bildiri yayınlamadan ve beklemeden; yaşamakta olduğu Edirne Sarayı veliaht dairesinden çıkıp taht odasına girmiş ve tahta kurulmuştur. Devletin ileri gelenlerini padişah sıfatıyla nezdine getirtip, onlardan hem biat almış hem de ülke işlerini müzakereye başlamıştır. Sultan II. Mustafa, tahta çıkışının üçüncü günü bir hatt-ı hümayun yayımlamış ve "bizzat ordunun başına geçip seferlere katılacağını; din-i İslam uğruna vücudunu feda edeceğini, gerektiğinde kuru ekmek yiyip halkına hizmet edeceğini" bildirmiştir (Çibir 2016: 7-17).

Mecmuada Sultan II. Mustafa'nın cülûsu için kaleme alınan manzumelerde; padişahın tahta çıkması, devlet erkanının karşısına dizilip ona biat etmesi, II. Mustafa'nın gazaya niyet etmesi, hatt-ı hümayun yayımlaması, kafirden intikam almak istemesi, keskin kılıcını düşmalarının üzerine çekmesi gibi olaylar tasvir edilmiştir.

Nazmî İbrâhîm Efendi, Sultan Mustafa'nın cülûsuna tarih düşürmek için kaleme aldığı 5 beyitlik kıt'asında padişahın kaygısızca tahta geçişini ve devlet erbabının padişahın karşısına dizilip ona biat etmelerini şu şekilde tasvir eder:

Başup ṭaşra ḳudūmın künc-i vaḥdetde saʿādetle
Cülūs itdi geçüp Ḫān Muṣṭafā taḫtına bī-ḳayġu

Olındı dest-būs tecdīd-i bīʿat eyleyüp cümle
Dizildi şaḥnına erbāb-ı devlet sū-be-sū ḳarşu (vr. 6a-b)

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

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

Aşağıdaki beyitlerde ise Hayrabolulu Mahmûd, tahta geçer geçmez gazaya niyet eden padişahın ilk olarak savaş için gerekli olan mühimmata özen gösterdiğini, askerleri arasından tüfek atıcı olanları seçip hazırlanmalarını emrettiğini ve kendisinin de hazırlanarak kafirden intikam almayı murat ettiğini dile getirir:

Evvelā idüp mühimmāt-ı ġazāya ihtimām
Reʾy-i ṣāʾib eyledi ḥaḳḳā ki ol pākīze-tūs

Gördi istīlā-yı küffār ʿālemi ḳılmış ḫarāb
Cümle erbāb-ı düvel olmış niẓāmında yeʾūs

Dīn ü devlet ġayretinden ol şecīʿ-i nām-dār
Emr idüp techīz ceyşe giydi ol sāʿat lebūs

ʿAskerinden intiḫāb idüp tüfeng-endāzlar
Düşmen-i dīn içün iʿdād itdi şemşīri füʾūs

Didi gelsün vaḳt-i ġayretdür baña ḳulum diyen
Baş u cāna ḳalmayup dīn uġrına olsun ḫabūs

İntiḳām almaḳ murādumdur bugün küffārdan
Eṣṣalāya ehl-i īmān eṣṣalā çalındı kūs (vr. 9b-10b)

Çok iyi hocalardan ders alan II. Mustafa, devlet idaresini ve harp oyunlarını çok iyi bir şekilde öğrenmiştir. Ok atmada mahir ve iyi bir silahşör olan II. Mustafa, yalandan nefret eder ve doğruları ödüllendirirdi (Çibir 2016: 13). Mecmuada yer alan manzumelerde II. Mustafa'nın bu özelliklerine de yer verilmiştir.

Dervîş Ahmed 31 beyitlik kasidesinde II. Mustafa'nın hünerlerini sıraladıktan sonra onu, Rüstem ve Sâm ile kıyaslayarak onlardan üstün tutmuştur:

Yā cirīd atsuñ eger ḳuvvet ile destinden
Tibr gibi eylemede ṭayy-ı hezārān meydān

Seni at üzre eger görse silāḥşör-i felek
[Baḳsa] cevlān-ı semendine ḳalurdı ḥayrān

Yā kemān-keşliġin ey ḫusrev-i heft-kişver
Ḳuvvet-i nāṭıḳa yitmez ki idem şerḥ ü beyān

Var mı bir merd-i tīr-endāz ḳatı zūr-bāz
Ki çeke sencileyin saḳt-ı dilīrāne kemān

Çekemez çekdügüñüz yāy şehā Rüstem ü Sām
Bir kepāze olımaz saña kemān u destān

Yazdugın ḫaṭṭ-ı hümāyūn[a] felek ḥayretde
Dāniş-i reʾy-i münīrine cihān ser-gerdān (vr. 11a)

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

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

Yine İmâmzâde Şükûfî Mehmed, padişahın cülûsuna tarih düşürdüğü beş beyitlik manzumesinde düşmandan intikam almak için daima şevkle hazır bulunan padişahın savaşta, ok atmakta ve kılıç vurmakta yetenekli olduğunu dile getirmiştir:

ʿAdūsından kemāliyle murādı intiḳām almaḳ
Dem-ā-dem şevḳ ile ẕātı bilüñ āmāde vü ḥāżır

Maʿārifle vücūd-ı pāki pür-zīver ḫuṣūṣā kim
Ġazā ʿilminde tīr atmaḳda seyf urmaḳda hep māhir (vr. 14b-15a)

Vâlî Efendi ise cihan akıllısı olan padişahın asla yalana itibar etmeyeceğini ve bundan dolayı ona kimsenin hile yapamayacağını dile getirir:

O huşyār-ı cihān itmez dürūġa iʿtibār aṣlā
Anuñçün idemez kimse tekellümde aña nīreng (vr. 30a-b)

Mecmuada yer alan manzumeler II. Mustafa'nın cülûsunun halk tarafından nasıl karşılandığı ve yapılan merasimler ile ilgili de bilgiler vermektedir. Padişah tahta çıktıktan sonra kûs-ı şâhîler çalınarak halka II. Mustafa'nın cülus haberi müjdelenmiştir. Hâl ehli olanlar el öpüp padişaha bağlanmışlardır. Halk hayır duası etmiş ve kutlamak için gül-bânglar okunup yâ-hûlar çekilmiştir. Padişah adına hutbe okunmuş, tuğra çekilmiş ve sikke basılmıştır.

Çalındı kūs-ı şāhī oldı peydā bir sürūr-ı nev
Ki tebşīr itdiler ḫalḳa cülūs-ı Muṣṭafā Ḫānı (vr. 28a-29a)

Çekdiler gül-bāng yā-hū hep mübārek-bād içün
Cümle ʿālem ḫalḳı ol dem eyleyüp ḫayr duʿā (Füyûzî, vr. 17-19a)

Yaʿnī Sulṭān Muṣṭafā ibn Meḥemmed Ḫāndan
Bīʿat itdi ehl-i ḥall u ʿaḳd idüp dest-būs

İsmine oḳındı ḫuṭbe mülket-i ʿOṣmānda
Nāmına ṭuġrā çekildi yazdı kātibler rüʾūs

Sikkesi ḳazıldı ḥālā dirhem ü dīnārda
Ṭoldı ʿālem cevher ile ḳaldı raġbetden fülūs (Mahmûd, vr. 9b)

Sultan II. Mustafa tahta çıktığında Osmanlı Devleti, on iki seneden beri Avusturya, Lehistan, Rusya ve Venediklilerle harp hâlinde idi (Çibir 2016: 14). Halk uzun süren savaşlar ve mağlubiyetlerle yıpranmış bir haldeyken Sultan II. Mustafa'nın tahta çıkmasıyla yeniden ümitler yeşermiştir. Toplumun içinde bulunduğu bu ruh halini ve padişahın cülûsunun nasıl karşılandığını mecmuada yer alan beyitlerden açıkça çıkarmak mümkündür.

Aşağıdaki beyitte Füyûzî Mehmed Efendi halk, din ve devlet zulüm ile dolmuşken II. Mustafa'nın zafer kılıcını çıkarıp dünyaya ışık verdiğini dile getirir.

Ḫalḳ-ı ʿālem dīn ü devlet ẓulm ile ṭolmış iken
Seyf-i nuṣret ile açup ʿāleme virdi żiyā (vr. 17a-19a)

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

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

Tablî Efendi, Sultan II. Mustafa'nın tahta çıkmasıyla zulüm ve rüşvet kapılarının kapandığını müjdelemektedir:

Devlet ile taḫt-ı ʿālī-baḫtına ḳıldı cülūs
Müjde ey dil kim ḳapandı bāb-ı ẓulm ü irtişā (vr. 27b)

Sultan II. Mustafa, IV. Murad'dan sonra gelen Osmanlı padişahları içinde en liyakatlisi, en âlimi ve en kültürlüsü idi (Çibir 2016: 13). Aşağıdaki beyitte Mâhir Abdullâh Efendi, çok zamandır irfan ehli olan kimselerin ayaklar altında kaldığını ancak II. Mustafa'nın cülûsu ile artık liyakat erbablarının vakti olduğunu dile getirir:

Nice demdür olmış idi pāy-māl ehl-i kemāl
Çarḫa nāz eylerse erbāb-ı liyāḳat vaḳtidür (vr. 28b-33b)

Nâzî Çelebi ise çok zamandır harap bir vaziyette olan cihanın Sultan II. Mustafa'nın cülûsu ile yeniden mamur hale geldiğini dile getirmektedir:

Çoḳ zamān idi ḫarāb olmuşdı eṭrāf-ı cihān
Ḥaḳ Teʿālā yeñiden dünyāyı maʿmūr eyledi (vr. 26b-27a)

Mecmuada yer alan manzumelerde Sultan II. Mustafa, "*Kahramân-ı zamân, İskender-i sânî, zıll-ı Yezdân, sultân-ı bahr ü ber, Süleymân-rütbet, Rüstem-şecâ'at, Husrev-i heft-iklim, Cem-satvet, Süleymân-haşmet, ma'delet-i Nuşirevân, Ömer-'adl, Alî-sîret, Rüstem-heybet, şehen-şâh-ı serir-i ma'delet, Süleymân-ı zamân, sultân-ı güzîn, pâdişâh-ı 'adl-ârâ, âfitâb-ı saltanat, pâdişâh-ı dîn-i İslâm, sultân-ı bahâr, şâh-ı 'adâlet-pîşe, şâh-ı cihân, pâdişâh-ı ins ü cân, kahramân-ı bahr ü ber, pâdişâh-ı emr-i Hak, hümâ-yı saltanat, mahbûbü'l-kulûb, şâh-ı 'alî-rütbe, vâris-i mülk-i Süleymân, mihr-i tâb-dâr-ı saltanat, şems-i Hudâ, pâdişâh-ı nükte-dân, mâh-ı saltanat, mihr-i sipihr-i ma'delet, Süleymân-ma'delet*" gibi sıfatlarla nitelendirilmiştir.

Mecmuada Sultan II. Mustafa'nın cülûsu için yazılmış manzumeler genellikle "*bihamdi'llâh, habbezâ, hamdüli'llâh, zihî, yâ Rab şükür, müjde olsun, hezârân şükr ü minnet, çok şükr, bâreka'llâh, hamd ol Allâha ki, sad-hezârân hamd u şükr*" gibi ifadelerle başlamakta ve şairler II. Mustafa'nın cülûsunu "*müjde, sad mübârek-bâd, mübârek ola, Hak mübârek eylesün, müjdeler âfâka, sad-müjde, müjderes, müjde kıl âfâka*" gibi kelimelerle ifade etmektedirler.

Mecmuada yer alan manzumelerde Sultan II. Mustafa'nın cülûsu, kış mevsiminin sona erip baharın gelmesi gibi görülmüştür. Sultan II. Mustafa ile birlikte adalet baharı esmeye başlamış ve gönüllerde taze goncalar yeşermiştir. Din ve devlet yeniden hayat bulmuştur. Gönlü gam ve kederle dolan cihan halkının gönlü ferahlamış ve cihan baştan başa nur ile dolmuştur. Mustafa isminin Peygamberimiz (s.a.v)'in ismi olmasından ötürü cihana dolan bu nur peygamberimizin nuruna benzetilmiştir. Sultan Mustafa İslâm dininin padişahı, dini ihya edici ve Allah'ın gölgesi olarak nitelendirilmiştir. Mecmuada yer alan bu söyleyişlerden bazıları örnek oluşturması hasebiyle aşağıda gösterilmiştir.

II. Mustafa'nın cülûsu ile dünya baştan başa aydınlanmış ve Muhammed Mustafa'nın nuru doğmuştur.

Müjde ey ḫalḳ-ı cihān kim ʿālem oldı pür-żiyā
Kim ṭulūʿ itdi bugün nūr-ı Muḥammed Muṣṭafā (Sürûrî, vr. 10b-11a)

II. Mustafa'nın teşrifi ile adalet baharı esmeye başlamış ve gülbahçesinde taze bir gül açılmıştır:

Bād-ı teşrīfüñ bahār-ı ʿadle olduḳda vezān
Bir gül-i nev-bāde açıldı yine gülzārdan (Nâzım, vr. 20b-21a)

Yedi ülkenin padişahı Sultan II. Mustafa'nın tahta geçmesiyle yeniden din ve devlet hayat bulmuştur:

Didiler pādişāh-ı heft-kişver
Yeñiden devlet ü dīne virüp cān (Mâhir Abdullâh, vr. 24b-27a)

Kutlu talihi ile devletin başına geçtiğinde dünya baştan başa neşe ile dolmuş ve gönlü hüzünlü kimse kalmamıştır.

Yümn-i iḳbāl ile çün geçdi serīr-i devlete
Ser-be-ser şād oldı ʿālem ḳalmadı bir dil ḥazīn (Mehmed Şeyhî, vr. 29a-b)

Cihanın övünme sebebi Hz. Peygamber'in adaşı olan II. Mustafa, yüce dinin yardımcısı ve Allah'ın gölgesidir:

Semiyy-i mefḫar-ı ʿālem şehen-şeh-i aʿẓam
Muʿīn-i dīn-i mükerrem o ẓıll-ı cell [ü] celāl (Zülâlî, vr. 32b-33b)

Şiirlerden örnekler[25]

1.[26]

Tārīḫ-i Diger İmām-zāde Şükūfī Meḥemmed

Mefāʿīlün Mefāʿīlün Mefāʿīlün Mefāʿīlün
Cihān nūr-ı Muḥammedden żiyā bulduġı pek ẓāhir
Ki Sulṭān Muṣṭafā şāh-ı cihāndur düşmenin ḳāhir

ʿAdūsından kemāliyle murādı intiḳām almaḳ
Dem-ā-dem şevḳ ile ẕātı bilüñ āmāde vü ḥāżır

Maʿārifle vücūd-ı pāki pür-zīver ḫuṣūṣā kim
Ġazā ʿilminde tīr atmaḳda seyf urmaḳda hep māhir

Ḫaṭāsuz eyleye Mevlā umūrında vire ḳuvvet
Ricālu'llāh ile teʾyīd ide bi'ẕ-ẕāt ola nāṣır

Şükūfī didi ẕevḳ ile sürūrından gelüp nuṭḳa
Cülūs-ı taḫt-ı şehen-şāha tārīḫ oldı bil ẓāhir

2.[27]

Tārīḫ-i Diger Naẓīm

Fāʿilātün Fāʿilātün Fāʿilātün Fāʿilün
Yümn-i teşrīf-i ḳudūm-ı Vālide Sulṭān ile
Maẓhar-ı sūr-ı sürūr dem-be-demdür Edrine

Şāh-rāh-ı devletinde rüʾyeti ferş eyleyüp
İḥtirām-ı maḳdemiyle muḥteremdür Edrine

Olsa her bir ẕerre şāyeste-i iksīr-i murād
Vālide Sulṭān tā ḫāk-i ḳademdür Edrine

Māder-i şāh-ı cihān şeh-zāde Sulṭān Muṣṭafā
Kim zamānında ẓafer-yāb-ı sitemdür Edrine

Eyledi anda cülūs ol dāver-i Dārā-şükūh
Taḫtgāh-ı şāh-ı İskender ḥaşemdür Edrine

Açsa lāyıḳdur livā-yı nuṣreti anda o şeh
Vaṣf-ı Dārü'n-naṣr ile zīrā ʿalemdür Edrine

Cilvegāh-ı Vālide Sulṭān olaldan gūyiyā
Perde-i ʿişmet keşīde bir ḥaremdür Edrine

---

25 Makale sınırlarını gözeterek Mestap'a göre tasnif ettiğimiz ve manzumelerinden örnekler sunduğumuz mecmuayı esas alan inceleme ve tam metinden oluşan kitap çalışmamızı yakın bir zamanda yayımlamayı düşünüyoruz.
26 *Mecmû'a-i Eş'âr,* Nuruosmaniye Kütüphanesi 3700, vr. 14b-15a.
27 *Mecmû'a-i Eş'âr,* Nuruosmaniye Kütüphanesi 3700, vr. 15b.

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

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

Didiler teşrīfine ehl-i vilāyet ey Naẓīm
Vālide Sulṭān ḳudūmuñla İremdür Edrine

3.[28]

Tārīḫ-i Diger Nāzī Çelebi

Fāʿilātün Fāʿilātün Fāʿilātün Fāʿilün
Ḥamdüli'llāh baḫt-ı dünyā açılup oldı sürūr
Kāʾināta bir şehüñ nāmını meşhūr eyledi

Çoḳ zamān idi ḫarāb olmuşdı eṭrāf-ı cihān
Ḥaḳ Teʿālā yeñiden dünyāyı maʿmūr eyledi

Yümn ile itdi cülūs taḫt-ı saʿādet üstine
Eyledi ʿadle teveccüh saʿy-ı meşkūr eyledi

İbtidāsında Ḫudā iḥsān idüp elṭāfını
Kāfirüñ donanmasın bir ḳulı maḳhūr eyledi

Yā İlāhī ʿömrin efzūn eyleyüp hem devletin
Eyle dünyālar ḳadar ḫayrını mebrūr eyledi

Böyle mi eyler idüm şāhum cülūs-ı medḥüñi
N'eyleyem baḫtum beni ġāyetde maʿẕūr eyledi

Ḥamd idüp Nāzī cülūsına didi tārīḫini
Sāl-i Sulṭān Muṣṭafā dünyāyı mesrūr eyledi

4.[29]

Tārīḫ-i Diger Faḳīrī Çelebi

Fāʿilātün Fāʿilātün Fāʿilātün Fāʿilün
Cānib-i Ḥaḳdan hidāyet oldı Sulṭān Muṣṭafā
Derdlü ḳullara selāmet oldı Sulṭān Muṣṭafā

Taḫta devletle cülūs itdükde düşmen ḳahr olup
Cümle küffāra ʿalāmet oldı Sulṭān Muṣṭafā

Cedd-i aʿlāsı kerāmetler ile yād oldılar
Ḥāliyā ṣāḥib-velāyet oldı Sulṭān Muṣṭafā

Ḫalḳ-ı ʿālemden kesāfet refʿ olup ḥamd itdiler
Ḳalb-i maḥzūna ḥalāvet oldı Sulṭān Muṣṭafā

ʿĀleme çün pādişāh itdi anı ol Ẕü'l-celāl
Ḥāliyā ṣāḥib-kerāmet oldı Sulṭān Muṣṭafā

---

28 *Mecmû'a-i Eş'âr,* Nuruosmaniye Kütüphanesi 3700, vr. 26b-27a.
29 *Mecmû'a-i Eş'âr,* Nuruosmaniye Kütüphanesi 3700, vr. 34a.

Ḫaste-ḥāl olan Faḳīrī didi tārīḫin anuñ
Bize Mevlādan ʿināyet oldı Sulṭān Muṣṭafā

5.[30]

Tārīḫ-i Diger Fennī Çelebi

Fāʿılātün Fāʿılātün Fāʿılātün Fāʿılün
Maṭlaʿ-ı burc-ı saʿādetden olup pertev-feşān
Eyledi nūr-ı Muḥammed gibi dehri pür-żiyā

Saʿd-ı sāʿatde idüp taḫt-ı şehen-şāha cülūs
ʿÖmrini devletle efzūn eyleye Bārīḫudā

Görmedi çeşm-i felek şāhān içinde ḥaḳ budur
Böyle bir şāh-ı ʿadālet-pīşe vü ṣāḥib-ḥayā

Şīr-ṣavlet Ḳahraman-heybet Süleymān-maʿdelet
Ḥāris-i mülk ü milel ser-çeşme-i cūd u ʿaṭā

Çıḳdı bir Ḫıżr-ı ḫıred Fennī didi tārīḫini
Müjde oldı pādişāh şeh-zāde Sulṭān Muṣṭafā

6.[31]

Tārīḫ-i Diger Müstaḳīm Çelebi

Fāʿılātün Fāʿılātün Fāʿılātün Fāʿılün
Maẓhar-ı feyyāż-ı ʿālem olduñ ey şāh-ı cihān
Eyledi şādān u ḫurrem ḥażret-i Mevlā sizi

Düşmen-i dīn üzre ġālib eyle ey Rabb-i celīl
Bulmadılar bir daḫı deryāda kāfirden izi

Şol ḳadar ḳırdılar İslām ʿaskeri kāfirleri
Ḳızıl Irmaġa müşābih oldı deryānuñ yüzi

Semʿ-i sulṭāna irince çünki bu müjde didüm
Ḫāne-ḳāhum yapmaḳ ile behre-yāb eyle bizi

Gūş idince Müstaḳīm oldum didüm tārīḫini
Pādişāhum aldı İslām ʿasker[i] bu Saḳızı

30 *Mecmû'a-i Eş'âr,* Nuruosmaniye Kütüphanesi 3700, vr. 14a-15a.
31 *Mecmû'a-i Eş'âr,* Nuruosmaniye Kütüphanesi 3700, vr. 14b.

7.[32]

Tārīḫ-i Diger Maʿnevī

Fāʿılātün Fāʿılātün Fāʿılātün Fāʿılün
Besmeleyle ḥamdeleyle kim ki ide fetḥ-i bāb
Ḥaḳ Teʿālā ḳavlini fiʿlini meşkūr eyledi

Olmış iken bu fenā dünyā ḫarāb-ender-ḫarāb
Ḥaḳ Teʿālā luṭfı ile yine maʿmūr eyledi

Hem ṣalāt olsun Ḥabībe āline aṣḥābına
Kim ṣalāt ider aña ẕenbini maġfūr eyledi

Ḥaḳ Teʿālā bir tecellī eyledi bu ʿāleme
Dīn-i İslāmı anuñla cümle manṣūr eyledi

Geldi Sulṭān Muṣṭafā şevket ile nuṣret ile
Ḥaḳ Teʿālā cümle maḥzūn göñli mesrūr eyledi

Enbiyā vü evliyānuñ ḥürmeti yā Rabbenā
Diyeler ḳādir Ḫudā aʿdāyı maḳhūr eyledi

Mülkini iḥsān idüp ol nūr iclās eyledi
Şerʿ-i pāke uymayanı şöyle menfūr eyledi

Sen ebu'l-fetḥ [ü] ebu'n-naṣr eyle anı yā raḥīm
Diyeler elḥamdü'lillāh dīni maḥṣūr eyledi

Maʿnevī ol cism-i pāke şöyle tārīḫ eyle kim
Nūr-ı pāk-i Muṣṭafā dünyāyı pür-nūr eyledi

8.[33]

Tārīḫ-i Diger Meḥemmed Şeyḫī Mevlevī Be-ḫāne-i Beşiktāş

Fāʿılātün Fāʿılātün Fāʿılātün Fāʿılün
Ḥażret-i ẕıll-ı Ḫudā hem-nām-ı Sulṭān-ı rüsül
Yaʿnī Sulṭān Muṣṭafā ol dāver-i şevket ḳarīn

Yümn-i iḳbāl ile çün geçdi serīr-i devlete
Ser-be-ser şād oldı ʿālem ḳalmadı bir dil ḥazīn

Bā-ḫuṣūṣ aʿdā-yı bed-keşüñ donanmasın bozup
Fetḥ olunduḳda Saḳız müʾminler oldı kām-bīn

Ḥażret-i Ḥaḳdan temennāmuz budur kim ʿan-ḳarīb
Fetḥ-i ṭabūr ile hem mesrūr olalar müʾminīn

32 *Mecmû'a-i Eş'âr,* Nuruosmaniye Kütüphanesi 3700, vr. 17a.
33 *Mecmû'a-i Eş'âr,* Nuruosmaniye Kütüphanesi 3700, vr. 29a-29b.

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

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

Nemçe küffārı perīşān ola ʿavn-i Ḥaḳḳ ile
Dest-i tesḫīre gele sāʾir ḳılāʿ ile Budin

Ṭāliʿ oldı maṭlaʿ-ı şems-i Meḥemmedden bu nūr
ʿAdl ile āfāḳı tenvīr eyledi ṣad āferīn

Ḥaḳ Teʿālā ʿömrin efzūn devletin dāʾim idüp
Ḳanda ʿazm eylerse tevfīḳ-i Ḫudā ola muʿīn

Şeyḫī-i dāʿī sürūr u şevḳle tārīḫ içün
Fikr iderken ẓāhir oldı ḳalb[üm]e semt-i güzīn

Rūḥ-ı pāk-i ḥażret-i Mollādan istimdād ile
Ḫırmen-i eşʿār-ı pākinden olınca dāne-çīn

Düşdi silk-i nuṭḳ-ı Mevlānāda tārīḫ-i cülūs
Muṣṭafā *mā-cāʾe illā raḥmeten li'l-ʿālemīn*

9.[34]

Tārīḫ-i Diger Ṭopḫāneli Meḥemmed Efendi

Mefāʿīlün Mefāʿīlün Mefāʿīlün Mefāʿīlün
Teʿālā'llāh ki bulduḳ feyż-i Ḥaḳdan niʿmet-i ʿuẓmā
Feraḥ-nāk oldı ʿālem ser-te-ser şarḳā ilā ġarbā

Perīşān yüzin göstermiş iken çehre-i ʿālem
Nesīm-i luṭf-ı Rabbāniyle oldı mürdeler iḥyā

Bize Ḥaḳ ḳıldı Sulṭān Muṣṭafā Ḫānı bir iḥsān kim
Kemālince ne mümkin idebilmek şükrini icrā

Zamān-ı devletüñde oldı ʿālem ḥāl-i āsūde
Cülūsı ile irdi rāḥata dünyā vü mā-fīhā

Mübārek ḫāṭırı ḥüzn ü elemden dūr ola dāʾim
Vücūd-ı pākini ḫavf-ı ḫaṭardan ḥıfẓ ide Mevlā

Ḫudā ḫoşnūd ola ābā vü ecdād-ı ʿiẓāmından
Ḳamunuñ eyleye menzilgehini cennetü'l-meʾvā

Olar ḫāk içre yattuḳça İlāhī ḳıl bu sulṭānı
ʿAdūsı üzre ġālib şevket ü şānını hem aʿlā

Devām-ı devlet ü ʿömri duʿāsıyla muḳayyedken
Bir āvāz-ı ḫoş-elḥān ḳıldı hātif eyledüm ışġā

34 *Mecmû'a-i Eş'âr,* Nuruosmaniye Kütüphanesi 3700, vr. 29b-30a.

Didi mümtāz olur düşdükçe bir tārīḫ tamām el-ḥaḳ
Selāmet buldı Sulṭān Muṣṭafā ile cihān ḥālā

10.[35]

Tārīḫ-i Diger Ḫavfī Çelebi

Fāʿilātün Fāʿilātün Fāʿilātün Fāʿilün
Bāreka'llāh server-i sırr-ı İlāhī mühtedā
Pādişāh-ı ʿālem-ārā şehriyār-ı bā-ṣafā

İstinād-ı dīn ü devlet inbisāṭ-ı maʿdelet
Maʿden-i fażl-ı maʿārif muḳtedā-yı ezkiyāʾ

Kām-rān-ı rükn-i aʿẓam müfteḫār-ı ḫānedān
Mültecā-yı ḫalḳ-ı ʿālem mülteḳā-yı ẕī-ʿaṭā

Maṭlaʿ-ı envār-ı şemʿi manẓar-ı erbāb-ı dil
Maḫzen-i esrār-ı luṭfı muḳteḍā-yı incilā

Emrüñe ʿālem müsaḫḫar luṭfuña dünyā esīr
Ẕātuña ṣıḥḥat mülāzım baḫtuña ʿizzet sezā

Mehdī-i ʿĪsā-nefes ki āsitān-ı ʿāli-şān
Pertev-i māh-ı münīr eşref-i ʿayn-ı żiyā

Saʿd-i ekber ḫāk-i pāyüñde saʿādet mültezem
ʿİzz ü cāh-ı mültemāsına sebīl-i ihtidā

Baḥr-ı cūdını taḫayyül eylemek emr-i muḥāl
Naṣb-ı tanṣīṣ-i meḳādīr bir ḫaṭā-yı iddiʿā

Meşreb-i pākidür elbet çeşme-i āb-ı ḥayāt
Mürde-dil iḥyāsına var mı ʿaceb bir ḳaṭre mā

Her ne emre iştiġāl itseñ saʿādet feyż ola
Her ne yaña ʿazm iderseñ ʿavn-i Bārī reh-nümā

Göstere tīġ-i şerārın zümre-i küffāra kim
Neşr ola rūy-ı zemīne düşmen-i ḫūn-ı ʿadā

Müşkilātuñ ide āsān Ḥaḳ kerīm [ü] lā-yezāl
Olmaya eksük cenābuñdan gürūh-ı irticā

Bī-kesüñ ḥaddi degül ḥaḳ üzre medḥüñ eylemek
Muḫtaṣar taʿrīf olur mı böyle memdūḥ-ı Ḫudā

35 *Mecmû'a-i Eş'âr,* Nuruosmaniye Kütüphanesi 3700, vr. 34b-35a.

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

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

Ṣıdḳ u iḫlāṣa duʿāyı idelüm şimden girü
Şād-kām olsun serīr-i salṭanatda dāʾimā

İstimāʿ idüp cülūsın Ḫavfiyā tārīḫ içün
ʿĀlemi tecdīd ide ʿadliyle Sulṭān Muṣṭafā

11.[36]

Tārīḫ-i Diger İbrāhīm Efendi Der-Ḫāne-i Ḫaṣṣa

Fāʿilātün Fāʿilātün Fāʿilātün Fāʿilün
Ḥamdüli'llāh tāzelendi ʿarṣa-i bāġ-ı cinān
Kim nesīm-i feyż irişdi ḥükm ile sübḥāndan

Mihrveş oldı münevver hem vücūh-ı kāʾināt
Öyle bil kim dād-ı Ḥaḳdur fażl ile iḥsāndan

Naʿra-i yā Hū ṣadāsın āşiyān-ı ḳudsiyān
Eylediler māverā-ı ḳubbe-i eflākdan

ʿĀlimi ʿālem-nümādur şehriyār-ı maʿdelet
Āṣafı Āṣaf-liḳādur dāver-i devrāndan

Nām-ı Ḥaydar ʿaḳl Arisṭo bir şeh-i ḫaṣlet-güzīn
Bu ʿacebdür ki virilmiş ḥikmet-i Loḳmāndan

İntiḳām almaḳda şāha ḫüsrevānlıḳ vaḳtidür
Her ʿadū-yı bed-güher hem ẓālim-i bī-dāddan

Sāyeveş ẓıll-ı ḥümāyūn saʿd-aḫtersin şehā
Olalı bezm-i elestde ḳısmet-i ḳassāmdan

Gösterür şāḥib-ḳırānlıḳ ṭāliʿ-i ferḫundesi
Öyle istidlāl olunmış ṣūret-i aḥkāmdan

Şehsüvārı şevketini görse ger ḥāḳān-ı Çīn
Terk iderdi ḫānumānı zīverin bir ḫākden

Vāriṣ-i Aḥmed Muḥammed çün ʿAliyyü'l-Mürteżā
Remz ider hū ile nūnı keşf ile keşşāfdan

Ẕü'l-Celālā ʿömr-i sermed rūz[ī] ḳıl bu servere
Āyet-i Furḳān içinde hemçü ḳāf ü kāfdan

Didi Sulṭān Muṣṭafā çıḳduġı birle bir velī
Oldı yā ṣāḥib zamān u nesl-i āl-ʿOṯmāndan

36 Vr. 41a-42b

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

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

Sonuç

Çalışmamızın konusunu teşkil eden ve Nuruosmaniye Kütüphanesi'nde 3700 numarada kayıtlı olan *Mecmûa-i Tevârîh,* mecmua geleneği içerisinde örneklerine az rastladığımız belli şahıslar adına tertip edilen mecmuaların bir örneğidir. Bu yönüyle 45 varaktan müteşekkil olan bu mecmua, çok hacimli olmamakla birlikte diğer mecmualar arasında önemli bir yere sahiptir.

Mecmua, 1106/1695 tarihinde tahta geçen Sultan II. Mustafa'nın cülûsu ve padişah tahta geçtikten sonra gerçekleşen Sakız Adası'nın fethi için çeşitli şairler tarafından yazılan manzumelerden oluşmaktadır. Toplam 100 manzumeyi ihtiva eden mecmuadaki manzumelerin 6'sı Arapça 5'i Farsçadır. Bu manzumeler mesnevi, kaside, terkib-i bend, kıt'a, nazım, koşma ve müfred nazım şekilleri ile kaleme alınmışlardır. En çok örneği görülen nazım şekli, kıt'a ve nazımdır. Ayrıca mecmuada cülûsiyye, tarih ve arz-ı hâl gibi türlerin yer aldığı da görülmektedir.

Mecmuada yer alan manzumeler, 17. yüzyılın sonu ile 18. yüzyılın ilk çeyreğinde yaşamış olan 67 farklı şair tarafından kaleme alınmıştır. Bu şairler, genel itibarıyla devrinin tanınmış şairleri olmayıp II. Mustafa'nın çevresinden ve saraya yakın olan kişilerdir. Mecmuada yer alan şairlerin birçoğunun ilmiye sınıfına dâhil olduğu ve bu şairlerin birçoğunun Mevlevî ve Halvetî tarikatına mensup kişiler oldukları görülmektedir.

Mecmuadaki şiirlerin başlıklarında şairlerin kimlikleri, nereli oldukları ve meslekleri ile alakalı birtakım biyografik bilgiler de mevcuttur. Ancak mecmuada yer alan üç şiirin mahlası bulunmadığı ve başlığında da şiirin kime ait olduğuna dair herhangi bir kayıt olmadığı için bu üç şiirin şairi tespit edilememiştir. Ayrıca mecmuada tezkirelerde ve biyografik kaynaklarda ismine rastlayamadığımız şairler de yer almaktadır.

Mecmuada yer alan manzumeler, edebî açıdan sahip oldukları önemin yanında birtakım tarihî olaylar hakkında da bilgiler sunmaktadır. Padişaha sunulan cülûsiye kasideleri, şairlerin dilek ve isteklerini dile getirdikleri arz-ı hâller ve Sakız Adası'nın fethi için düşürülen tarihler yazıldıkları döneme ışık tutmaktadır. Devlet yönetimindeki aksamalar, rüşvet ve zulmün artması, liyakatin kalmaması, irfan ehlinin itibar görmemesi ve toplumun içinde bulunduğu ruh hali şiirlere konu edilen toplumsal olaylardır. Ayrıca mecmuada yer alan şiirler padişah tahta geçtiğinde yapılan bazı merasimler hakkında verdiği bilgilerle döneminin sosyal olayları hakkında da bilgiler sunmaktadır.

Yapılan bu çalışma ile mecmua geleneği içerisinde önemli bir yere sahip olan bir mecmua daha ilim âleminin istifadesine sunulmuş ve mecmuaların hem edebiyat tarihimize sağladığı katkılar hem de döneminin tarihî olayları hakkında bilgiler sunması hasebiyle sahip olduğu önem bir kez daha vurgulanmıştır.

Kaynakça

Abdulkadiroğlu, A. (1985). *İsmail Beliğ Nuhbetü'l-âsâr Li-Zeyli Zübdeti'l-Eş'âr*. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yayını.

Aksoyak, İ. H. (2013). Müstakîm, Mehmed Müstakîm Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. [Erişim Tarihi: 05. 11. 2020], http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/mustakim-mehmed-mustakim-efendi.

Aksoyak, İ. H. (2014). Devletî, Çerkes Ahmed Çelebi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. [Erişim Tarihi: 05. 11. 2020], http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/devleti-cerkes-ahmed-celebi.

Altuner, N. (1989). *Safâî ve Tezkiresi İnceleme-Tenkitli Metin-İndeks*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.

Arkun, K. (2010). *Dünyaya Nizâm Verenler Sultan II. Mustafa Han*. İstanbul: Akademisyen Yayınevi.

Ayhan, E. (2000). *Nakşî Dîvânı*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Aynur, H. ve Şen, F. M. (2019). "Hıfzî Ağa'nın (ö. 1173/1759-60) I. Mahmûd İçin Yazılan Şiirler Mecmûası (TSMK-Revan 1977) Üzerine", *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 3 (4), s. 39-73.

Aypay, İ. (1992). *Nahîfî Süleyman Efendi (Hayatı, Eserleri, Edebî Kişiliği ve Dîvânı'nın Tenkitli Metni)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.

Baltalı, S. (2016). *Mehmed Adlî Divanı*. Kırklareli: Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Bayram, Ö. (2013). Abdî, Himmetzâde. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. [Erişim Tarihi: 05. 11. 2020], http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/abdi-himmetzade.

Bülbül, T. (2014). Zülâlî, Enderunlu Hasan Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. [Erişim Tarihi: 05. 11. 2020], http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/zulali-enderunlu-hasan-efendi.

Ceyhan, Â. (1990). *Enîs Receb Dede (?-1733) Hayatı, Edebî Şahsiyeti ve Eserleri: Dîvânı*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Çakır, M. S. (2018). *Yahyâ Nazîm Divanı (İnceleme-Tenkitli Metin)*. Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.

Çibir, Ş. (2016). *Maziye Hasret Sultan II. Mustafa "Cengâver"*. İstanbul: Parola Yayınları.

Demirsoy, S. (2010). *Vekâyi'-i Ali Paşa (İnceleme-Metin)*. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Ekinci, R. (2018). *Vekayi'ü'l-Fuzala Şeyhi'nin Şakaik Zeyli*. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Erdem, M. (1994). *Bursalı Talib ve Divanı Tenkidli Metin ve İnceleme*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.

Ertek Morkoç, Y. (2003). *Eğridirli Hacı Kemal'in Câmiü'n-Nezâir'i (Metin ve Mecmua Geleneği Üzerine Bir İnceleme)*. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.

Gıynaş, K. (2017). *Pervâne Bey Mecmuası*, Ankara: KTB. Yayınları. [Erişim Tarihi: 11.05.2020]. e-kitap: https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55832,pervane-bey-mecmuasi-pdf.pdf?0.

Gümüş, N. (2014). Nazîm, Yahya Çelebi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. [Erişim Tarihi: 05. 11. 2020], http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/nazim-yahya-celebi.

Gürbüz, Mehmet (2012), "Şiir Mecmûaları Üzerine Bir Tasnif Denemesi", *Eski Türk Edebiyatı Çalışmaları VII: Mecmûa: Osmanlı Edebiyatının Kırkambarı*, (Haz.: Hatice Aynur vd.), İstanbul: Turkuaz Yayın. s. 97-113.

Hakverdioğlu, M. (2007). *Edebiyatımızda Lâle Devri ve Nevşehirli Dâmat İbrâhim Paşa'ya Sunulan Kasideler İnceleme-Metin*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.

İçli, A. (2017). "Nigînî, Mecmuası ve Şiirlerinden Örnekler", *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 58, s. 129-157.

İçli, A. (2018). "Kâsımî Mecmuası'nın İçerik Analizi", *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 40, s. 468-499.

İnan, G. (2013). *Ahmed Hasîb Efendi'nin Mecmûa-i Tevârîh'i*. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

İnce, A. (2018). *Tezkiretü'ş-şuarâ Mîrzâ-zâde Mehmed Sâlim Efendi*. Ankara: KTB. Yayınları. [Erişim Tarihi: 11.05.2020]. e-kitap: https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/57124,mirza-zade-mehmed-salim-tezkiretu39s-su39arapdf.pdf?0.

İsen, M., Bilkan, A. F. ve Durmuş, T. I. (2012). *Sultanların Şiirleri Şiirlerin Sultanları*. İstanbul: Kapı Yayınları.

Kaplan, H. (2018). "Divan Edebiyatında Sakız ve Sakız'ın Fethinin Edebiyatın Nükte Dünyasına Yansımaları". *Ekev Akademi Dergisi*, 73, 367-394.

Kaplan, Y. (2018). "İstanbul Üniversitesi Nadir Eserler Kütüphanesi'nde Kayıtlı 5480 Numaralı Musammat Mecmuası Üzerine", *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, İstanbul. Güz, Sayı 21. s. 401-540.

Kaplan, Y. (2013). "Milli Kütüphane "Yz. A 7521" Numaralı Şiir Mecmuası Üzerine" *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Konya. Sayı 33, s. 89-114.

Kaplan, Y. ve Efe, Z. (2020). "Defterdar Mehmed Behcet Efendi'ye Sunulan Şiirler Mecmuası", Yayım aşamasında olan çalışma.

Karacan, T. (1991). *Bosnalı Alaeddin Sabit: Divan*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.

Karavelioğlu, M. A. (2014). Nahîfî, Süleyman**.** *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. [Erişim Tarihi: 05. 11. 2020], http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/nahifi-suleyman.

Kesik, B. (2014). Adlî, Süleymanzâde Mehmed Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. [Erişim Tarihi: 05. 11. 2020], http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/adli-suleymanzade-mehmed-efendi.

Kesik, B. (2014). Füyûzî, Mehmed Füyûzî Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. [Erişim Tarihi: 05. 11. 2020], http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/fuyuzi-mehmed-fuyuzi-efendi.

Kesik, B. (2014). Vahyî, Şeyh Mehmed Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. [Erişim Tarihi: 05. 11. 2020], http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/vahyi-seyh-mehmed-efendi.

Kılıç, Atabey (2012), "Mecmûa Tasnifine Dâir" *Eski Türk Edebiyatı Çalışmaları VII: Mecmûa: Osmanlı Edebiyatının Kırkambarı*, (hazırlayanlar: Hatice Aynur ve öte.), Turkuaz, Istanbul, s. 75-96.

Koncu, H. ve Çakır, M. (2012). Şairleri Yetiştiren Bir Kaynak Olarak Mecmua. *Eski Türk Edebiyatı Çalışmaları VII, Mecmûa: Osmanlı Edebiyatının Kırkambarı*, İstanbul: Turkuaz, s. 120.

Köksal, F. (2016). "Kastamonulu İshâk-zâde Fevzî Mecmuası", *Yâ Kebîkeç*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Köksal, M. (2011). *Edirneli Nazmî-Mecma'u'n-Nezâ'ir, (İnceleme-Tenkitli Metin),* Ankara: KTB. Yayınları. [Erişim Tarihi: 11.05.2020]. e-kitap: https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56057,mecmaun-nezair-edirneli-nazmi-pdf.pdf?0.

Köksal, M. F. (2012). "Şiir Mecmualarının Önemi ve Mecmuaların Sistematik Tasnifi Projesi (MESTAP)", *Eski Türk Edebiyatında Tenkit ve Teori*, İstanbul: Kesit Yayınları. s. 83-101.

Kurnaz, C. ve Aydemir, Y. (2013). Mecmualara Sorulması Gereken Sorular. *Turkish Studies*, 8 (1), s. 53.

Kurnaz, C. ve Tatcı, M. (2001). *Mehmed Nâil Tuman Tuhfe-i Nâilî*. Ankara: Bizim Büro Yayınevi.

Kut, G. (1986). "Mecmua". *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*. C. 6. İstanbul: Dergâh Yay. 170.

Levend, A. S. (1998). *Türk Edebiyatı Tarihi, I. Cilt*. Ankara: Türk Tarih Kurumu. s. 166-67.

Mermer, K. (2013). Ma'nevî, Mustafa Manevî. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. [Erişim Tarihi: 05. 11. 2020], http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/manevi-mustafa-manevi.

Önkaş, A. N. (2013). Enîs, Receb Dede. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. [Erişim Tarihi: 05. 11. 2020], http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/enis-receb-dede.

Örenç, A. F. (2009). "Sakız Adası", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 36, s. 6-10.

Özcan, A. (2006). "Mustafa II", *TDV İslam Ansiklopedisi*, 31, s. 275-280.

Özerol, N. (2013). *Ârif Efendi. Mecmû'a-i Eş'âr: III. Selim'le ilgili şiirler*. Malatya: Serhat Matbaacılık.

Piroğlu, H. (2019). *Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde E.H. 1487 Numarayla Kayıtlı Bir Mecmû-i Tevârîh (İnceleme-Metin)*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüsek Lisans Tezi.

Selçuk, B. (2014). Ârif/Ahî, Mehmed Ârif Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. [Erişim Tarihi: 05. 11. 2020], http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/arif-ahi-mehmed-arif-efendi.

Taş, H. (2017). *Vahyî Dîvanı*. Ankara: KTB. Yayınları. [Erişim Tarihi: 11.05.2020]. e-kitap: https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55745,vahyi-divanipdf.pdf?0.

Tuğluk, H. İ. (2014). Tâlib. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. [Erişim Tarihi: 05. 11. 2020], http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/talib.

Uzun, M. (2003). "Mecmua". *İslam Ansiklopedisi*. C. 28. Ankara: TDV Yay. 265.

Yakar, H. İ. (2014). Abdullah Mâhir Efendi. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. [Erişim Tarihi: 05. 11. 2020], http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/abdullah-mahir-efendi.

Yıldız, E. ve Batur, H. (2019). "Fransa Milli Kütüphanesi Türkçe Yazmalar Bölümü 1035 Numarada Kayıtlı Şiir Mecmuasının MESTAP'a Göre Tasnifi", *Külliyat Osmanlı Araştırmaları Dergisi*, 7, s. 17-72.

Nuruosmaniye Kütüphanesi "3700" Numaralı *Mecmûa-i Tevârîh* 'in MESTAP'a Göre Tasnifi

Varak	Mahlas	Matla' Beyti/Bendi	Makta' Beyti/Bendi	Nazım Şekli/Bent Sayısı	Nazım Türü	Vezin	Açıklamalar
1b-5a	[Şekūrī]	نصر من الله و فتح قريب وبشّر المؤمنين فدائي الكاس في جمادي الآخير	والشكورى صيد كم جاء بورّخ سعد سلطان مصطفى في سرور	-	-	-	Başlık: -
1b-4a	Şekūrī	نصر من الله و فتح قريب و بشّر المؤمنين يا محمّد عليك الصّلوٰة افضل التّحيّة و اكملها و من التّسليم افضلها	افضل التّحيّة و اكملها و من التّسليم افضلها	-	-	-	Başlık: Tārīḫ-i Şekūrī
3a-3b	Muḳīm	İrişdi güş-ı dile Hūdhūd-i neşāṭ u şürūr Ki kıldı ʿāleme erzānī böyle şāhı Ġafūr	Ḥiṭāb idüp aña tārīḫin itdiler inşād Hümāyun ola şeh-i Muṣṭafā bu mesned-i nūr	Ḳaṣīde/32	Cülūsiyye	*Mefāʿīlün Feʿilātün* *Mefāʿīlün Feʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Muḳīm
4a-4b	Fahīm	Bi-ḥamdi'llāh şeref buldı yine mülk-i Süleymānī Cülūs itdi saʿādet tahtına İskender-i ṣānī	Ḥudā-yı müsteʿān her müşkilün āsān ide dāʾim Be-ḥaḳḳ-ı fahr-i fahr-i rūḥ-ı nūr-ı Raḥmānī	Ḳaṣīde/22	Cülūsiyye	*Mefāʿīlün Mefāʿīlün* *Mefāʿīlün Mefāʿīlün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Fahīm
4b-5a	Muṣṭafā Efendi	Ḥabbeẕā ey ġonçe-i naḫl-i gülistān-ı ümīd Merḥabā ey kişver-i ʿālī-penāh-ı pādişāh	Ḥamdüli'llāh itdi Sulṭān Muṣṭafā mülke cülūs Müjde Sulṭān Muṣṭafāyı ḳıldı [kim] Bārī cülūs	Ḳıṭʿa/11	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Muṣṭafā Efendi
5a-5b	Nāẓım Çelebi	Oldı ol sulṭān-ı baḫr ü ber şeh-i ḳarḥ ıftiḫār Mihr-i ʿālem-tābveş burc-ı saʿādetden bedīd	Yümn ile taḫta cülūs itdükde tārīḫin didüm İde Sulṭān Muṣṭafānuñ devletin Mevlā mezīd	Ḳıṭʿa/5	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Nāẓım Çelebi
5b-6b	Oṣmān Efendi	Ḥamdüli'llāh kim cihān oldı sar-ā-sar pür ẓiyā Ṣaldı pertev-i ʿāleme nūr-ı Muḥammed Muṣṭafā	Ẓāhir oldı bir yüz altı içre tārīḫ-i cülūs Pür-ṣafā ḳıldı cihān mülkini Sulṭān Muṣṭafā	Nazım/10	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Oṣmān Efendi
5b	ʿĀdlī	Ḥiṭāb-ı rāḥatda temāşā eyledüm ber-veḫ-i kām Güşuma irmezden evvel bir gice bang-ı ḫurūs	Böyle resm itmiş ḳalem birle ʿuṭārid ʿAdliyā Ḳıldı Sulṭān Muṣṭafayı dāver-i devrān cülūs	Ḳıṭʿa/7	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger ʿAdlī *Meḥmed ʿAdlī Dīvānı*, s. 129
5b-6a	ʿĀrifā	Ẓihī luṭf-ı Ḥudā k'oldı ẓuhūrından cihān dil-şād Serīre ziver-efzā oldı bir şāh ki muʿtādā	Cülūsın güş idüp bin şevḳ ile didi ʿĀrif tārīḫ Sezā-yı mülk-i Sulṭān Muṣṭafadur şad mübārek-bād	Nazım/7	Tārīḫ	*Mefāʿīlün Mefāʿīlün* *Mefāʿīlün Mefāʿīlün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger ʿĀrif
6a	Mü'ezzīn ʿAbdu'llāh Çelebi	Geçdi taḫta ʿizzet ü iclāl ile yā Rab şükür Müjde olsun ʿāleme bir Ḫusrev-i ferḫunde-rā	Çıḳdı bir ʿAbdī didi tārīḫini āvāz ile Pādişehdür bu cihān mülkine Sulṭān Muṣṭafā	Ḳıṭʿa/8	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Mü'ezzīn ʿAbdu'llāh Çelebi
6a-6b	Naẓmī İbrāhīm Efendi	Başup ṭaşra ḳudūmın künc-i vaḥdetde saʿādetle Cülūs itdi geçüp Ḫān Muṣṭafā taḫtına bī-ḳayġu	Çıḳup ḳırḳlar bu güftār-ı meserret ile Naẓmīye Didiler tārīḫin şāh-ı cihānı saltanatdur bu	Ḳıṭʿa/5	Tārīḫ	*Mefāʿīlün Mefāʿīlün* *Mefāʿīlün Mefāʿīlün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Naẓmī İbrāhīm Efendi
6b	Meḥemmed Vehbī	Ḥamdüli'llāh nefs-i rūḥa geldi ḳuvvet buldı rūḥ ʿĀlemi ḳıldı mūnevver yirdi dünyāya neşāṭ	Devlet ile eyledükçe şāhı ʿālem taḫtına Didi tārīḫini anuñ şanki ol emīn-i rūḥ	Ḳıṭʿa/3	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Meḥemmed Vehbī

[1] Bu şiir, 6b-7a'da da bulunmakta olup mükerrer yazılmıştır.
[2] Bu mısrada vezin tutarsızdır.

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

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

6b	Meḥemmed Ṭopḥāneli	Bi-ḥamdi'llāh ki Sulṭān Muṣṭafānuñ Cülūsı virdi rāḥat pīr ü gence	Görüp gülzār-ı ʿadli içre ḥātif Didi tārīḫ için açıldı gonçe	Ḳıṭ'a/2	Tārīḫ	*Mefāʿīlün Mefāʿīlün* *Feʿūlün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Meḥemmed Ṭopḥāneli
6b-7a	ʿĀrif	Ẓihī luṭf-ı Ḫudā k'oldı ẓuhūrından cihān dil-şād Serīre ẕīver-efzā oldı bir şāh ki mu'īd[3]	Cülūsın güş idüp bin şevḳ ile didi ʿĀrif tārīḫ Sezā-yı mülk-i Sulṭān Muṣṭafādur şad mübārek-bād	Nazım/7	Tārīḫ	*Mefāʿīlün Mefāʿīlün* *Mefāʿīlün Mefāʿīlün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger ʿĀrif
7a	Maḥmūd Ḥayrabolı	Ḳuṭb-ı eflāk-i ḫilāfet āb-rūy-ı salṭanat Āfitāb-ı dīn ü devlet ol muẓaffer muḳtefā	ʿĀlem-i ġaybdan gelüp ḥātif didi tārīḫini Şāh-ı ʿālem neyl-i Ḥaḳ nesl-i Muḥammed Muṣṭafā	Ḳıṭ'a/3	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Maḥmūd Ḥayrabolı
7a	Maḥmūd Ḥayrabolı	اِنَّ اِمی النَّصر الَّذی اَصبحتْ اَعداوه فی عَمرات الحَفا	قال لسان الغیب تاریخه نصر من الله تنفا مصطفا	-	-	-	Başlık: Tārīḫ-i Diger Maḥmūd Ḥayrabolı
7a-7b	Ḥicrī	سمیّ فخر عالم مصطفی خان صفیّ اِل عثمان ذخر اسْبله	رای تاریخه فی القوم هجری بنا لا یجعل الا خیرا الله	-	-	-	Başlık: Tārīḫ-i Diger Ḥicrī
6b-10a	Fennī Çelebi	Ḥezārān şükr ü minnet salṭanat-baḫşā-yı yezdāna İdüp erzān-ı ṭalʿat-ı devleti Cem-cāh-ı devrāna	Muvaffaḳ ola ʿalıdinde nice dürlü ġazāya ol İde şemşīrün āvīze melā'ik ʿarş-ı raḥmāna	Ḳaṣīde/25	Cülūsı yye	*Mefāʿīlün Mefāʿīlün* *Mefāʿīlün Mefāʿīlün*	Başlık: Tārīḫ-i Fennī Çelebi
7b-8a	Süleymān el-Müderris	بنام خدای کریمی رحیم قدیمی حلیمی حکیمی علیم	چو شمس و سما در میان [...] کمصباح ارض و بد [...][4]	-	-	-	Başlık: Tārīḫ-i Diger Süleymān el-Müderris
8a-8b	Süleymān el-Müderris	کنجیم سعیم بوذ بطود که نور ز ظور ش جهان می دمد	ز حق تاج خود بیش پاکر دحل بید خواه اولاد سنّ اجل	-	-	-	Başlık: Tārīḫ-i Diger Süleymān el-Müderris
8b-9a	Süleymān el-Müderris	تو یا نشنل درر هاش کرد سما تاتر اخرتنا هاش کرد	که سلطان برین شه مصطفا ابد جاه یاد اوالهی سزا	-	-	-	Başlık: Tārīḫ-i Diger Süleymān el-Müderris
9b	Fetḥī	Bi-ḥamdi'llāh ḳudūm-ı şehriyār-ı aʿẓam āṣārı Feraḥ-nāk eyleyüp ḫalḳ-ı cihānı eyledi iḥyā	Ḫiṭāb-ı ġaybdden ilḳā müsteemi' düşdi tārīḫi[5] Feteḥ-nāke fütūḥān ṭayyiben geldi anā büşrā	Ḳıṭ'a/6	Tārīḫ	*Mefāʿīlün Mefāʿīlün* *Mefāʿīlün Mefāʿīlün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Fetḥī
9b	Maḥmūd Ḥayrabolı	Ḥaḳ bize bir pādişāh-ı aʿẓam iḥsān itdi kim Nüli ḳelekde devr idelden görmedi misli şümüs	Ḥāleti nihletde Ḫān Aḥmed dimiş tārīḫini Ḫāliyā şeh-zāde Sulṭān Muṣṭafānundur cülūs	Ḳıṭ'a/6	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Maḥmūd Ḥayrabolı
9b-10b	Maḥmūd Ḥayrabolı	Evvelā idüp mühimmāt-i ġazāya ihtimām Re'y-i şā'ib eyledi ḫakkā ki ol pākīze-tūs	Heft-kişver ḫalḳını fermānına münḳād ḳıl Cāhına reşk eylesün İskender ibni Keyḳavūs	Ḳıṭ'a/19	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Maḥmūd Ḥayrabolı
10a-11b	Aḥmed Efendi Ḫāne-i Ḫaṣṣa	نحمد بحیی سلطان ظاهر یفرح المومن و یحزن الکافر	لیس تاریخ جلوسك خفی فاق دولتك وجد فی ظاهر	-	-	-	Başlık: Tārīḫ-i Diger Aḥmed Efendi Ḫāne-i Ḫaṣṣa

[3] Bu mısrada vezin tutarsızdır.
[4] Mürekkep akmasından dolayı sondaki kelimeler okunamamaktadır.
[5] Bu mısrada vezin tutarsızdır.

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

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

10b	Emnî	Eylesün peyk-i messerret müjde cümle ʿâleme Talṭı-ı ʿOṡmâniyye bir şeh ḳıldı faḫr ile cülûs	Müjde idüp ḫâlüme Emnî didi târîḫini Ḳıldı Sulṭân Muṣṭafâ iḳbâl [ü] ḳadr ile cülûs	Ḳıṭ'a/6	Târîḫ	*Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün* *Fâ'ilâtün Fâ'ilün*	Başlık: Târîḫ-i Emnî	Diger
10b-11a	Sürûrî	Müjde ey ḫalḳ-ı cihân kim ʿâlem oldı pür-ziyâ Kim ṭulûʿ itdi bugün nûr-ı Muḥammed Muṣṭafâ	Cüş idüp ḳalbüm sürûr ile didüm târîḫini Pâdişâh-ı nûr-ı ʿâlem bâd Sulṭân Muṣṭafâ	Nazım/9	Târîḫ	*Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün* *Fâ'ilâtün Fâ'ilün*	Başlık: Târîḫ-i Sürûrî	Diger
11a	Derviş Aḥmed Der-Ḥazîne	Maḥdemünüñ itdi eyâ pâdişehâ dehr[i] ḥemân Zîneti ḥulḳ-ı berrüñ reşk-i gülistân-ı cinân	Dilerüm ḫażret-i Ḥaḳdan ki hemân ḫünkârum Ḳuvveti baḫtuñ ide düşmeni bî-tâb u tüvân	Ḳaṣîde/31	Cülûsi yye	*Fe'ilâtün Fe'ilâtün* *Fe'ilâtün Fe'ilün*	Başlık: Târîḫ-i Derviş Aḥmed Der-Ḥazîne	Diger
11b-14a	Raḥîmî	Ḥamdüli'llâh ey şehen-şâh-ı serî-i ma'delet Feyż-i teşrîfüñle mülkî oldı dilden ġam cüdâ	Geldi bin yüz altıda evrenge ʿadl u yümn ile Pâdişâh-ı ʿadl-ârâ çıḳdı Sulṭân Muṣṭafâ	Ḳıṭ'a/22	Târîḫ	*Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün* *Fâ'ilâtün Fâ'ilün*	Başlık: Târîḫ-i Raḥîmî	Diger
12a-12b	Mü'ezzin ʿAbdu'llâh Çelebi	Yâ Îlâhî luṭf u iḥsân eyledüñ ʿâlemlere Geçdi talṭa Ḥamdüli'llâh ol şeh-i şevket hemüz	Ḥamd idüp üç ḫaṣretüñ ʿAbdî didi târîḫini Geldi evvelkiden ay cem' oldı üç ḫasret hemüz	Ḳıṭ'a/12	Târîḫ	*Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün* *Fâ'ilâtün Fâ'ilün*	Başlık: Târîḫ-i Mü'ezzin ʿAbdu'llâh Çelebi	Diger
12b-13a	Bâḳî	Gül-bün-i gülzâr-ı bâġ-ı ʿadl-i fażl-ı Kird-gâr Tâc-baḫş-ı tâc-dârân şâh-ı gerdün-iḳtidâr	Vâlide Sulṭân idüp hem bir du'â târîḫini Ḥamd ey şeh Muṣṭafâ ḳıldun cülûs evvel bahâr	Nazım/11	Târîḫ	*Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün* *Fâ'ilâtün Fâ'ilün*	Başlık: Târîḫ-i Diger Bâḳî	
13a-13b	Żamîrî	Ḥamdüli'llâh ʿâleme oldı yine luṭf-ı Ḫudâ Eyledi bir pâdişâh-ı dâd-ârâyı ʿaṭâ	Şâd olup ʿâlem Żamîrî didiler târîḫ içün Ola dâ'im ma'delet-gâhında Sulṭân Muṣṭafâ	Nazım/11	Târîḫ	*Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün* *Fâ'ilâtün Fâ'ilün*	Başlık: Târîḫ-i Żamîrî	Diger
13b	Nakşî İbraḥîm Efendi	ʿÖmrin efzûn eyleye devlet ile Ḥayy u Ilâh Oldı Sulṭân Muṣṭafâ ʿanḳâ-yı ʿâlem pâdişâh	Şan'at izhâr eyleyüp Nakşî didi târîḫ içün Çü yedi iḳlîme Sulṭân Muṣṭafadur pâdişâh	Nazım/12	Târîḫ	*Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün* *Fâ'ilâtün Fâ'ilün*	Başlık: Târîḫ-i Nakşî İbraḥîm Efendi *Nakşî Dîvânı*, s. 260-61.	Diger
13b-14a	Nakşî İbraḥîm Efendi	Bi-ḥamdi'llâh sa'âdet pertev-i nûr-ı tecellîde Şehen-şâh-ı cihânuñ devlet ile dil pesendîde	Gelüp bir şevḳ ile teşrîfine Nakşî didi târîḫ Cülûsı oldı Sulṭân Muṣṭafânuñ bin yüz altıda	Nazım/5	Târîḫ	*Mefâ'îlün Mefâ'îlün* *Mefâ'îlün Mefâ'îlün*	Başlık: Târîḫ-i Nakşî İbraḥîm Efendi *Nakşî Dîvânı*, s. 261. Bu şiir, *Dîvân*'da tek beyittir.	Diger
14a-14b	Maḥmûd Kânkurî	Biḥamdi'llâh neşât oldı zamânında o bedr ayunuñ Fütûḥat u gazâsından bi-külli ḫalḳ-ı insânı	Mükerrer olmağa bâ'iş nedür dürseñ o meskenden Elez olur vaṭan ḥubbu ḫuṣûṣâ kim ola vaṭî	Ḳıṭ'a/12	Târîḫ	*Mefâ'îlün Mefâ'îlün* *Mefâ'îlün Mefâ'îlün*	Başlık: Târîḫ-i Maḥmûd Kânkurî	Diger
14a-15a	Fennî Çelebi	Maṭla'-ı burc-ı sa'âdeden olup pertev-feşân Eyledi nûr-ı Muḥammed gibi dehrı pür-ziyâ	Çıḳdı bir Ḫıżr-ı ḫured Fennî didi târîḫini Müjde oldı pâdişâhı şeh-zâde Sulṭân Muṣṭafâ	Ḳıṭ'a/5	Târîḫ	*Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün* *Fâ'ilâtün Fâ'ilün*	Başlık: Târîḫ-i Fennî Çelebi	Diger
14b	Müstaḳîm Çelebi	Maẓhar-ı feyżâż-ı ʿâlem oldun ey şâh-ı cihân Eyledi şâdân u ḫurrem ḫażret-i Mevlâ sizi	Güş idince Müstaḳîm oldum didüm târîḫini Pâdişâhum aldı İslâm ʿasker[i] bu Saḳızı	Ḳıṭ'a/5	Târîḫ	*Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün* *Fâ'ilâtün Fâ'ilün*	Başlık: Târîḫ-i Müstaḳîm Çelebi	Diger
14b-15a	İmâm-zâde Şükûfî Mehemmed	Cihân nûr-ı Muḥammedden ziyâ bulduġı pek ẓâhir Ki Sulṭân Muṣṭafâ şâh-ı cihândur düşmeniñ ḳahir	Şükûfî didi ẓevḳ ile sürûrumdan gelüp nutḳa Cülûs-ı talṭ-ı şehen-şâha târîḫ oldı bil ẓahir	Nazım/5	Târîḫ	*Mefâ'îlün Mefâ'îlün* *Mefâ'îlün Mefâ'îlün*	Başlık: Târîḫ-i İmâm-zâde Şükûfî Mehemmed	Diger
15a	el-ḥâc Meḥemmed Ketḫudâ-yı Mehterân	Çok şükr pâdişâhımuz Sulṭân Muṣṭafâ Ḫân oldı Bedr oldı yüzi mâhımuz Cümle ʿâlem rû-şân oldı	Çün bulundı pâdişâh ʿÖmr-i ṭavîl vire Ilâh Ḥükmindedür Ka'betü'llâh Muṣṭafâ Ḫâna yâr oldı	Koşma/4		8'li hece vezni	Başlık: Târîḫ-i el-ḥâc Meḥemmed Ketḫudâ-yı Mehterân Ḥaymе-i Ḫaṣṣa	Diger

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

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

	Ḫayme-i Ḫaṣṣa						
15a-15b	Esâmeci Ḥüseyn Baltacı	Enbiyâ᾽ vü evliyâ hem ser-tâcı Muḥammed Muṣṭafâ Ceddidür anuñ Sulṭân bin Sulṭân Meḥemmed Muṣṭafâ	Dîdi târîḫ Esâmeci Ḥüseyn baltacı iktifâ Cülûs itdi Sulṭân-ı ṣulb-ı Meḥemmed Muṣṭafâ	Mesnevi/5	Târîḫ	Bu şiirde belli bir vezin tespit edilememiştir.	Başlık: Târîḫ-i Diger Esâmeci Ḥüseyn Baltacı
15a-15b	La῾lî	Ṣad-hezârân şükr Bârî kim dilî-i pür-mürdeyi Yümn-i teşrîfi ile tâze vü ter ḳıldı Ḫudâ	Erbaᶜ῾in çıkınca La῾lî didi hâtif târîḫin Müjde ᶜaṣra pâdişâh-ı ᶜâlem oldı Muṣṭafâ	Ḳıṭ῾a/3	Târîḫ	*Fāᶜilâtün Fāᶜilâtün* *Fāᶜilâtün Fāᶜilün*	Başlık: Târîḫ-i Diger La῾lî
15b	Nazîm	Yümn-i teşrîf-i ḳudûm-ı Vâlide Sulṭân ile Mażhar-ı sür-ı sürûr dem-be-demdür Edrine	Dîdiler teşrîfine ehl-i vilâyet ey Nazîm Vâlide Sulṭân ḳudûmuñla İremdür Edrine	Ḳıṭ῾a/8	Târîḫ	*Fāᶜilâtün Fāᶜilâtün* *Fāᶜilâtün Fāᶜilün*	Başlık: Târîḫ-i Diger Nazîm Bu şiir, *Yaḥyâ Nazîm Dîvânı*'nda bulunmamaktadır.
16a-17a	Nazîm	Dîde rûşen pâdişâh-ı ḫeflî-kişverdür bugün Bir ḫudâvend-i cihân-bân ḫusrev-i ᶜâlem-penâh	Talıta geçdükde saᶜâdetle Nazîmâsâ didim Dehre Sulṭân Muṣṭafâ ᶜadliyle oldı pâdişâh	Ḳıṭ῾a/31	Târîḫ	*Fāᶜilâtün Fāᶜilâtün* *Fāᶜilâtün Fāᶜilün*	Başlık: Târîḫ-i Diger Nazîm *Yaḥyâ Nazîm Dîvânı*, s. 601-603.
15b-16a	Vaḥyî	Żıll-ı Yezdân ḥażret-i Ḫân Muṣṭafâ Taḫtı pür-nûr idüp oldı ser-firâz	Bende-i Vaḥyî didi târîḫini Devletüñ dâᶜim ola ᶜömrüñ dıraz	Ḳıṭ῾a/4	Târîḫ	*Fāᶜilâtün Fāᶜilâtün* *Fāᶜilün*	Başlık: Târîḫ-i Diger Vaḥyî Bu şiir, *Vaḥyî Dîvânı*'nda bulunmamaktadır.
16a-16b	Muṣṭafâ Efendi	Maṭlaᶜ-ı żıll-ı Ḫudâ-yı tâc-dâr-ı evliyâ ᶜÂlemüñ ḥasretüsi hem-nâm-ı faḫr-ı enbiyâ	Muṣḥaf-ı Raḥmâna baḳdum sûre-i târîḫini Fetḥ ü Ṭa-ḥâdan cülûsı geldi Sulṭân Muṣṭafâ	Nazım/5	Târîḫ	*Fāᶜilâtün Fāᶜilâtün* *Fāᶜilâtün Fāᶜilün*	Başlık: Târîḫ-i Diger Muṣṭafâ Efendi
17a-17b	Külâhî	Ḥamdülillâh buldı revnaḳ kim semâvât u zemîn Ġarḳ-ı nûr oldı cihân mişl-i aṣḥâb-ı güzîn	Hâtif-i ġaybdan Külâhî didi târîḫin lemîn Dâd-ı Ḥaḳḳ mâ-câᶜe illâ raḥmeten li'l-ᶜâlemîn	Mesnevi/6	Târîḫ	*Fāᶜilâtün Fāᶜilâtün* *Fāᶜilâtün Fāᶜilün*	Başlık: Târîḫ-i Diger Külâhî
17a	Maᶜnevî	Besmeleyle ḥamdeleyle kim ki ide ḫetḥ-i bâb Ḥaḳ Teᶜâlâ ḳavlini fî'lini meşkûr eyledi	Maᶜnevî ol cism-i pâke şöyle târîḫ eyle kim Nûr-ı pâk-i Muṣṭafâ dünyâyı pür-nûr eyledi	Ḳıṭ῾a/9	Târîḫ	*Fāᶜilâtün Fāᶜilâtün* *Fāᶜilâtün Fāᶜilün*	Başlık: Târîḫ-i Diger Maᶜnevî
17a-17b	Maᶜnevî	Ḥażret-i Sulṭân Meḥemmed raḥmetu'llâhi ᶜaleyh Anda ẓâhir olmış idi ol kemâl-i Muṣṭafâ	Şemse muḥtâc olmış iken cümle ᶜâlem Maᶜnevî Şuᶜle şaldı ᶜâleme ḥüsn-i cemâl-i Muṣṭafâ	Ḳıṭ῾a/5	Târîḫ	*Fāᶜilâtün Fāᶜilâtün* *Fāᶜilâtün Fāᶜilün*	Başlık: Târîḫ-i Diger Maᶜnevî
17b	Meḥemmed el-Yanyevî	Her ne zamân ki yâver-i ḥażret-i müsteᶜân olur Ehl-i niyâza seyr-i ḫâb bâᶜiṣ-i ᶜizz ü şân olur	ᶜArż-ı merâm idem şehâ luṭfuñ olursa virmege Ol varaḳ-ı mülâzemet kim baña ḫırz-ı cân olur	Nazım/8	Târîḫ	*Müstefᶜilün* *Müstefᶜilün* *Müstefᶜilün*	Başlık: Târîḫ-i Diger Meḥemmed el-Yanyevî
18-20b	Cevherî	Gel e ey peyk-i şabâ ḫoş-reftâr Gel e ey ḫâme-i mu᾽ciz-güftâr	Bu duᶜâ ile ola nâmem tamâm Yâver ola aña ol Rabb-i enâm	Mesnevi/79		*Feᶜilâtün Feᶜilâtün* *Feᶜilün*	Başlık: Târîḫ-i Diger Cevherî

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

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

17-19a	Füyūżī Meḥemmed Efendi	Ḥamdüli'llāh yine ẓāhir oldı sırr-ı evliyā Seyf-i Ḥaḳdur çıḳdı ḳından geldi Sulṭān Muṣṭafā	Ey Füyūżī ẓāhir oldı sırr-ı tārīḫ-i cülūs Meḥdī-i şer'-i Muḥammed cā'e Sulṭān Muṣṭafā	Nazım/11	Tārīḫ	*Fā'ilātün Fā'ilātün* *Fā'ilātün Fā'ilün*	Başlık: Tārīḫ-i Füyūżī Meḥemmed Efendi
19a-21a	Ḫıṭāmī	Emr-i dādār ile Sulṭān Aḥmed-i ġufrān-penāh 'Azm idüp dār-ı beḳāya cylcdi terk-i fenā	Didi tārīḫ-i cülūsını Ḫıṭāmī-i faḳīr Oldı Sulṭān Muṣṭafā ṣāḥib-ḳırān-ı pāk-rā	Ḳıṭ' a/13	Tārīḫ	*Fā'ilātün Fā'ilātün* *Fā'ilātün Fā'ilün*	Başlık: Tārīḫ-i Ḫıṭāmī
20b-21a	Nāẓım	Merḥabā ey maḥlā'-ı āyāt-ı feṭḥ ü ma'delet Maḳdemüñ a'dāyı itmişdür mu'aṭṭal kārdan	Şükr-i Yezdān eyleyüp fāṭiḥ didi tārīḫini Bir ḳul ile Saḳızı aldum ḫem-i güftardan	Ḳıṭ' a/7	Tārīḫ	*Fā'ilātün Fā'ilātün* *Fā'ilātün Fā'ilün*	Başlık: Tārīḫ-i Nāẓım
21a	'Abdu'l-Bāḳī	Ilāhī her işimüz eyle āsān Cihān içre mu'ammer ola devlet	Sa'ādetle mübārek ola devlet Be-ḥaḳḳ-ı sūre-i Ṭaha vü Ḳur'ān	Nazım/6	Tārīḫ	*Mefā'īlün Mefā'īlün* *Fe'ilün*	Başlık: Tārīḫ-i 'Abdu'l-Bāḳī
21a-22b	Ḫalīl el-ḳādī	Ḥamd ol Allāha ki birdür şek yoḳ Şöyle birdür ki aña şānī yoḳ	Bu faḳrüñ nidāsını yā Allāh[6] Vire maḳṣūdını anuñ Allāh	Mesnevi/32		*Fe'ilātün Fe'ilātün* *Fe'ilün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Ḫalīl el-ḳādī
21a	-	Bi-ḥamdi'llāh taḳdīr eylemiş ezelden ḫażret-i Bārī Oldı mūyesser mıyānına tīġ-i ḫabīb-i Muṣṭafā	Du'āmız müstecāb oldı didi tārīḫ Çıḳdı āşiyānından cülūsına Sulṭān Muṣṭafā	Ḳıṭ' a/2	Tārīḫ	Bu şiirde belli bir vezin tespit edilememiştir.	Başlık: Tārīḫ-i Diger Serbostānī Edirne
21b-22a	Ḫuldī Çelebi	Ol semiyy-i faḫr-ı 'ālem ḫānedān-ı saltanat Āfitābsā ṭulū' itdi ufuḳdan pür-ziyā	Çār ref' oldı hele Ḫuldī didüm tārīḫini Ḥaḳ mübārek eylesün her dem cülūsunı Muṣṭafā	Ḳıṭ' a/7	Tārīḫ	*Fā'ilātün Fā'ilātün* *Fā'ilātün Fā'ilün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Ḫuldī Çelebi
22b	[Lutfī]	Bi-ḥamdi'llāh ki sulṭān ibni sulṭān Muṣṭafā Ḫāna Müyesser oldı şevketle cülūs-ı ṭalṭ-ı sulṭānī	İlāhī ṭūl-ı 'ömr ile mu'ammer eyle ol Ḫānı Mübārek eyleye Allāh cülūs-ı ṭalṭ-ı sulṭānı	Ḳıṭ' a/3	Tārīḫ	*Mefā'īlün Mefā'īlün* *Mefā'īlün Mefā'īlün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger [...]
22b-23a	[Lutfī]	Ṣad-hezārān ḥamd u şükr olsun olup luṭf-ı Ilāh Bir ḥümā-yı saltanat ṭalṭ üzre oldı pādişāh	Ḥamd u şükrin eyleyüp Lutfī didüm tārīḫini Luṭf idüp Ḥaḳ ḳıldı sulṭān Muṣṭafāyı pādişāh	Nazım/10	Tārīḫ	*Fā'ilātün Fā'ilātün* *Fā'ilātün Fā'ilün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger [Lutfī]
23a-23b	Emnī Efendi	Muṣṭafā Ḫān şehen-şāh-ı hümāyūn-ṭāli' Nāzil olmış ezelī şevket aña bālādan	Geldi taḥrīre hemān Emnī bu nev'a tārīḫ Müy-ı himmet Saḳızın ḳapdı ḫem-i a'dādan	Ḳıṭ' a/21	Tārīḫ	*Fe'ilātün Fe'ilātün* *Fe'ilātün Fe'ilün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Emnī Efendi
22b-24b	Müftī Efendi	Ḥamdüli'llāh ehl-i İslām buldı bir şāh-ı güzīn Fażl-ı luṭfıyla 'ināyet itdi Rabbü'l-'ālemīn	Kāfīḫrāc ile düşdi işbu tārīḫ-i du'ā Bārcka'llāh oldı sulṭān Muṣṭafā şāh-ı emīn	Ḳaṣīde/18	Tārīḫ	*Fā'ilātün Fā'ilātün* *Fā'ilātün Fā'ilün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Müftī Efendi
23b-24b	Bābī Efendi	بشرىٰ اصباغ لها مسح الورى وصبا سرت النبا فلم تزل بنا و صبا	شكر المرليه و البابي ارخه جلالشرير جلوس المصطفى طربا	-	-	-	Başlık: Tārīḫ-i Diger Bābī Efendi
24b-25a	Bābī Efendi	'Aceb mi neşve-i cām-ı meserret ṭutsa afāḳı Bi-ḥamdi'llāh yine sırr-ı Meḥemmed Muṣṭafā geldi	Ṭulū'-ı şems-i iḳbāl-i cülūsun söyle tārīḫin Serīr-i mülke 'adliyle cülūs-ı Muṣṭafā geldi	Ḳıṭ' a/7	Tārīḫ	*Mefā'īlün Mefā'īlün* *Mefā'īlün Mefā'īlün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Bābī Efendi
25a	Vaḥyī Efendi	Bārcka'llāh neşr idüp āfāḳa luṭfın Żü'l-celāl Ḫāne-i sūr oldı 'ālem ḳalmadı vech-i 'abūs	Vaḥyiyā erbāb-ı dānış didiler tārīḫini Aḥsen-i ḥāliyle Sulṭān Muṣṭafā itdi cülūs	Ḳıṭ' a/7	Tārīḫ	*Fā'ilātün Fā'ilātün* *Fā'ilātün Fā'ilün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Vaḥyī Efendi Vaḥyī Dīvānı, s. 245-46.
25a-25b	Himmet-zāde Abdu'llāh Efendi	بحمدالله ز لطف شاهكان حضرت مولى شه كردون جنابى را سرير سلطنت شد جا	دعا كوى قديم از بهر تاريخ جلوسش گفت مبارك باد سلطان مصطفى را مسند اعلا	-	-	-	Başlık: Tārīḫ-i Diger Himmet-zāde Abdu'llāh Efendi

[6] Bu mısrada vezin tutarsızdır.

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

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

24b-27a	Māhir ʿAbdu'llāh Efendi	Bi-ḥamdi'llāh ṭoġup ṣubḥ u saʿādet Cilāna fer virüp ḫurşīd-i raḥşān	Tefeʾ'ül eyledüm tārīḫi Māhir Güzel geldi cülūs-ı Muṣṭafā Ḫān	Ḳıṭʿa/20	Tārīḫ	*Mefāʿīlün Mefāʿīlün Feʿūlün*	Başlık: Tārīḫ-i Māhir ʿAbdu'llāh Efendi
25b-26a	Ṣābit	Saltanat-pīrāye Sulṭān Muṣṭafā Ḫān-ı dilīr İtdi zer-evreng-i rümmānī-nigār[7] üzre cülūs	Dehrī tebşīr eyle Ṣābit sen dalı tārīḫ ile Müjdeler āfāḳa Sulṭān Muṣṭafā ḳıldı cülūs	Ḳıṭʿa/11	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Ṣābit *Bosnalı Atāaddīn Sābit Dīvānı*, s. 319-320.
26a	Ṭālib	Ḥamdüli'llāh oldı ṭālīʿ āfitāb-ı saltanat Rūşen itdi yaʿnīʿçeşm-i ʿālemi Ḫān Muṣṭafā	Kilk-i fikrüm yazdı tārīḫ-i cülūsın Ṭālibā Dehre oldı pādişeh ṣad-müjde Sulṭān Muṣṭafā	Ḳıṭʿa/8	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Ṭālib *Bursalı Ṭālib Dīvānı*, s. 143.
26a-26b	Ṭālib	Eşer-i feyż-i cülūs saʿd-i Sulṭān Muṣṭafādandır Ki devletle geçince talıta bir fetḥ-i ġarīb oldı	Bi-ḥamdi'llāh olup imdādı bād-ı ʿavn-i Yezdāmın Yine Saḳız dehān-ı pāk-i İslāma naṣīb oldı	Ḳıṭʿa/13	Tārīḫ	*Mefāʿīlün Mefāʿīlün* *Mefāʿīlün Mefāʿīlün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Ṭālib *Bursalı Ṭālib Dīvānı*, s. 144-45.
26b-27a	Nāzī Çelebi	Ḥamd idüp Nāzī cülūsına didi tārīḫini Kā'ināta bir şehīn nāmını meşhūr eyledi	Ḥamd idüp Nāzī cülūsına didi tārīḫini Sāl-i Sulṭān Muṣṭafā dünyāyı mesrūr eyledi	Ḳıṭʿa/7	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Nāzī Çelebi
27a-27b	Ḥasīb Çelebi	Ḥamdüli'llāh şāh olaldan ʿālem oldı pür-ṣafā Cān-baḫş-ı ʿadl [ü] dād gider bugün ey mel-liḳā	Gūşuma geldi Ḥasīb hātif didi tārīḫini Dem Meḥemmed gevherinden nū-ı Sulṭān Muṣṭafā	Nazım/7	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Ḥasīb Çelebi
27b	Ṭablī Efendi	Ḥamdüli'llāh fażl u luṭfından cenāb-ı Kibriyā Eyledi cümle ʿibādu'llāha iḥsān u ʿaṭā	Ṭabliyā didüm duʿā-yı ḫayr ile tārīḫini ʿİzz ü cāh'la ser-firāz ola Sulṭān Muṣṭafā	Nazım/12	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Ṭablī Efendi
28a-29a	-	Şabā-yı feyż-i Ḥaḳ geşt eyleyüp bāġ-ı dil [ü] cānı Bir iki müjde-i fetḥunde ʿışār itdi rūḥānī	İde ḥem ṭūl-ı ʿömr ile muʿammer tahtgāhında Zamān-ı devletinde eyleye āsūde devrānı	Ḳaṣīde/32	Cülūsiyye	*Mefāʿīlün Mefāʿīlün* *Mefāʿīlün Mefāʿīlün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Duʿā-güy
27b-28a	Enīs Receb Efendi	Ṭulūʿ idüp tebāşur-i şabāḥ mihr-i Yezdānī Açıldı türe-çeşm-i bahtı dehrün oldı nūrānī	Ola dā'im nüvīs-i ḥaṭ Enīs-i āyet-i Ḳur'ān Celīs-i şāh-ı deryā-dil yazılsun nām u ʿunvānı	Nazım/7	Tārīḫ	*Mefāʿīlün Mefāʿīlün* *Mefāʿīlün Mefāʿīlün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Enīs Receb Efendi
28b-33b	Māhir ʿAbdu'llāh Efendi	Rūşen itdi dehrī mihr-i tāb-dār-ı saltanat Nūr buldı zerre-i pür-iştiāḳ-ı saltanat Cāmiʿ'ine ḳubbe-i eflāki itdi pür ṣadā Ḫuṭbe-i muʿ ciz-kelāmı şehriyār-ı saltanat Ḫalḳ-ı ʿālem ʿıyd idüp güldi açıldı gonçeler Talıta geçdi pādişāh-ı tāc-dār-ı saltanat Zübde-i eczād-ı ʿālī-cāh Sulṭān Muṣṭafā Pādişāh-ı şīr-şavlet kām-kār-ı saltanat Buldı şıḥḥat maḳdem-i pāk-i şeh-i dānā ile Ḫastegān-ı bendegān-ı dāgdār-ı saltanat Tāze buldı revnaḳ-ı evreng Süleymānı yine Żāt-ı pāki oldı şimdi iftiḫār-ı saltanat Āb-ı tīġ-i ʿadl āfāḳa virür neşv ü nemā	Müjdeler ey fevc-i mazlūmān ʿadālet vaḳtidür Żālim-i ḫūn-rīze efgār u nedāmet vaḳtidür Şīr ü āhū birbirini ḫ'abgāhında bulur Her żaʿīf ü nā-tüvān bulsun selāmet vaḳtidür Güşe-i ʿuzlet-i nişīnān ġumūma eşṣalā Güşe güşe geşt-i gülzār-ı leṭāfet vaḳtidür Atsun eflāke külāhın ser-be-ceyb olan gönül Pādişāha çekdiği derdi ḫikāyet vaḳtidür Nice demdür olmış idi pāy-māl ehl-i kemāl Çarḫa nāz eylerse erbāb-ı liyāḳat vaḳtidür Ġam u ġuṣṣa ber-ṭaraf şimden gürū ey dil ne ġam Ḥaḳḳa ḥamd olsun keder buldı nihāyet vaḳtidür Pādişāhum pādişāhum sanā ḳalmışdur işi	Terkīb-i Bend/5	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Māhir ʿAbdu'llāh Efendi

[7] zer-evreng-i rümmānī-nigār: zer-evreng-i mināʾnī-nigārī, metin.

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

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

		ʿÂlemi iḥyā ider ol cāybār-ı saltanat Düşmen eyler bize şimdi ser-fürū vü ḫāk-būs Ḳıldı Sulṭān Muṣṭafayı dāver-i devrān cülūs	Māhir-i bī-çāreye luṭf u ʿināyet vaḳtidür Ḫaḳ bilür ḫāliṣ ḳulıdur bī-gümān u ürtiyāb Bir çerāg ile be-Ḫaḳḳ-ı āyete ümmü'l-kitāb					
29a	Meḥemmed Şeyḫī Mevlevī	ای چراغ آسمان وی رحمت حق بر زمین شاه من گوش دار و در محل من ببین	ای شهای رو مند خواه از روان مصطفی مصطفی ماجاء الا رحمة للعالمین	-	-	-	Başlık: Tārīḫ-i Meḥemmed Şeyḫī Mevlevī	
29a-29b	Meḥemmed Şeyḫī Mevlevī	Ḥażret-i ẓıll-ı Ḫudā ḥem-nām-ı Sulṭān-ı rüsūl Yaʿnī Muṣṭafā Sulṭān Muṣṭafā ol dāver-i şevket ḳarīn	Düşdi sılk-i nuḳṭ-i Mevlānāda tārīḫ-i cülūs Muṣṭafa *mā-cā'e illā raḥmeten li'l-ʿālemīn*	Ḳıṭʿa/10	Tārīḫ	*Fā'ilātün Fā'ilātün* *Fā'ilātün Fā'ilün*	Başlık: Tārīḫ-i Meḥemmed Mevlevī Beşiktāş Be-ḫānc-i	Diger Şeyḫī
29b-30a	Ṭopḫāneli Meḥemmed Efendi	Teʾālā'llāh ki bulduḳ feyż-i Ḥaḳdan niʿmet-i ʿuẓmā Feraḥ-nāk oldı ʿālem ser-te-ser şarḳā ilā ġarbā	Didi mümtāz olur düşdükçe bir tārīḫ tamām el-ḫaḳ Selāmet buldı Sulṭān Muṣṭafā ile cilān ḫālā	Nazım/9	Tārīḫ	*Mefāʿīlün Mefāʿīlün* *Mefāʿīlün Mefāʿīlün*	Başlık: Tārīḫ-i Ṭopḫāneli Meḥemmed Efendi	Diger
30a-30b	Vālī Efendi	Dilā şād ol kiʿālem cümle pür-sūr u sürūr oldı Bu ḫalḳuñ peyker-i zerdi şafādan oldı laʿl-i reng	Duʿā idüp cülūs-ı pākine Vālī didi tārīḫ Mübārek ola Sulṭān Muṣṭafāya ʿadl ile evreng	Ḳıṭʿa/11	Tārīḫ	*Mefāʿīlün Mefāʿīlün* *Mefāʿīlün Mefāʿīlün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger Vālī Efendi	
30b-31a	ʿİlmī Efendi	Ḫ ʿāb-ı rāḥatda temāşā eyledüm ber-veḫ-i kām Güşuma irmezden evvel bir gice bāng-ı ḫurūs	Ṭarf-ı ḥātifden dinildi ʿİlmiyā tārīḫ-i ḫūb Ḳıldı Sulṭān Muṣṭafayı dāver-i devrān cülūs	Ḳıṭʿa/15	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Diger ʿİlmī Efendi	
31a-31b	ʿİzzetī Çelebi	Ḫudā lāyıḳ görüp taḫt üzre Sulṭān Muṣṭafā Ḫānı Geçüp bir ḳutlu sāʿatde ḳarār itdi kerem-kānı	Bilḥamdi'llāh ki ol şāhı cihāna ḫoş cülūs itdi Bu sene ʿİzzetī Ḫaḳdan umaruz luṭf u iḥsānı	Ḳaṣīde/14	Cülūsiyye	*Mefāʿīlün Mefāʿīlün* *Mefāʿīlün Mefāʿīlün*	Başlık: Tārīḫ-i ʿİzzetī Çelebi	Diger
31b-32a	Remzī	Bi-ḥamdi'llāh cihān reşk-āver-i ḫuld-ı berīn oldı Serāy-ı sūr olup ser cümle ʿālem şevḳ-i şādīde	Gelüp bir müjde-res şevḳiyle Remzī didi tārīḫin Cülūsı oldı Sulṭān Muṣṭafanuñ bin yüz altıda	Ḳıṭʿa/10	Tārīḫ	*Mefāʿīlün Mefāʿīlün* *Mefāʿīlün Mefāʿīlün*	Başlık: Tārīḫ-i Remzī Bā-cülūs-ı Hümāyūn	
32a	Remzī	Zihī nevrūz-ı sulṭānī ki oldı Şeb ü rūz ber-ā-ber milır ü māhuñ	Duʿā idüp didüm tārīḫ Remzī Hümāyūn ola ḫaṭṭı pādişāhuñ	Ḳıṭʿa/5	Tārīḫ	*Mefāʿīlün Mefāʿīlün* *Feʿūlün*	Başlık: Tārīḫ-i Remzī Bā-ḥüsn-i Ḫaṭṭ-ı Hümāyūn	
32a-32b	Remzī	Yine āvāze-i feṭḥ ü ẓafer henġāme-gīr oldı Yine gül-bāng-ı nuṣretle pür oldı ḳubbe-i minā	Bozuldı ṭobdan baḫr üzre küffāruñ donanması Sakız feṭḥ olmup çiġnendi pā-māl oldı ḥep aʿdā	Ḳıṭʿa/15	Tārīḫ	*Mefāʿīlün Mefāʿīlün* *Mefāʿīlün Mefāʿīlün*	Başlık: Tārīḫ-i Remzī Bā-feṭḥ-i Sakız	
32b-33b	Zülālī Çelebi	Zamānede ḳatı ḳokdur şikāyetüm ü suʾāl İder cevābıla idbār erāzīle iḳbāl	Müdām-ı taḫt-ı şehen-şāhīde ola müstedām Muʿīn ola Ḫāliḳ biʾl-guduvvi veʾl-āṣāl	Ḳaṣīde/30	Cülūsiyye	*Mefāʿīlün Feʿūlün* *Mefāʿīlün Feʿūlün*	Başlık: Tārīḫ-i Çelebi	Zülālī
33b-34a	Zülālī Çelebi	Ḥażret-i Sulṭān-ı aʿẓam dāver-i dārā-yı Cem Yaʿnī nūr-ı ḫażret-i Sulṭān Meḥemmed pür-kerem	Ey Zülālī ʿarş-ı aʿlādan didiler tārīḫin Oldı Sulṭān Muṣṭafā ziverde melik ü ḫaşem	Nazım/3	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Zülālī Çelebi	Diger
34a	Fāḳīrī Çelebi	Cānib-i Ḥaḳdan ḥıdāyet oldı Sulṭān Muṣṭafā Derdlü ḳullara selāmet oldı Sulṭān Muṣṭafā	Ḫaste-ḥāl olan Fāḳīrī didi tārīḫin anuñ Bize Mevlādan ʿināyet oldı Sulṭān Muṣṭafā	Nazım/6	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Fāḳīrī Çelebi	Diger
34a-34b	Fāḳīrī	Serīr-i saltanatda pādişāh-ı ẓıll-ı Yezdānī Umūr-ı devleti ḫaḳḳā ki ser cümle ʿulūmudur	Fāḳīrī müjde ḳıl āfāḳa kim oldı buña tārīḫ Sakız alındı Sulṭān Muṣṭafanuñ ki ḳudūmudur	Ḳıṭʿa/5	Tārīḫ	*Mefāʿīlün Mefāʿīlün* *Mefāʿīlün Mefāʿīlün*	Başlık: Tārīḫ-i Fāḳīrī	Diger
33b-34b	Medḥī	Ḥem-nām-ı şehen-şāh-ı rüsūl dāver-i devrān ʿÖmrini fuzūn eyleye Allāh ḳamudan	Ḥātif didi tārīḫini taḫsīn ile Medḥī Dişin ḳırup aldun Sakızı cünd-i ʿadūdan	Nazım/10	Tārīḫ	*Mefʿūlü Mefāʿīlü* *Mefāʿīlü Feʿūlün*	Başlık: Tārīḫ-i Sakız Medḥī	Feṭḥ-i
44b	Şāhīn Girāy	Bāreka'llāh ey muʿīz-i devlet ü ẓıll-ı Ilāh Bāreka'llāh ey mübārek ṭalʿat-ı şems-i Ḫudā	Didiler tārīḫ duʿā-yı devletüñ maḳṣūd idüp Mülkī ʿadliyle ide pür-nūr Sulṭān Muṣṭafā	Ḳıṭʿa/7	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Girāy	Şāhīn

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

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

44b-45a	Ḥavfī Çelebi	Bārcka'llāh server-i sırr-ı ilāhī mülktedā Pādişāh-ı ʿālem-ārā şehriyār-ı bā-şafā	İstimāʿ idüp cülūsın Ḥavfiyā tārīḫ içün ʿĀlemi tecdīd ide ʿadliyle Sulṭān Muṣṭafā	Ḳaṣīde/15	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Ḥavfī Çelebi	Diger
35a-38b	Naḥīfī Çelebi	Bir seḥer kim āsumānun şāh-ı zerrīn-efseri Ḳıldı teşrīf cülūs-ı mesned-i rūşen-geri	Ḥükmine rām eylesün fermān-revā-yı bī-mişāl Berr ü baḥrı şarḳ u ġarbı yaʿnī cümle kişveri	Ḳaṣīde/87	Cülūsiyye	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Naḥīfī Çelebi *Naḥīfī Süleymān Efendi Dīvānı*, s. 207-213.	Diger
35a-41a	[Māhir ʿAbdu'llāh]	Ḥamdüli'llāh bulmada revnaḳ zemīn ü āsumān Yümn ile ḳıldı cülūs ol pādişāh-ı nükte-dān Müsteʿāb oldı duʿā-yı bendegān-ı nātüvān Bir yire geldi yine üç ḥasret-i devr-i zamān Pādişāh-ı rubʿ-ı meskūn ḥażret-i şāḥib-ḳırān Yaʿnī Sulṭān Muṣṭafā-yı mülteca-yı ins ü cān	ʿArşa aşsun tāġını şimden girü ḫünkārımız Bād-ı feyż ile açıldı ġonçe-i efkārımız Ḥamdü'lillāh bād-pādur raḫş-ı baḫt-ı kārımız Müsteʿāb oldı denūn virdimiz ezkārımız Faḫr ider żāt-ı şerīfiyle serīr-i saltanat Rūşen oldı dīde-i mihr-i münīr-i saltanat	Terkīb-i Bend/16	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Şeh-zāde Sulṭān Aḥmed Bu şiir, *Māhir ʿAbdu'llāh Dīvānı*'nda s. 496'da yer almaktadır.	
38b-39a	[Naḥīfī]	Bir seḥer kim tāṣ-ı zerrīn ile peyk-i āfitāb Devr iderdi cilvegāh-ı gerdiş-i nīlı-çenberi	Ey Naḥīfī şevḳ ile oldum didüm tārīḫini Oldı Sulṭān Muṣṭafā żıb-ı maḳām-ı serveri	Ḳıṭʿa/19	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Cülūs-ı Sulṭān Muṣṭafā Ḫān *Naḥīfī Süleymān Efendi Dīvānı*, s. 258-59.	
39a	Naḥīfī	Ey Naḥīfī şād-mān oldum didüm tārīḫini Oldı Sulṭān Muṣṭafā şāh müjde żıb-ı sadrı	-	Müfred	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Naḥīfī	Diger
39a		Taḫt-ı ʿālīye cülūs itdükde tārīḫin didüm Oldı Sulṭān Muṣṭafā ʿadl ile dehre pādişāh	-	Müfred	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Cülūs-ı Sulṭān Muṣṭafā	Diger
39a-40a	Bedrī	Bahār oldı müzeyyen itdi gül saḥn-ı gülistānı Yine bād-ı ṣabā āşüfte itdi ʿandelībānı	ʿİnāyet eyle Bedrī derd-mende bir çerāġ olsun Miṣāl-i zerre-i kem-ter ki mūr eyler güneş anı	Ḳaṣīde/20	Cülūsiyye	*Mefāʿīlün Mefāʿīlün* *Mefāʿīlün Mefāʿīlün*	Başlık: Tārīḫ-i Bedrī Bā-cülūs-ı Żıll-ı Ḥaḳḳ	
40a	Naʿīmī	Seḥergeh şafḥa-i rūy-ı gül üzre çarḫ-ı berīn Nişār ḳıldı gülter-dāneler çü çeşm-i terīn	Göreydi cünbüş-i meveʿiż nizām-ı ḥarfīn mīr [...][8]	Nazım/11	Tārīḫ	*Mefāʿīlün Feʿīlātün* *Mefāʿīlün Feʿīlün*	Başlık: Tārīḫ-i Naʿīmī Ḥ.-cülūs-ı Sāyc-i Ḫudā	
41a-42b	İbrāhīm Efendi	Ḥamdüli'llāh tāzelendi ʿarṣa-i bāġ-ı cinān Kim nesīm-i feyż irişdi ḥükm ile Sübḥāndan	Didi Sulṭān Muṣṭafā çıḳdıġı birle bir veli Oldı yā şāḥib zamān u nesl-i āl-ʿOşmāndan	Nazım/12	Tārīḫ	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i İbrāhīm Efendi Der-Ḫāne-i Ḫaṣṣa	Diger
42b-44b	Muḳīm Çelebi	Ey şehüm kişver-güşā-yı pādişāh-ı ins ü cān Maḳdemünden şevḳ ü zevḳ ile şafā buldı cihān	Olasın mülk-i cihān içre ḥemīşe müstedām Bu Muḳīm eyler ḥū āyı devletüñe her zamān	Ḳaṣīde/16	Cülūsiyye	*Fāʿilātün Fāʿilātün* *Fāʿilātün Fāʿilün*	Başlık: Tārīḫ-i Muḳīm Çelebi	Diger

[8] Bu şiir mecmuada tamamlanmamış olup eksik kalmıştır.

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

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

Kaşgarlı şair Turdî Nâzım Garîbî'nin Kitâb-ı Garîbî adlı eseri

Esra GÜNEŞ ASİL[1]

Sibel MURAD[2]

APA: Güneş Asil, E.; Murad, S. (2020). Kaşgarlı şair Turdî Nâzım Garîbî'nin Kitâb-ı Garîbî adlı eseri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 494-503. DOI: 10.29000/rumelide.752441.

Öz

Bu çalışmada "Kitāb-ı Garîbî" olarak da bilinen, asıl adı "Ottuz Ėkki Eṣnāfnıŋ Birbiri İle Gep Talaşḳanı" olan eser tanıtılacaktır. Eser şiirlerinde Garîbî mahlasını kullanan, tarihî kaynaklarda kendisinden Turdî Nâzım ve Turduş Ahun olarak da bahsedilen 19.yy Uygur Divan Edebiyatı temsilcilerinden Kaşgarlı Garîbî'ye aittir. H. 1257 (M. 1841-1842) yılında Arap harfleriyle kaleme alınan eser H. 1320'de (M. 1902-1903) Bulgaristan'ın Şumnu şehrinde, Johannes Avetaranian Basımevi'nde basılmıştır. 145 sayfalık eser, mukaddime, mesleklerin tanıtımı, esnafların atışma bölümleri, sebeb-i telif ve basımevi sahibinin notlarının olduğu bölüm ile birlikte toplam 37 bölümden meydana gelmektedir. Eserin bölüm girişlerinde, açıklama niteliğinde 5-6 satırlık nesirler yer almaktadır. Bölüm girişleri dışında eserin geneli manzumdur. "Kitāb-ı Garîbî" içerik olarak Uygur Edebiyatının yazılı kültür ürünlerinden olan meslek risalelerine benzemekle birlikte mesleklerin tanıtımlarını ve bunların gerektirdiği ahlak kurallarını atışma geleneği içinde manzum olarak işlemesi yönüyle meslek risalelerinden ayrılmaktadır. Eserde demircilik, bakırcılık, fırıncılık, çiftçilik, çömlekçilik, dokumacılık, ayakkabıcılık, marangozluk gibi farklı meslek kolları hakkında önemli bilgiler yer almaktadır. "Kitāb-ı Garîbî"de meslek kollarının tanıtımının yanında esnafların atıştıkları ve soru-cevap şeklinde söyleştikleri bölümler de bulunmaktadır. 19. yy'da kaleme alınan eser, dili bakımından Çağatay Türkçesinin son dönemine dâhil edilebilir. Bu çalışmada tarafımızdan yüksek lisans tezi olarak hazırlanmakta olan "Kitāb-ı Garîbî" tanıtılarak eserin muhtevası ve bazı dil özellikleri hakkında bilgi verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çağatay Türkçesi, Yeni Uygur Türkçesi, Kaşgarlı Turdî Nâzım, Kitâb-ı Garîbî

The work of poet Turdî Nâzım Garîbî's Kitâb-ı Garîbî

Abstract

This study aims to introduce the work known as "Kitāb-ı Garîbî", authentic name of which is "Ottuz Ėkki Eṣnāfnıŋ Birbiri İle Gep Talaşḳanı". The work belongs to Garîbî of Kashgar, who used the pseudonym Garîbî in his poems, and one of the representatives of the 19th century Uyghur Divan Literature. Garîbî of Kashgar is also mentioned in historical sources as Turdî Nâzım and Turduş Ahun. The book, written in Arabic letters in Hijri 1257 (1841-1842), was published in Johannes Avetaranian Printing House in Shumen, Bulgaria in Hijri 1320 (1902-1903). The 145-page work consists of a total of 37 sections, together with the preliminary, the introduction of the professions, the quarrel (call and response duet) sections of the craftsmen, the reason for the copyright and the

[1] YL Öğrencisi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD (Amasya, Türkiye), esraagns@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0053-3611 [Makale kayıt tarihi: 23.04.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752441]

[2] Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Amasya, Türkiye), sibel.murad@amasya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0175-7702.

printing house owner's notes. In the section entries of the work, there are 5-6 lines of prose sentences. Apart from the entries of these sections, the overall work is poetical. Although content of "Kitāb-ı Garîbî" is similar to the occupational pamphlets, which is one of the written cultural products of Uyghur Literature, it differs from them in terms of introducing the professions and the moral rules required by them in the tradition of quarrelling (call and response duet). The work contains important information about different professions such as blacksmithing, copper making, bakery, farming, pottery, weaving, shoemaking, carpentry. In "Kitāb-ı Garîbî", there are also sections where craftsmen quarrel (call and response duet) and have conversation in the form of questions and answers, in addition to the promotion of their professions. The work written in the 19th century can be included in the last period of Chagatai Turkish in terms of its language. In this study, "Kitāb-ı Garîbî" which is being prepared as a master thesis will be introduced and information about the content and certain language features of the work will be presented.

Keywords: Chagatai Turkish, Modern Uyghur Turkish, Kaşgarlı Turdî Nâzım, Kitâb-ı Garîbî

Giriş

Atışma, Türklerde çok eski zamanlardan beri süregelen saz ve söz aracılığıyla yapılan sözlü edebiyat geleneklerinden biridir. Bu gelenek, sözlü edebiyatın hem taşıyıcısı hem de kültürel mirasçısı olmuştur. Atışmalar, sözlü edebiyatın ürünü olduğu kadar yazılı edebiyatın da ürünüdür. 19.yy Uygur Divan Edebiyatı şairlerinden Kaşgarlı Turdî Nâzım'ın "Ottuz Ėkki Eṣnāf nıŋ Birbiri İle Gep Talaṣkanı" veya bilinen adıyla "Kitâb-ı Garîbî" de bu geleneğe örnek teşkil eden eserlerden biridir.

Anadolu'da olduğu gibi Uygur edebiyatında da fütüvvet geleneği sözlü ve yazılı edebiyata konu olmuştur. Bu anlamda Uygur edebiyatında fütüvvet geleneğini yansıtan risalecilik geleneği gelişmiştir. Fütüvvet risaleleri, mesleklerin/iş kollarının iş tanımlarını yapmak yanında daha çok meslek sahiplerinin ve meslek adaylarının dinî bilgilerinin ve ahlakî değerlerinin gelişmesi için öğütler veren yazılı edebiyat ürünleridir. Bu gelenek ilk olarak sözlü edebiyatla başlamıştır. 18-19. yüzyıllarda ise yazılı hale getirildiği, yazı dili olarak da Çağatay Türkçesinin tercih edildiği bilinmektedir (Gönel Sönmez, 2017: 161). Sözü edilen risalelerde daha çok dihkānçılık (çiftçilik), mūze-dūzluk (çizmeci, ayakkabıcı), tegürmençilik (değirmenci) gibi yaygın meslekler tek tek ele alıp işlenir. "Kitâb-ı Garîbî" de bu risalelere meslekleri tanıtması yönünden benzese de birden çok mesleği ele alması ve esnafların atıştıkları bölümlere yer vermesi yönüyle diğer risalelerden farklıdır.

1. Kaşgarlı Turdî Nâzım Garîbî

Yeni Uygur Divan Edebiyatının (19. yy.) temsilcilerinden olan Turdî Nâzım, eserlerinde "Garîbî" mahlasını kullanmıştır. Bunu, Kitâb-ı Garîbî'nin 139 nolu sayfasındaki 901. beyitte "*Cihān içre ġurbetde ḫālim taʿab / Ėdı Turdi ismim Ġarībī laḳab*" ifadelerinden de anlamak mümkündür. Şair hakkında kaynaklarda ayrıntılı bilgi bulunmamakla beraber, "Çağdaş Uygur Türkleri'nin Edebiyatı" adlı eserde Durduş Ahun (Kaşgarlı, 1998, s. 43), "Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü" sitesinde Turdi Nâzım ve Turduş Ahun (http://www.turkedebiyatiisimlersozlugu.com), "Çağdaş Türk Edebiyatları-II" adlı kitabın 6. bölümünde de Turdi Geribiy olarak geçmektedir (Kasapolğlu Çengel vd., 2013, Ünite: 6).

Şair Turdî hakkında "Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü" en geniş bilgileri veren kaynaktır. Buradan edinilen bilgilere göre Turdî Nâzım Garîbî, H. 1217'de (M. 1802-1803) Kaşgar'ın Konaşeher ilçesine bağlı Karakaşlik Köyü'nde dünyaya gelmiştir. Zanaatkâr bir aileye sahip olan şair, ilk eğitimini Uygur divan

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

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

şairlerinden Abdurrehim Nizârî[3]'den (1770-1850) almıştır. Şair, dinî ve edebî eğitimini Nizârî vasıtasıyla Kaşgar'da bulunan dönemin ünlü medresesi Hanlık Medresesi'nde tamamlamış, aynı zamanda Arapça ve Farsçayı da burada öğrenmiştir. Turdî'nin halk arasında tanınan eserleri *Kitâb-ı Garîbî* ile *Behrâm ve Dilârâm'*dır. Şaire ait eserlerin el yazmaları henüz bulunamamıştır. Hayatı hakkında kısıtlı bilgilere ulaşabildiğimiz Turdî, H. 1278-1279'da (M. 1862) Kaşgar'da vefat etmiştir (http://www.turkedebiyatiisimlersozlugu.com).

2. Kitâb-ı Garîbî

19. yy. Uygur divan edebiyatının temsilcilerinden olan Turdî Nâzım Garîbî'ye ait "Divân-ı Garîbî" (Kaşgarlı, 1998: 43) olarak da bilinen Kitâb-ı Garîbî adlı eserin telif tarihi H. 1257'dir (M. 1841-1842). Telif tarihi, eserin yüz kırkıncı sayfası, sekizinci beytinde "*Ġarīb ile mehni ḥesāb eylegil* / *Ki miŋ ikki yüz ellik dagı yėtte yıl*" ifadesiyle belirtilmiştir. Adem Öger, "Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü"nde yazdığı "Turdî Nâzım Garîbî" maddesinde, eserin yazma nüshasının olduğunu ancak henüz bulunamadığını, eserin halk arasında yayıldığını ifade eder (http://www.turkedebiyatiisimlersozlugu.com).

Elimizdeki Kitâb-ı Garîbî, Bulgaristan'ın Şumnu şehrinde, Johannes Avetaranian'ın "Avetaranian Matbaası"nda H.1320 (M. 1902-1903) tarihinde basılmıştır. Bu bilgi eserin 142. sayfasının son iki satırında şu şekilde yer almaktadır: "*Bulġaristān'nıŋ Şumnı şehride Yoḥānnes Āvīdārānyān'nıŋ basmaḫāneside basıldı tārīḫ̣a hicretniŋ 1320'sıda.*". Eserin çalışmamızda kullandığımız bu matbu nüshası, Prof. Dr. Mehmet Fatih KÖKSAL'ın şahsi kütüphanesinde bulunmaktadır.[4]

Toplamda yüz kırk beş sayfa olan "Kitâb-ı Garîbî", mukaddime ve mesleklerin tanıltıldığı, esnafların mesleklerinin üstünlüklerini atışarak anlattıkları ve soru-cevap yoluyla dinî konularda söyleştikleri otuz altı bölümden oluşmaktadır. Eserin manzum kısımları 924 beyitten oluşmaktadır. Beyitler aruzun "feûlün/feûlün/feûlün/feûl" kalıbı ile yazılmıştır. Eserin manzum olarak yazılan bölümlerinden önce, bu bölümlerin içeriği hakkında bilgi veren kısa cümlelere yer verilmiştir. Mensur olan bu kısımlar, beş-altı satırı geçmeyen kısa cümlelerden oluşmaktadır. Bu cümleler, bölümler arası geçişleri sağlamaktadır. Eserin ilk 141 sayfası numaralandırılmış olup kalan dört sayfa ise numarasızdır.

Eserin mukaddime bölümü كنتكنز أمخفيا[5] hadisi ile başlar. Mukaddime bölümü de diğer bölümler gibi mensur başlayıp manzum olarak devam eder. Bu bölümde, hadiste de söylendiği gibi Allah'ın bilinmek istediği, dünyayı yaratıp bezediği, insanı, hünerlerini ve otuz iki mesleği yarattığı, bu meslekleri insanlara bahşettiği anlatılmaktadır. Mukaddime bölümü, beş satırlık giriş cümlesinden sonra kırk beş beyitle devam etmektedir. Mukaddime bölümü sekizinci sayfanın beşinci satırında son bulur.

Mukaddime bölümünden sonra meslek kollarının ayrı ayrı tanıtıldığı ve esnafların atıştıkları manzum bölümler başlamaktadır. Mukaddime bölümündeki gibi bu bölümlerden önce de kısa cümlelere yer verilmiştir. Bu bölümler sekizinci sayfanın altıncı satırıdır. Esnaflar mesleklerini tanıtırlarken diğer esnaflardan üstün yönlerini de dile getirerek atışmaları başlatırlar. İlk olarak çiftçilik (dihkânçılık) mesleği tanıtılır. Ardından demircilik (âhen-ger), kuyumculuk (zer-ger), marangozluk (neccâr), aktarlık (attâr), fırıncılık (nân-vây), kazancılık (ḳazançı), bakırcılık (mis-ker), silahçılık (cebeçi), damcılık (tamçı), çizmecilik (mûze-dûz), kilimcilik (zîluçeçi), ustalık (üşte-ger/üstükar), boyacılık (boyakçı/sirçi), koşumculuk (serrāc), kumaşçı/basmacılık (basmaçı), değirmencilik (tėgürmençi), hububatçılık (cev-bāzçı) kasaplık

3 Abdurrehim Nizârî hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Öger ve Yılmaz, 2011.
4 Prof. Dr. Mehmet Fatih KÖKSAL hocamıza, kütüphanesindeki bu eseri çalışmamıza fırsat verdiği için teşekkürlerimizi borç biliriz.
5 Küntü kenzen maḫfiyye : " Ben gizli bir hazineydim bilinmek istedim."(Hadis-i kudsi)

(ḳasap), bakkallık (baḳḳāl), iplikçilik (ibrişîm-kār), dericilik (ṭabakçı/kimsendçi), nakkaşlık (naḳḳāş), şalcılık (şal-ger), hasırcılık (buryāçı), keçecilik (nemedmān), sabunculuk (ṣābūnçı), kuşakçılık (ḳurçı/ḳurbāb), berberlik (ser-terāş), hallaçlık (atḳuçı), dericilik (könçi), kerpiççilik (ḫaşetçi) mesleklerinin tanıtımları esnafların kendi ağızlarından yapılır. Atışmaların yer aldığı bölümlerde mesleklerin tanıtılmalarının yanında meslek erbaplarının uyması gereken ahlakî değerlere ve birtakım öğütlere de yer verilmektedir. Mesleklerin tanıtıldığı ve esnafların atıştıkları bu bölümler yetmiş beşinci sayfada son bulmaktadır.

Yetmiş altıncı sayfada meslek gruplarının yine esnaf olan ancak esnaflar içinde pîr ve rehber saydıkları kerpiç ustasına (*ḫaşetçi*ye) soru sorup kerpiç ustasının (*ḫaşetçi*nin) soruları cevapladığı bölümler başlamaktadır. Eserin başlığında yer alan "otuz iki esnaf" ibaresiyle de belirtilen otuz iki meslek erbabı bu bölümde kerpiç ustasına (*ḫaşetçi*ye) çeşitli sorular sorarlar. Bu sorular daha çok günah-sevaplar, meslek ahlakı, ölüm korkusu, kabir azabı, dünyanın yaratılışı, ibadet usulleri gibi konularla ilgilidir. Kerpiç ustası (*ḫaşetçi)* ise bu sorulara verdiği cevaplarla esnafları doğruluğa, dürüstlüğe, dinî vecibeleri yerine getirmeye sevk eder. Erbapların namaz kılmanın önemiyle ilgili sordukları soruya kerpiç ustası, ömrü boyunca namaz kılmamış olanın Allah'tan bir şey isteyemeyeceğini anlatan "*Eger ʿömr içide namāz eylemey* / *Kirip mescid içre niyāz eylemey*" beyitiyle cevap verir. Ölüm korkusu ile ilgili sorulan soruyu ise dünyaya bağlı ve hırslı olmanın insana zarar vereceğini, bunun da kişinin rahatça can vermesini zorlaştıracağını anlatan "*Taʿalluḳġa cān riştesin baġlama* / *Ḳılıp ḥırṣ cānıŋnı köp daġlama*" beyitiyle cevaplar. Soru-cevaptan oluşan bu bölüm 136. sayfaya kadar devam eder.

Yüz otuz altıncı sayfada şeriatın yol gösterici ve kurtarıcı olduğundan söz edilmekte ve tarikatlar hakkında bilgiler verilmektedir. Bunu şair şu dizelerle ifade etmektedir: "*Şerīʿat ėli birle bol hem sebḳ* / *Şerīʿatnı bil ʿālem içre çerāġ*". Garîbî, eserinin bu kısmında tarikatların şeriatsız olamayacağından bahsederken Nakşibendîlik ve Kâdirîlik tarikatlarının isimlerini zikreder. Buna örnek verebileceğimiz beyitler şunlardır: "*Ṭarīḳat şerīʿatsız olmas revāc, biri nakşibendiyyedin neş'edār* / *Biri ḳādiriyye bile işiŋ bār*". Bu kısım da 138. sayfanın üçüncü beytinde son bulmaktadır.

Garîbî, eserini kaleme alma sebebini yüz otuz dokuzuncu sayfanın yedi ve sekizinci beyitlerinde bulunan "*Dėdi şāh ḳılġıl bu yaŋlıġ kitāb* / *Riʿāyet dimāġıġa yėtkür gül-āb* / *Bārī ḥırfeger sözlerin ḳıl tamām* / *Ki naẓm eylegil aŋlasun ḫāṣ ü ʿām* / *Daġı eylegil bir nėçe maʿrifet* / *Şerīʿāt beyānını hem ẓāhir ėt*" dizeleriyle açıklar. Bu dizelerden eserin Zuhuridin Hakimbeg[6]'in emriyle meslek kollarının tanıtılması, şeriatın, dinî ve ahlakî ögelerin anlatılması için kaleme alındığı anlaşılmaktadır (http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/garibi-turdi-nazim). Eserin yüz kırkıncı sayfasının altıncı beytinde kitabın adı geçmektedir: "*cihān içre bolġaç kiṭāb-ı ʿacīb* / *aŋa ism boldı kitāb-ı ġarīb*".

Şairin hataları için dönemin okuyucularından yani kendi deyimiyle zaman ehlinden af dilediği, bu hatalarının okuyucu tarafından hoşgörülmesini istediği bölüm, eserin yüz kırk birinci sayfasındaki "*zamān ehli ger körseŋiz bu kitāb* / *binā ki ḫaṭā bolsa eyleŋ ṣavāb* / *ḫaṭā körseŋiz eylemeŋ bizge ṭaʿn*" dizeleriyle başlamaktadır.

Eserin yüz kırkinci sayfasında ise şair, eserin basıldığı matbaanın sahibi olduğu anlaşılan, "Yoḥannes Bey"in (Johannes Avetaranian'ın) sözlerine yer vermektedir. Şair bu kısma giriş yaparken kitabının basılıp halk arasında yayılmasını sağlayan Johannes Avetaranian'ın hem bu konuda hem de Kaşgar halkına muhabbetini göstermek için birkaç cümle söyleyeceğini şöyle açıklar: "*uşbu kitābnıŋ basılıp ḫalḳ ara neşr ḳılınmaḳı barasıda söz dėmek ve basturġuçı Yoḥannes Bey öz muḥabbetni Kaşġar ehliġa körgüzmek*

6 Dönemin Kaşgar Valisi hakkındabilgi için bk. Öger ve Yılmaz, 2011.

beyānıda". Bu kısım bittikten sonra yüz kırk üçüncü sayfada, "Kaşġarnıŋ ʿIydgāhı" notuyla aşağıdaki fotoğraf yer almaktadır:



Resim 1: "Kaşġar'nıŋ ʿIydgāhı"

Yüz kırk dört ve yüz kırk beşinci sayfalarda ise eserde basım sırasında yapılan hataları gösteren bir "ḫaṭā-ṣavāb" cetveline yer verilmiştir. Bu cetvel hataların hangi sayfada ve hangi satırda olduğunu; sözcüklerin yanlış ve doğru yazımlarını açıkça gösterir.

2. 1 Kitâb-ı Garîbî'nin dil ve yazım özellikleri

Türkologların, Türk dilinin tarihî devirlerinin adlandırılışı üzerine farklı görüş ve tasnifleri bulunmaktadır. Aynı durum Doğu Türkistan ve Orta Asya'da yaşayan Türklerin dillerinin adlandırılması hususunda da yaşanmaktadır. Bu adlandırmada öne çıkan isimlerden biri şüphesiz Çağatay Türkçesiyken diğeri de Uygur Türkçesidir. Bu konuda araştırmacıların farklı görüş ve iddiaları bulunmaktadır. Saadet Çağatay 1921 yılında ilk defa Uygur adını kabul eden Doğu Türkistan'daki Türklerin kullandığı dil için "Yeni Uygur Türkçesi, bugünün Doğu Türkistan'ın dilidir." cümlesini kullanır (Çağatay, 1972: 52). Rıdvan Öztürk, "Yeni Uygur Türkçesi Grameri" adlı kitabında Uygur Türklerinin 1930'lu yıllara kadar Çağatay Türkçesini kullandıklarını ifade eder (Öztürk, 1994: 1). Sultan Mahmud Kaşgarlı ise "Çağdaş Uygur Türklerinin Modern Edebiyatı" adlı eserinde Uygur Türkçesinin Hakaniye Şivesi içinde şekillendiğini ve geliştiğini söylemekte ve Uygur Edebiyatının Çağatay Edebiyatı adı altında 13 ve 20. yüzyılları arasında yaşadığını ifade etmektedir (Kaşgarlı, 1998: 43-44).

Eckmann ise "Çağatay Dili Hakkında Notlar" makalesinde Çağatay Türkçesi tanımını yaparken 15-20. yy aralığını vererek bu dilin Orta Asya Türk devletlerinin, Avrupa Rusya'sındaki Oğuz Türkleri dışındaki Müslüman Türklerin dili olduğunu ve hatta Türkistan'da konuşulan dilin de ağızların etkisinde kalmış Çağatay Türkçesi olduğunu ifade eder. Yine aynı makalede Türkologların Türk dilleri ve Çağatay Türkçesi için yaptıkları farklı tasniflerine yer verdikten sonra Çağatay Türkçesini şu dönemlere ayırır (Eckmann, 1958: 115):

> 1. İlk Çağatayca veya Nevai'den Önceki Çağatayca Devri (15. Asır başlarından takriben Nevai'nin ilk eserini verdiği 1465 senesine kadar).
>
> 2. Klasik Çağatayca Devri (1465-16. Asrın ortaları).

3. Klasik Devirden Sonraki Çağatayca Devri (17. Asrın sonuna kadar).
4. Son Çağatayca Devri (18-19. Asırlar).

Eserin müellifi Turdî Nâzım'ın Kaşgar'da doğup büyüdüğü bilinmektedir. "Kitâb-ı Garîbî"nin H. 1257 (M. 1841-1842) kaleme alındığı ve H. 1320'de (M. 1902-1903) basıldığı göz önüne alındığında Eckmann'ın tasnifine göre eserin Çağatay Türkçesinin Klasik Sonrası devrine ait olduğu söylenebilir. Eckmann, Klasik Sonrası Devir için 1600-1921 yılları aralığını verir. Bu sebeple eserdeki yazım ve ses özellikleri değerlendirilirken ağırlıklı olarak Çağatay Türkçesi ve yer yer de Yeni Uygur Türkçesi yazım ve ses özellikleri esas alınacaktır.

2.1.1 Yazım özellikleri

ė ünlüsü Çağatay Türkçesindeki aslî 9. ünlüdür. Eserde de bu harf işlek olarak kullanılmıştır. Metinde "ė" nin yazımı elif (ا) ve ye (ى) ile gösterilmiştir. Bazı sözcüklerin yazımında ise ikilik söz konusudur.

"ė" nin yazımında kullanılan elif (ا) ve ye (ى) harfinin birlikte yazıldığı kelimelerden birkaçı şöyledir:

 ėşittim 140/910,  ėşikide 51/331,  ėrse 51/333,  ėtip 2/3,  dėdim 37/248,  kėçe 13/82.

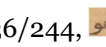
Metinde geçen "nėdür" sözcüğündeki "e" harfi altı kere elif (ا) ve ye (ى) "ė" ile on iki kere de güzel he (ہ) ile (e) yazılmıştır:

 nedür 82/509,  89/559,  126/814,  nėdür 39/263,  54/343,  82/510

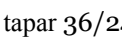
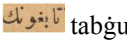
Çağatay Türkçesinde "ŋ" nin yazımı nun (ن) ve kef (ك) ile birleşik n̄g (نك) şekildedir. Eserde de "ŋ" nin yazımı Çağatay Türkçesi dönemindeki yazma eserlerde olduğu gibidir. Eserde "ŋ" nin yazımına örnek sözcüklerden bazıları şunlardır:

 köŋül 3/11,  aŋlap 8/46,  yüz miŋ 35/236,  yalaŋlar 44/289,  ḳaraŋġu 53/339,  saŋa 14/94,  taŋrı 83/515.

Kitâb-ı Garîbî'de "p" harfinin yazımında "be" (ب) ve "pe" (پ), harfleri dışında "fe" (ف) harfi de kullanılmaktadır. Örneğin, metinde yirmi kere geçen kop- "kalk-" fiili dört kere pe (پ) ile on altı kere ise fe (ف) ile yazılmıştır:

 ḳofup 28/3,  ḳofuban 36/244,  ḳofarġu 51/1,  ḳoptı 19/131,  ḳopar 95/601,  ḳopḳumiz 132/855,  ḳoparmiz 132/856

Metinde geçen tap- "bul-" fiilinin de üç farklı yazımını görmek mümkündür. Bu fiil on sekiz kere fe (ف) ile, dokuz kere pe (پ) ile, iki kere de be (ب) ile yazılmıştır. Bu farklı yazılışlara birkaç örnek aşağıdadır:

 tapar 36/241,  tabġuŋ 106/678,  taftı 9/56  tabġasen 84/521.

"İpek" sözcüğünün yazımında da ikilik olduğu görülmektedir:

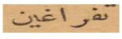
 ipek 57/364,  ipek 57/365,  ipek 67/419,  ifek 45/300

Bazı Türkçe sözcüklerin yazımındaki bu kararsızlık alıntı sözcüklerde de görülür:

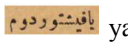
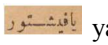
Farsçada "Meydana çıkmış, açığa vurulmuş, duyulmuş" anlamına gelen "faş" sözcüğü metinde bir kere fe (ف) , üç kere de pe (پ) ile yazılmıştır:

 pāş 4/15 ,  fāş 88/551

Eserde "toprak" sözcüğü üç kere geçmiş, üçünde de "tofraḳ" şeklinde yazılmıştır:

 tofraḳ 15/99,  tofraġın 74/4  tofraġ 75/462

Yine topuk, yapıştırmak, piste (Far. fıstık) ve pul sözcükleri istisnasız olarak fe (ف) ile yazılmıştır:

 tofıḳ 107/682,  tofıḳ 126/813,  tofıḳ 127/821,  yafışturdum 36/246,  yafıştur 87/539,  fiste 55/2,  fiste 56/355,  ful 60/376

Metinde geçen "gece" ve "çap-"sözcüklerinin hem cim (ج) ile hem de çim (چ) ile yazımı mevcuttur:

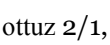
 kėçe 13/82,  kėce 45/296  çafıb 16/108,  cafıb 15/99.

Ses özellikleri

Oğuzca bir unsur olan bol->ol- değişmesi eserde dikkati çeken özelliklerdendir. Ancak bu fiil eserde iki farklı şekilde kullanılmıştır. Eserde fiilin bol- şekline de ol- şekline de rastlanmıştır:

 oldum 30/204,  bolsa 53/340,  olmas 53/340,  olma 43/288,  bolmadı 96/610.

Doğu Türkçesinde görülen ünsüz ikizleşmesi Kitâb-ı Garîbî'de de görülmektedir:

 ėkki 3/6,  ottuz 2/1,  yėtte 140/913.

J. Eckmann Eski Türkçedeki söz içi ve söz sonundaki d sesinin Çağatay Türkçesinde y'ye dönüştüğünü ifade eder (Eckmann, 2017: 42). Bu özellik metinde de görülmektedir:

 ḳayġuluḳ (<kadġu, kaḍġu) 85/528,  ayaġı (<adaḳ, aḍaḳ) 44/289, kėyse (< ked-, keḍ-) 42/277,  ḳoymas (< ḳod-, ḳoḍ-) 16/108.

Sonuç

Bu makalede Yeni Uygur Edebiyatının son dönem Divan şairlerinden Kaşgarlı Nâzım Turdî (Garîbî)'ye ait adı çeşitli kaynaklarda Kitâb-ı Garîbî ve Divân-ı Garîbî olarak geçen "Ottuz Ėkki Eṣnāfnıŋ Birbiri İle Gep Talaşḳanı" adlı eser muhteva, bazı dil, yazım ve ses özellikleri bakımından tanıtılmıştır. Eser 19. yy'da kaleme alınmış, 20. yy'ın başında ise Arap harfleriyle basılmıştır. Kaşgar'da kaleme alınan eser Bulgaristan'ın Şumnu şehrinde basılmıştır. İncelediğimiz ve tanıttığımız eser matbu olup eserin yazma nüshası hakkında bilgi bulunmamaktadır.

Eser, döneminin meslek kolları ve esnafların uyması gereken dinî-ahlakî kurallardan bahsettiği için dönemin sosyo-kültürel yapısı hakkında da önemli bilgiler barındırmaktadır. Bu sebepten eserin döneminde kılavuz bir kitap olduğu söylenebilir. Eserin dili sade ve üslubu ise süsten uzaktır.

Eserin müellifi Yeni Uygur Edebiyatının temsilcilerinden olsa da eser ağırlıklı olarak Çağatay Türkçesinin son dönem özelliklerini barındırmaktadır. Bu sebeple eser incelenirken hem Yeni Uygurca hem de Çağatay Türkçesinin ses ve şekil bilgisinden yararlanılmıştır. Eserle ilgili daha geniş dil ve yazım incelemesi tarafımızdan hazırlanmakta olan yüksek lisans tezinde yer alacaktır. Kitâb-ı Garîbî'nin tanıtılması 19. yy'da Orta Asya ve Doğu Türkistan'daki Türkler ve dönemin dil ve edebiyatı hakkında bilgi edinmek açısından önem arz etmektedir.

Kaynakça

Coşkun, M.V. (2017), *Özbek Türkçesi Grameri*, Ankara: TDK.

Çağatay, S. (1972), *Türk Lehçeleri Örnekleri II*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Doğan, L. (2016), *Uygur Türkçesi Grameri*, İstanbul: Paradigma Akademi.

Eckmann, J. (2017), *Çağatayca El Kitabı*.(çev. G. Karaağaç). Ankara: TDK.

Eckmann, J. (1958), Çağatay Dili Hakkında Notlar. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, C. 6, 115-126.

Gönel Sönmez, T. (2017). [Adem Öger & Recep Tek (Ed.), Risāle-i Müze-Dūzluk (Ayakkabıcılık Risalesi), Yay. Haz: Ahmet Turan Türk, Ekber Enveri, Zulhayat Ötkür, Kamile Serbest, Ankara: Gazi Kitabevi, 2017, 289 s. Künyeli kitabın değerlendirmesi]. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, 2017/10,161-162.

Kasapoğlu Çengel, H. (2013), Çağdaş Uygur Edebiyatı, Y. Akpınar. & F. Ağca, *Çağdaş Türk Edebiyatları II*, (s. 140-170), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.

Kaşgarlı, S. M. (1998), *Çağdaş Uygur Türkleri'nin Edebiyatı,* Ankara: Neyir Matbaacılık.

Öger, Adem. & Yılmaz, Kadri. (2011), Uygur Sahasinda Yetişmiş Bir Divan Şairi: Abdurehim Nizarî. *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (2011), 36-50.

Öztürk, R. (1994), *Yeni Uygur Türkçesi Grameri,* Ankara: TDK.

Öztürk, R. (1997), *Uygur ve Özbek Türkçelerinde Fiil*, Ankara: TDK.

Shaw, R. B. (2014), *Kaşgar ve Yarkend Ağzı Sözlüğü*, (Çev. F. Yıldırım). Ankara: TDK.

Ünlü, S. (2013), *Çağatay Türkçesi Sözlüğü*, Konya: Eğitim Yayınevi.

Çevrimiçi kaynaklar

"GARÎBÎ, Turdî Nâzım", Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü, 04 Nisan, 2020'de erişildi, http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/garibi-turdi-nazim .

اوتوز ایکی اصناف بنك بربری ایله
کب تالاشمانی

فوله تعالی کنت کنزاً مخفیاً فاحببت ان اعرف الخ حدیثی
تاویلی اوجون صنعی برله اوزینی آشکارا ایلاب انسان
روحنی قدرت حجابیدن چیقاریب مقرر بولغان
پیشه‌سین میثاق کارگاهیدا معین ایلاب یقین بولغان
حر فهسینی قسم قیلغانیغه کشته آغاز قیلماق.

چو انسان نی خلق ای حق قدرتی
عطا ایلادی نچه رنك صنعتی

چو عالم برابرکه آدم اوچون
که آدم برابرکه عالم اوچون

چو تقسیم ایتیب روز میثاق ارا
هنرلار چیقاردی بو آفاق ارا

(۳)

برو کا بر یب شادلیغ نخ تابی
بیلك ایلابان بارچه‌دین نخ تابی

برونی قیلیب علم ایله روشنون
که برنی غنی برنی زار و زبون

بیدار ایتیب اوتوز ایکی هنر
جهان اهلیکا ایلادی معتبر

اولاشی ازل ملکیده هر کشی
چیقاردی بو دنیا ارا برایشی

برو آلدی دهقانچیلیغ پیشه‌سین
اورزی کسبی بنك قیلدی ایدیشه‌سین

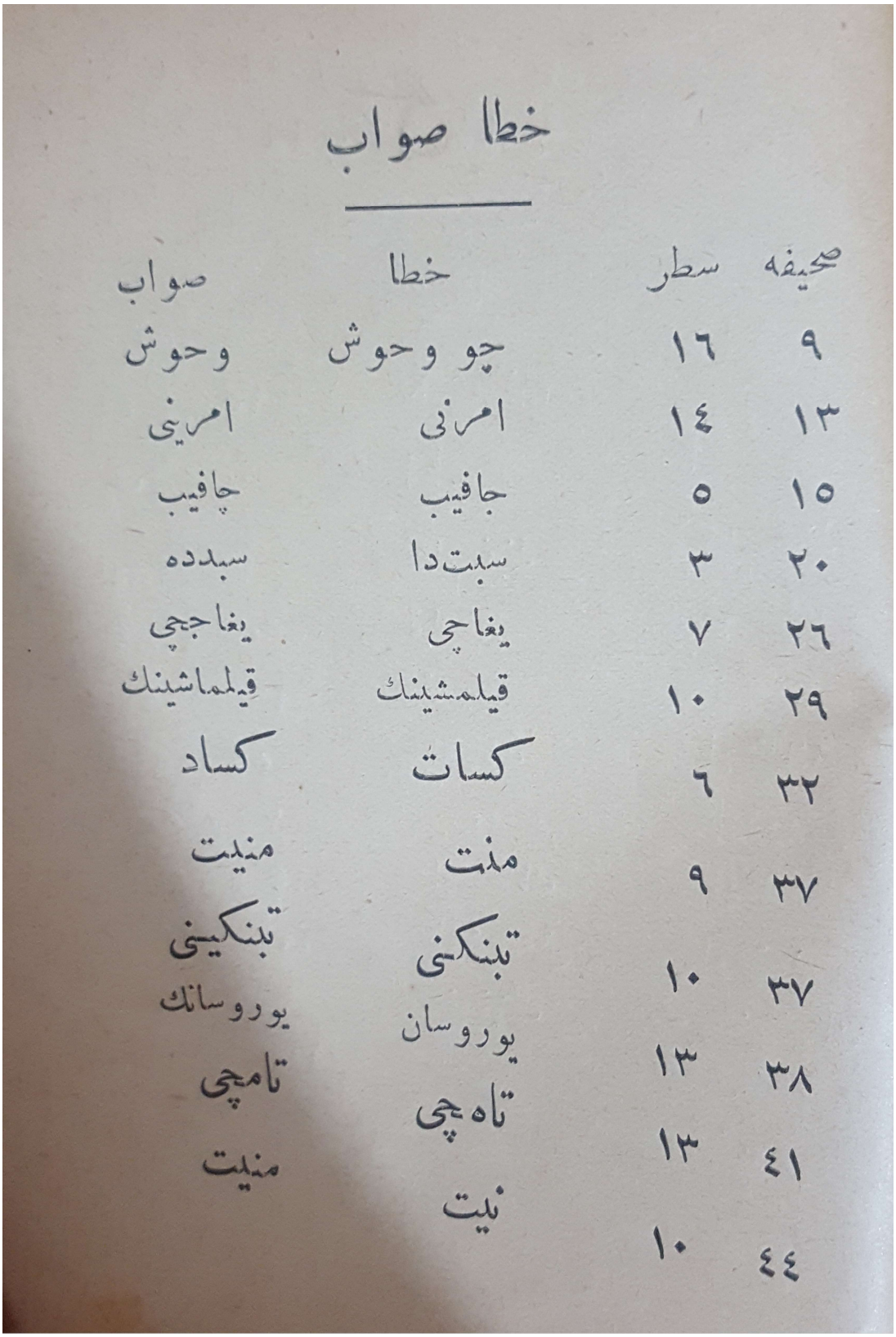
چو آهنگر اولدی برو اول زمان
جهان ایچره کسبی قیلدی جهان

برو اختیار ایی نجارلیغی
قیلیب چون عمارنکا معمارلیغی

برو آندا زرگرلیك علمین ایب
هنرنی کونکا کوراسپغه سالیب

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

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



خطا صواب

صحیفه	سطر	خطا	صواب
٩	١٦	چو وحوش	وحوش
١٣	١٤	امرنی	امرینی
١٥	٥	جافیب	چافیب
٢٠	٣	سبت دا	سبده
٢٦	٧	یغاچی	یغاجچی
٢٩	١٠	قیلمشینك	قیلماشینك
٣٢	٦	کسات	کساد
٣٧	٩	منت	منیت
٣٧	١٠	تبنکنی	تبنکینی
٣٨	١٣	یوروسان	یوروسانك
٤١	١٣	تاه چی	تامچی
٤٤	١٠	نیت	منیت

Resim 3

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

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

Tarih-i Belgrad[1]

Nevin METE[2]

APA: Mete, N. (2020). Tarih-i Belgrad. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 504-527. DOI: 10.29000/rumelide.752455.

Öz

Balkanlar ve orta Avrupa coğrafyası, 1526 Mohaç meydan savaşı ile başlayıp 1791 Ziştovi antlaşması ile sonlanan zaman diliminde, baş aktörleri Osmanlı ve Avusturya olan uzun bir mücadeleye sahne olmuştur. Osmanlı kaynaklarında Nemçe olarak anılan Avusturya ile iki buçuk asrı aşkın süregelmiş çatışmalı ilişkiler, bu sürecin başında askerî, hukukî ve diplomatik bakımdan Osmanlı lehine olsa da sonlarda Avusturya'nın üstünlüğü ile noktalanmıştır. Osmanlı'da sınır kavramı bugünkü ölçütlerle tespit ve tayin olunmayan; köy, kale adı veya mahal adı sayılarak yapılan hudut tespitleri ile belirlenmiş sınır tanımını ifade eder. Bu tespitler yapılırken 15. Yüzyıldan sonra adına Sınır-name denilen belge ya da Ahit-name içerisinde atıfta bulunulan hudut tayinleri görülmektedir. Belirsizliklerle dolu olan anlaşma metinleri, Osmanlı İmparatorluğu'nun hareketli sınırlara sahip olmasını da beraberinde getirmiştir. Bu sebeple seyahat-name, atlas, coğrafi eser gibi türlerin akın yapılacak yerlerle ilgili bilgileri içermesi önem arz etmiştir. Tarih-i Belgrad, Osmanlı İmparatorluğu'nun II. Viyana hezimetinden iki yıl sonra kaleme alınmış, bir çeşit güzergah risalesidir. Müellif, bu kısa risalenin cihad-ı ekber için yapılacak seferde, yol haritası olarak hazırlandığından söz eder.

Anahtar kelimeler: Tarih-i Belgrad, Ebû Bekir b. Behrâm ed-Dımeşkī, coğrafya, Atlas Maior

History of Belgrade

Abstract

The Balkans and central European geography were the scene of a long struggle, with the main actors, the Ottomans and Austria, in the time period that began with the 1526 Mohaç square battle and ended with the 1791 Zishtovi treaty. More than two and a half centuries of conflicted relations with Austria, referred to as Nemçe in Ottoman sources, were at the beginning of this process in favor of the Ottomans in terms of military, legal and diplomatic aspects, but ended with austria's superiority in the end. The concept of border in the Ottoman Empire can not be determined and determined by today's criteria; refers to the boundary definition determined by border determinations made by the name of the village, castle name or location. During these detections, the 15th century was made. After the 19th century, border determinations are seen in the document called Border-name or the Testament. The texts of the agreement, which is full of uncertainties, have also led to the ottoman empire having moving boundaries. For this reason, it is important that species such as travel-name, atlas, geographical artifacts include information about the places to flock. History of Belgrade, Ottoman Empire is a sort of itinerary treatise, written after the II. Vienna defeat. The author mentions that this short treatise was prepared as a road map for the campaign for jihad-ı akbar.

Keywords: History of Belgrade, Ebû Bekir b. Behrâm ed-Dımeşkī, geography, Atlas Maior

---

1 Bu makale 6-7 Mart 2015 Tarihlerinde Şanlıurfa'da düzenlenen 3. Milletlerarası Şehir Tarihi Yazarları Kongresi'nde sunulmuş, geliştirilerek makale formatına getirilmiştir."

2 Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Niğde, Türkiye), nevinmete.67@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5467-8376 [Makale kayıt tarihi: 16.05.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752455]

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

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

Giriş

Günümüzde birbirinden bağımsız tanım ve metodlara sahip tarih, coğrafya, filoloji başta olmak üzere kartografya, klimatoloji, topografya, onomastik ve toponimi gibi farklı bilim, disiplin ve alt disiplinlerin; seyahat, hatırat, günlük gibi edebî türlerle iç içe olduğu dönemlerde yazılmış eserler bugün bu alanların ortak ilgisine mazhar olmaktadır. Tarih-i Belgrad bir coğrafya kaynağından istifade edilerek hazırlanmış küçük bir risaledir. Sözlüklerde "bir konuya, bir ilme ve fenne dair muhtasar eser" diye tanımlanan risâleyi Kâtib Çelebi, "bir meseleyi özetle ele alıp inceleyen ve o konudaki neticeyi ortaya koyan kısa metin" şeklinde tarif eder. (Uzun, 2008: 114) Pek çok konuda hazırlanmış küçük eserlere risale denilmesine rağmen, muhtevası sefer güzergahı olan bir esere risale tabiri yaygın bir adlandırma değildir. Geographia kelimesi, Grekçe'de "yeryüzünü anlatan yazı" manasını taşımaktadır. Kelime *cuğrâfiyâ* şeklinde Arapçalaştırılarak XII. ve XIII. yüzyıl Arap coğrafyacıları tarafından da kullanılmıştır. (Sayyıd Maqbul Ahmad, 1993: 50)

> Başlangıç döneminde Arap ve Fars eserlerinin tesiri altında kalan Osmanlı coğrafyacılığı, XV. yüzyılı bu eserleri tanımakla geçiren, XVI. yüzyılda ise bir yandan tercümeler yapan, bir yandan da seyahatnâmelerle denizcilik, yollar ve bazı önemli şehirler üzerine kitap ve risâleler yazan müellifler sayesinde önemli bir gelişme göstermiştir. Bu asır, o güne kadar yazılanların bir özeti olan ve benzerleri arasında en önemli eseri teşkil eden, Âşık Mehmed'in kendi müşâhedelerini de eklediği Menâzırü'l-avâlim adlı kitabıyla kapanmıştır. Osmanlı coğrafyacılığı XVII. yüzyılda bu temel üzerine kurulup Doğu ve Batı kaynaklarına dayanan Kâtib Çelebi (ö. 1657), Ebû Bekir b. Behrâm'ın (ö. 1691) çalışmalarıyla ve Evliya Çelebi'nin (ö. 1682) Seyahatnâme'siyle zirveye ulaşmıştır. (Ak, 1993: 62)

Bu yazıya konu olan Tarih-i Belgrad, Ebû Bekir b. Behrâm'ın kısaca Atlas Mayor çevirisi olarak bilinen Nusretü'l-İslâm ve's-sürûr fî tahrîri Atlas Mayor adlı eserinden istifade edilerek hazırlanmış küçük bir risaledir. Eserde adı geçmeyen müellif, eserin oluşan lüzum sebebiyle büyük cihad için yol haritası olarak bir kopya halinde yazıldığını ayrıca I. Viyana kuşatmasında Kânûnî Sultan Süleyman'ın geçtiği yerlere de kırmızı ile vurgu yapıldığını ifade etmektedir.

Tarih-i Belgrad

Tarih-i Belgrad, Princeton Üniversitesi Kütüphanesi, İslami Yazmalar Bölümü No.443'te kayıtlı olup bu çalışmada dijital kopya kullanılmıştır. Eserin katalog bilgileri şu şekildedir:

> 30+2 yaprak, 212x139 (165x86) mm. El yazması. Her sayfa 23 satır. Yer yer kırmızı mürekkebin de kullanıldığı, siyah mürekkep ile yazılmış gündelik basit bir nesihtir. Metin, siyah mürekkeple çizilmiş bir altın varak çerçeve içinde yazılır. 3b'de altın varaklı; üzeri yeşil, turuncu, kırmızı ve beyaz sulu boya ile yayılan dallar ile çiçek motifi kaplı ve üst kenar boyunca mavi suluboya ile yayılan dallardan oluşan (ser-levha) mevcuttur. Her varağın sonunda, sol sayfadaki ilk kelime yazılıdır. Birkaç yaprağı koyu krem, çoğunlukla açık krem ve açık mor lekeli kağıt kullanılmıştır. (Princeton University Library, no.443)

Eserin 3a yaprağında, "*Târih-i Belgrad li-terceme-i coğrafya*" bilgisi, "*Bağvand-zâde Hacı Mehmed Efendi'nin kitabıdır*" temellük kaydı ve *Min kütübi'l-fakîr Ali gufire lehû* ketebe kaydı yer alır. Bu iki kaydın, yazma eserlerde görülen olağan kayıtlar olabileceği gibi bunlardan biri ya da her ikisi, aşağıda değinilen 'ilaveci kimseler'den biri de olabilir. Birçok yazmada olduğu gibi bu eserde de, varak ya da sayfa numarası bulunmayıp kütüphanecilere ait numaralandırma yapılmıştır. Ancak eserin klasik usulde olan sayfalara numara vermek yerine her varağın (b) yüzünün sol alt kısmına bir sonraki varağın (a) yüzünün ilk kelimesi yazılarak, kılavuz kelimelerle metnin takibi sağlanmıştır. Metnin başladığı 3b varağının üst kısmında süslemeli 'mihrabiye' mevcuttur. Eser bu sayfada 'Besmele' ile başlar, 'Hamdele' ve 'Salvele' ile devam eder. Müellif, 'Dîbâce' kısmında eserin yazılış sebebini, merhum vezîr-i a'zâm Köprülü Fazıl Ahmed Paşa'dan padişahın emriyle kendisine tevcih olunan bir vazife olarak, söz etmektedir. Fazıl Ahmed Paşa'nın, padişahın bir '*kitâb-ı atlas tahrîr olsun*' isteği üzerine, ferman-ı

'âlîleri ile birlikte kendisine on bir ciltlik kitap teslim ettiğini ve bu hususla görevlendirilen kişilerle birlikte her birinin haline göre ücret ve ihsanlarda bulunularak çalışmaların başladığını anlatmaktadır. Verilen on bir ciltlik kitabın, hangi kitap olduğu belirtilmez:

> Benüm 'âtıfetli ve merhametli Sultânım Hazretlerine sābıkan şefâ'atli ve 'azametli Padişahımız Hazretlerinüñ edâmellâhu te'âla 'izzetehû ve nasarahû ve eyyedehû 'ala cemî'l-a'dâ' bu 'abd-i bî-mikdarlarına ferman-ı 'âlîler-i cenâbuñız oldu ki kitâb-ı atlas tahrîr olsun ve ol esnâda, merhum vezîr-i a'zâm cemşîd-fünûn-ı ma'ârif-ağna Fâzıl Ahmed Paşa bu 'abd-i bî-mikdarlarına fermân-ı 'âlîler-i cenâbuñızla on bir cilt kitabı bize teslim ve ol vech ile ki hizmetde olan kimesneler her birisinin haline göre ücret ve ihsan olunma şartıyla nitekim vak'a-yı 'ubûdiyyet tastîr olunmuşdur. (varak 3b)

Aktarılan bu bilgi ile coğrafyacı Ebû Bekir b. Behrâm ed-Dımeşkī'nin biyografisine ait bilgiler bir "atlas tahrir olsun" isteğinin IV. Mehmed'e ait bir istek mi, Fazıl Ahmed Paşa'nın teklifi mi olduğu farklılığı dışında, örtüşmektedir. *Köprülüzâde Fazıl Ahmed Paşa'nın teklifi ve IV. Mehmed'in fermanı ile tercüme işi Mayıs 1675'te Ebû Bekir'e verilmiştir. Tercümesini 1685'te bitirerek altı cilt halinde saraya teslim eden müellifin "tahrir" olarak belirttiği eserde tercümenin dışına çıkılan konular, İslâm memleketlerine ve özellikle Osmanlı ülkelerine aittir.* (Sarıcaoğlu, 1994: 111) Ebû Bekir b. Behrâm ed-Dımeşkī daha çok Atlas Maior mütercimi unvanıyla tanınmıştır. Hollanda'nın İstanbul elçisi J. Colier 14 Ağustos 1668'de Edirne'de bulunan Sultan IV. Mehmed (1648-1687)'e Wilhelm ve Joan Blaeu isimli baba-oğulun Latince yazdıkları *Atlas Maior sive cosmographia blaviana qua solum, salum, coelum accuratissime describuntur* adlı XI cildlik eseri takdim etmişti. Amsterdam'da 1622 yılında basılmış olan Atlas Maior'un tercümesiyle önce Dîvân-ı Hümâyun katiplerinden Alexander Mavrocordato görevlendirildi. Kendisine muavin olarak da Sakızlı bir Fransız cizviti tayin edildi. Fakat bu vazife başarılamamış yahud da çalışmaları bugüne ulaşmamıştır. Nihayet yakınında bulunduğu Köprülü Fâzıl Ahmed Paşa'nın telkini ve Sultan IV. Mehmed'in fermanı ile 1086 Rebîülevvel (Mayıs 1675)'de bu vazife Dımeşkî'ye havale olundu. Eseri Türkçe'ye kazandırma çabalarını 1096 (1685)'da tamamlayan Ebû Bekir b. Behrâm tercümesine *Nusretü'l-İslâm ve's-sürûr fî tahrîri Atlas Mayor* ismini vererek VI cild halinde Saray'a teslim etmişti. Mütercimin 'tahrir' olarak belirttiği eserde tercümenin dışına çıkılan bahisler İslam memleketlerinin özellikle Osmanlı ülkelerinin tasvirlerine aiddir. Dımeşkī'nin bu konularda da başlıca kaynağı eksiklerini bildiği Cihânnümâ'dır. (Sarıcaoğlu, 1991: 129) *Kendini 'el-mütercim' unvanıyla zikreden Dımeşkī, Atlas Maior tercümesi ile meşgul iken 1094 (1683)'de Almanya ve Macaristan ahvalinin bir an önce hazırlanması emrini aldığını ifade etmektedir.* (Sarıcaoğlu, 1991: 130)

Fikret Sarıcaoğlu, makalesinin dipnotunda Alman şarkiyatçı Taeschner'ın bir tespitinden söz eder: *Taeschner,'el-mütercim'in Dımeşkī olmadığı mülahazasındadır.* Bu bağlamda "*Ebûbekr bin Behram, Katip Çelebi'nin Cihannümâ'sını tamamlarken eserin derkenarlarında tesadüf edilen Mahmud Efendi veya Mahmud Molla, Abdülhayy ve Abdülhamid'in ilaveci kimseler bulunması ihtimali de –zayıf görülmekle beraber- hatırdan uzak tutulmamalıdır."* (Sarıcaoğlu, 1991: 130) ifadesiyle Dımeşkī'nin çalışmasında başka kişilerin katkıları olabileceğine vurgu yapar. Gerek bu nisbî tespitten gerekse *hizmetde olan kimesneler her birisinün haline göre ücret ve ihsan olunma şartıyla nitekim vak'a-yı 'ubûdiyyet tastîr olunmuşdur. (varak 3b)* ifadesini de dikkate alarak, Bağvand-zâde Hacı Mehmed Efendinin, Atlas Mayor çevirisi hazırlanırken 'ilaveci kimseler'den olabileceği hatta Tarih-i Belgrad'ı hazırlayan kişi olma ihtimali bulunmakla birlikte, bu konuda daha fazla şahitliklere ihtiyaç vardır.

Dımeşkī'nin 1094/1682-83'de Almanya ve Macaristan ahvalinin bir an önce hazırlanması emrinde olduğu gibi Tarih-i Belgrad'ın da, hazırlığına öncelik verilen bir çalışma olduğu söylenmektedir. *İmdi vesile-i hāl olmak için bu risāle-yi muhtasara meymenetle cihād-ı ekber 'azîmet idicek sefer sūreti beyān olundu.* (varak 4a) ifadesiyle bu kısa risalenin cihad-ı ekber için yapılacak seferde, yol haritası olarak hazırlandığından söz eder. Risalede, I. Viyana kuşatması'nın güzergahı anlatılmakta olup Kanunî Sultan Süleyman'ın I. Viyana kuşatması esnasında gittiği yerlerin kırmızıyla işaretlendiği de ifade edilmektedir:

> Ve dahı Hazret-i Sultān Süleymān ʻaleyhirrahmetü ve'l-rıżvān Hazretlerinün kadem-i meymenet-tev'emleri ile müşerref olan emākin-i muhtelifeye nokta-yı surhla işaret olundu. Cenāb-ı Hudā'dan me'mûldür ki cihād-ı meymun zaferle makrūn eyleye. Velhāsıl bu risāle Belgrad'dan ve Macar'dan ve Nemçe'den Beç Cak İskender köprüsine varınca ki kaçan Sultān Süleymān Hazretleri Beç'e muhāsara iderken asker ol araya dek varmışlardır ve dahı Bosna ve Hersek Cak Arnod İskenderiyye'sine ve körfeze varıncaya dek işāret olunmuşdur. İmdi sūrete göre evsāf ve ahvāl-i bilādı ihtisar üzere beyā(n) olundu. (varak 4b) Eserin kısa bir çalışma olduğuna zaman zaman değinilmektedir: "Velhāsıl Budun ahvāli bu kadar ihtisar üzere yazıldı. Lakin tafsili telif itdiğimiz kitapda mastūrdur. Allah Te'āla lūtf u keremiyle cenābınız mansū(r) ve muzaffer İstanbul'a geldikte hāk-i pāya manzūrunız olur." (varak 16b)

Tarih-i Belgrad'da yer alan bilgiler Dımeşkī'nin hazırladığı Nusretü'l-İslām ve's-sürūr fi tahriri Atlas Mayor'un 39a varağında başlayan "Bāb-ı Der-beyān-ı İklim-i Avrupa" bölümünden alınan parçalardan oluşmaktadır. Müellifin ifade ettiği gibi, I. Viyana kuşatması güzergahı anlatıldığı için bazı bölgeler atlanmış, alınan kısımlarda da maksada hizmet etmeyen cümleler çıkarılmıştır. Eserde kırmızı mürekkep ile yazılan 12 "Fasl"dan oluşmaktadır. Der-beyān-ı livā-yı Semendire, Der-beyān-ı Eyâlet-i Bosna, Der-beyān-ı Memleket-i Bosna, Der-beyān-ı Livā-yı Hersek, Der-beyān-ı memleket-i İslovis, Der-beyān-ı Livā-yı Sirem, Der-beyān-ı Eyālet-i Tameşvār, Der-beyān-ı memleket-i Varat, Der-beyān-ı Eyālet-i Eğri, Der-beyān-ı Vilāyet-i Uyvar, Der-beyān-ı Memālik-i Macar ya'ni Hungarya ve Alaman yani Cermenya, Memālik-i Cermenye. Bunun dışında zaman zaman 'evsāf ', 'ahvāl-i halk', 'ahvāl-i mahsūl', 'el-hükkām', 'el-bilād', 'ahvāl-i cenk', 'ahvāl-i merātib', 'nasb-ı kral' gibi kimi siyah, kimi kırmızı mürekkeple alt başlıklar açılmıştır. Ayrıca pek çok kelimenin altı, noktların karışmaması için kırmızı renkte bir çizgi -keşide- ile belirtilmiştir.

Eser, 'Hātime' bölümüyle sona erer. 'Temmet' ibaresi ve mim harflerinden oluşan ters üçgenle ve *Bi-'avnillahi'l-mülkü'l-mennānü'l-mu'în, muharrem, Der-sene-i 1144* (varak 30b) duası ve tarih kaydıyla bitirilmiştir. Hatimede geçen *Tarih hicretin bin doksan yedisidir* (varak 30b) ifadesine karşın, dua sonunda 1144/ 1731-32 tarihi bulunmaktadır. Burada tarihi gerçeklerle örtüşen, hicri 1097 senesidir. Dımeşkī'nin, Atlas Maior tercümesi ile meşgul iken Almanya ve Macaristan ahvalinin bir an önce hazırlanması emrini aldığı tarih 1094/ 1682-83 senesi, Tarih-i Belgrad'ın IV. Mehmed'e takdim tarihi ise 1097/1685-86 senesidir. Bu durumda risalenin padişaha arzı, II. Viyana bozgunu 15 Eylül 1683 ile Padişahın 8 Kasım 1687'de tahttan indirilmesi arasındaki tarihtir.

Bu küçük risalenin, takdim tarihi dikkate alındığında Viyana önlerinde münhezim olarak Edirne'ye dönen ordunun ve bilhassa yeniçerilerin Merzifonlu Kara Mustafa Paşa'nın katlini 1095/ 1683-84 yeterli bulmayıp IV. Mehmed'in halli için de ulemaya dayattığı günlerde, yeniden fetih hazırlığı için bir güzergah haritası olduğu söylenebilir. Zira risale adlandırması, daha ziyade çözüm önerisi sunmak, padişahı bilgilendirmek amacıyla yazılan küçük eserler için kullanılmış olup Osmanlı'da on yedinci yüzyılda sayıları artan raporlardır.

Eserin rapor niteliğini haiz ifadeler anlatım boyunca yer alır. Belgrad'ı anlatırken *Belgrad Akhisar manasına nehr-i Sava Tuna'ya karışduğu yerde bir şehr-i 'azîm mülk-i Engurus'un miftâhıdur*. (varak 4a) ifadesiyle Belgrad şehrini, Macaristan'ın anahtarı olarak orta Avrupa'daki fetihler için stratejik bir üs olduğunu vurgular. Bugün Karadağ'a bağlı bir körfez şehri olan Kotor'un Osmanlı için önemini vurgularken, *bâ-husus Kotor kal'ası ki alınması gāyet mühimdür ve ehl-i İslām'a nâfi'dür ki cüz'î te'kidle feth olur. Hatta birkaç kerre mübāşeret olunmuşken ba'zı erbāb-ı devlet taraf-ı küffār olmağla def'ine sa'y itmişlerdür*. (varak 10a) sözleriyle devlet idarecilerinin düşmanla işbirliği yaptıkları eleştirisini de eklemektedir. Yanıkkale'nin 1075/ 1664-65 yılındaki fethi sırasında, Raab nehrinin taşması ve oluşan selin köprüyü yıkmasıyla pek çok askerin şehit olması, Avusturya'ya moral ve üstünlük kazandırmış idi. Müellif bu hadisenin görgü şahidi olarak, *Gerçi gāyetle batakdur. Lakin handekin suyu iki tarafdan seddolunsa alınması āsān olur*. (varak 17a) yorumlarıyla nehrin geçilmesi için çözüm önerisi sunmaktadır. Güzergah üzerindeki anahtar noktalardan biri de Zagreb kalesidir. Der-beyān-ı

memleket-i İslovis, bugünkü Slovenya'nın anlatıldığı bölümde kalenin stratejik önemine işaret edilmektedir. *Ol semtün keferesi gayet havf üzerine ehl-i İslām bu kal'ayı almasunlar diyü zîra bu kal'a ol semtün miftāhıdur*.(varak 11b)

Bunlardan başka; anlatılan yerlerin siyasi sınırları, varsa eski ismi, liva, eyalet, sancak gibi bağlı bulunduğu üst idarî birim, biliniyorsa ilk kurucusu, Osmanlı hakimiyetine ne zaman, kaç kere, kim tarafından eklendiği, Osmanlı hakimiyetinin oraya kazandırdıkları, iklimi, akarsuları, dağları, coğrafi özellikleri, yeraltı zenginlikleri, yetişen ürünleri, hayvan isimleri, yeraltı zenginlikleri, şehrin mimarî yapıları, ticarî hayatı, stratejik önemi, yerel halkın dinî inançları, ibadet biçimleri, dilleri, fizikî yapıları ve yetenekli oldukları konular, karakterlerine dair genellemeler gibi bilgiler verilmektedir. Fasıllarda bu şablona genel olarak uyulmuştur.

Sonuç

Tarih-i Belgrad, Hollandalı Wilhelm ve Joan Blaeu isimli baba-oğul tarafından Latince yazdıkları "*Atlas Maior sive cosmographia blaviana qua solum, salum, coelum accuratissime describuntur*" adlı XI cildlik dünya coğrafyasının, Ebû Bekir b. Behrâm ed-Dımeşkī tarafından hazırlanan "*Nusretü'l-İslām ve's-sürur fi tahriri Atlas Mayor*" adlı çevirisi esnasında, Dresten nüshasında ifade edildiği üzere Almanya ve Macaristan ahvalinin bir an önce hazırlanması emrine mukabil yazılmıştır. Bundan dolayı eserde, anlatılan yerin özelliklerine bağlı olarak özellikle kalelerin durumları ve önemleri, nehirler ve kolları ile üzerlerindeki köprüler, coğrafi açıdan zorluk ya da kolaylık oluşturacak dağ, tepe, düzlük gibi yüzeye dair malumat, yerli halkın karakter özellikleri ve askeri becerileri, Avrupa memleketlerinin aralarındaki ittifak davranışları hatta halkların Osmanlı devleti hakkında müspet veya menfi düşünceleri gibi bilgiler padişaha rapor edilmiştir.

Müellifin kendi tasarrufu mudur yoksa emrin içeriğinde var mıdır söylenmemiş ancak, I. Viyana Kuşatması'nda Kânûnî'nin geçtiği yerler kırmızı ile gösterilerek anlatılmıştır. Tarih-i Belgrad'da müellif kimliği hakkında bilgi vermemekle birlikte, Köprülü Fazıl Ahmed Paşa tarafından kendisine padişahın bir *'atlas tahrir olsun'* isteği ve fermanı ile birlikte, tercüme etmesi için XI. Cildlik bir eserin verildiği kişi olduğunu bilmekteyiz. Böyle bir vazifenin, kaynaklarda ünlü Osmanlı coğrafyacısı Ebû Bekir b. Behrām ed-Dımeşkī'ye verildiği kayıtlıdır. Tarih-i Belgrad'da geçen *ol vechle ki hizmetde olan kimesneler her birisinün hāline göre ücret ve ihsān olunmak şartıyla* (varak 3b) ifadesinden bu çalışma için, bir komisyon oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Eserin teslim edildiği kişi olmasından hareketle, kurulan komisyonun başkanı ifadesini kullanmak yanlış olmasa gerek. Tarih-i Belgrad, Atlas Mayor çevirisi hakkında bilinenlere ilave olmakla birlikte, II. Viyana Kuşatması sonrası, Osmanlı tarafında yaşananlara dair de bir vesikadır. Bir güzergah raporu olan risalenin, takdim tarihinin (1097/ 1685-86 olmasından hareketle, II. Viyana kuşatması sonrası 14 Tem 1683 – 12 Eyl 1683 istendiği anlaşılmaktadır.

TĀRİH- İ BELGRĀD

(varak 3b) [1] Bi'smi'llāhi-rraḥmani-rraḥīm [2] El ḥamdulillāhillezi enzele 'ala nebiyyihi ve cāhedû fî sebilillahi haḳḳa cihādehu [3] ve es- salāvātu ve'z-zekiyyātu ve's-selimāt el vefāyāt 'ala eşref [4] ve'l-'arafū ve'l-cihād ve 'ala alihi ellezī beynehum suyūf ḳavāḍhib li ḳaṭ' 'arūḳ- [5]el 'inād ve ba'd. İşbu risāle ve bir ṣūret olunmasına bā'iṣ [6] veliyyü'n-ni'am ḥażretlerinüñ ḥākpāy-ı 'ālilerine 'arż ḳılınmışdur ki sebeb-i [7] teẕekkür ve teraḥḥum ola ve kenf-i ḥimāyetlerinde manẓūr ve mesrūr olup ve Allah'dan [8] celle ve 'alā du'ā ṭalep ideriz ki küffār-ı ḫākisār-ı ma'delet-şi'āruñ [9] riḳāb-ı bī-niḳābları ḍalāl-ı suyûflarında mustaẕıll ve cuyûş-ı medhūşları [10] ṣufûf-ı ṣınıflarında müştaḥmil olmaḳ müyesser olmaḳ envā'-ı fütûḥ [11] ve müfādıyla tebşīr olunmaḳdan hālī olunmaya. Benüm 'āṭıfetli ve merḥametli [12] Sulṭānım Ḥażretlerine sābıḳān ṣa'ādetli ve 'aẓametli Padişāhımız Ḥażr [13] retlerinüñ edāmellāhu te'āla 'izzetehû ve naṣrahū ve eyyedehū 'ala cemī'l-a'dā [14] bu 'abd-i bī-miḳdarlarına fermān-ı 'ālīler-i cenābuñız oldu ki ḳitāb-ı atlas taḥrir [15] olsun ve ol eṣnāda, merḥūm vezīr-i a'ẓām cemşīd-fünûn-ı ma'ārif-ağna Fāżıl [16] Aḥmed Paşa bu 'abd-i bī-miḳdarlarına fermān-ı 'ālīler-i cenābuñızla ol on [17] bir

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

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

cilt ḳitabı bize teslīm ve ol vech ile ki ḫizmetde olan kimesneler her birisinüñ [18] ḥāline göre ücret ve iḥsān olunmaḳ şarṭıyla nitekim vaḳ‘a-yı ‘ubū [19] diyyet tasṭīr olunmuşdur. İmdi vesīle-i ḥāl olmaḳ için bu risāle-yi

(varak 4a) [1] muḫtaṣara, meymenetle cihād-ı ekber ‘azīmet idicek sefer ṣūreti beyān olundu. [2] Ve daḫı Ḥażret-i Sulṭān Süleymān ‘aleyhirraḥmetü ve'r-rıżvān Ḥażretlerinüñ [3] ḳadem-i meymenet-tev’emleri ile müşerref olan emākin-i muḫtelifeye noḳta-yı surḥla [4] işāret olundu. Cenab-ı Ḫudā'dan me’mûldür ki cihād-ı meymūn ẓaferle maḳrūn [5] eyleye. Ve'l-ḥāṣıl bu risāle Belgrād'dan ve Macar'dan ve Nemçe'den Beç Caḳ İskender [6] köprüsine varınca ki ḳaçan Sulṭān Süleymān Ḥaẓretleri Beç'e muḥaṣara iderken [7] ‘asker ol araya dek varmışlardur ve daḫı Bosna ve Hersek Cak Arnod [8] İskenderiyye'sine ve körfeze varıncaya dek işāret olunmuşdur. İmdi [9] ṣūrete göre evṣāf ve aḥvāl-i bilādı iḫtiṣār üzere beyā(n) olundu. [11] **Faṣl** Der-beyān-ı livā-yı Semendire Bu livā Budun eyāletine tābi‘dür ve bu Semendire [12] Belgrād'dan bir merḥale aşāğı Ṭuna kenārında bir metīn ḥiṣārdur. Sābıḳān [13] Dār-ı mülk-i Lās ve ḳrālı Vellaḳoğludur. Sulṭān Murād-ı ṣānī’ye iṭā‘at [14] iẓhār idüp ṣoñra dönüp Engurus'a ittifāḳ itmeğin sekiz yüz ḳırḳ [15] dörtde refḳ ü feṭḥ olundu. Muḳaddemā bu şehr gāyet büyükdür ve lakin ḥāliyā evvelki [16] mertebe değildür. Belgrād Aḳḥiṣār ma‘nasına nehr-i Sava Ṭuna'ya ḳarışduğu [17] yerde bir şehr-i ‘aẓīm, mülk-i Engurus'uñ miftāḥıdur. Sulṭān Süleymān ‘aleyhirraḥmetü [18] ve'r-rıżvān ‘avl ḥalḳasına ṭokuz yüz yirmi yedide āhir-i ramażanda feṭḥ [19] ve tesḫīr olundu. Ḥālā bu şehr gāyetle ma‘mūrdur. Gerçi ḳal‘ası küçük [20] ammā suvārı çoḳdur. Mükellef cevāmi‘ ve mesācid ve ḥamāmāt ve lebeniyye ḥayrāt [21] ve bir ma‘mūr esvāḳı ve bezistānı var ve bāzārgānı gāyetle çoḳdur ve bu şehrüñ [22] ekṣer eynesi aḫṣābdandur ve hālā mevleviyyetdür ve Budun Paşası ṭarafından [23] bir müsellem oturur ve Belgrād'a tābi’ Berḳāṣ ve Mitrofça ve Ḳobanik ve Pareç [24] ve Ḳarlofça ve Parvaniç (?) Brvenik ve Ḳlutnitce (?) nām ḳal‘alardur ve Belgrād'dan cānib-i

(varak 4b) [1] ġarbīsinde olan nehr-i Sava'nuñ arası Sirem ovası bir ṣahrā-yı vāsi‘a vāḳi‘ [2] olmuşdur ve bu nehr-i Sava'da süfūn-i ṣıġār üzere rabṭ olunmuş, aḫṣā(b) yidi [3] ser-cisr-i ṭavīl binā olunmuşdur ki ṭūlı bir mildür. Muḥarrer risāle Uyvār seferinde ما اغْبَرَّتْ قدَما عَبْدٍ في سبيلِ الله فتَمسَّه لنَّارُ [3] ḥadīṣ-i şerīf beşāret [5] işārına ittibā‘ idüp o ġazāda bu cisrden ‘ubūr vāḳi oldu. **Ḥavāle** [6] Belgrād'dan üç sā‘at bir yüksek depe üzerinde Gāzi Porça mezārı [7] vardur. **Baṭaçine** ḳurb-ı Belgrād bir benderdür. **Ḥarām** Semendire'de bir menzil bāğlu bāğçelü [8] ve ḳal‘ası ṭaşdandur. **Yagodine** ‘arżı sehldedür ve belīde-i ṣagīredür. Sûrı [9] yoḳdur ve ṣalavāt-ı cem‘ iḳāmet olunur ve Yagodine berāberi cānib-i [10] yeminide iki ḳonaḳ yerde **Ḥarām-ı ‘Atiḳ** dirler Ṭuna'nuñ öte ṭarafında bundan [11] biraz yuḳarı Ḥarām-ı cedīd vardur. Ṭamışvār'a ṭābi‘dür. Biñ altı senesinde Ṭamışvār [12] alay beyi Bālı Çavuş feṭḥ itdikde tecdīd eyledi. **Ḥasan Paşa** palan**ḳası** [13] Ḥiṣārlıḳ ḳurbundadur. Berdenik Belgrād'a giderken berāberinde sol cānibe [14] düşer. **Caçḳa** nehr-i Morava kenārında Alacaḥiṣār berāberinde şimālde vāḳi‘dür [15] **Bojadiḳçe** Yagodine berāberindedür. **Resne** Perāken berāberinde ṭağ cānibinde [16] **Ṭomaḳ** Vidin'den yuḳarı Ṭuna'ya ḳarib Ma‘den **ipek** bir nāḥiye ve ḳazādur. [17] **Gragaluḳça** Belgrād'a giderken büyük yoluñ şimālinde Yagodine berāberinde [18] bir merḥaledür. **Pojegacuḳ** Belgrād'dan Bosna'ya iki merḥaledür. **Özice** yitmiş ḳadar ṣaḥrāsı [19] vardur. Bir vādide ḳalīlü'r-zirā‘ ammā bāğ bāğçesi vāfirdür. Ḥiṣārı metīn ṣu [20] kenārında mināre miṣāl bir kesme ḳaya nerdübānla inilür bir ṣu ḳulesi vardur. [21] Sulṭān Mehmed Ḥażretleri Bosna'ya giderken feṭḥ itmişlerdür. Belgrād'dan [22] üç merḥaledür. Bunuñ ṭaraf-ı şarḳīsinde bir cebel ve ḳab‘ bir nehr gelip ḳal‘a [23] dibinden geçer ve şehri saḳy ider ve Dirin ṣuyuna ḳarışur. **Valpova**

(varak 5a) [1] Belgrād'dan Sarāy'a giderken iki menzīl Sava'ya üç sā‘at yol bir [2] cānibi ṭağ Ḳolubara nām nehr ṭağdan gelüp içine uğrar. Üç ağaç [3] köpri geçüp Sava'ya dökülür. Doḳuz cāmi‘i ve iki ḥamāmı vardur. [4] **Nehr-i Sava** Venedik ardında Lonbardiya ṭağlarından çıḳup ġarpdan şarḳa [5] aḳar. Ḫırvāt ve Bosna ve Sirem diyārların geçer. Ba‘de Belgrād önünde Ṭuna'ya [6] muntaṣıb olur. **Evṣāf** Bu vilāyet Semendire ṭağları küçükdür [7] ve altında meydānları var ḥānları vardur ve ṭoprağı ġāyet münbitdür [8] ve bir mertebe ucuzluḳdur ki diyārında on beş akçaya bir ḳoyun alunur [9] ve muḳaddemā bu diyār ādemīsi ġāyet cenkcilerdür ve her bār sefere gitdiklerinde [10] bir at kendi zu‘mları üzere Allah yoluna ḳurbān idüp ve yemin eyleyüp [11] dirler ki düşmānlar ġayrı büyüklerinüñ başların ve ciğerlerin senüñ yoluña [12] ölüp saña taḳarrüb idelim dirler. **Faṣl** Der-beyān-ı Eyālet-i Bosna [13] Muḳaddemā ismi Sıḳlovenya idi ve Bunuñ ḥududu şimālen Macar ġarben Istria [14] ki Nemçe'ye tābi‘dür. Cenûben Venedik körfezi şarḳen Belgrād'dur. Bu memleket ba‘żı [15] yerlerinüñ hevāsı ṣāğdur ve ba‘żı yerleri bataḳlı ve ṣulıdur ve ba‘żı [16] yerleri ṭağdur. Ḫuṣūṣen şimāl ṭarafınuñ dağlarında gāyet ṣıcāḳ [17] ṣulı olup ‘aẓīm ıssılıḳ olur. Bu memleketde altun ve zibaḳ ve ḥadīd [18] ma‘deni vardur. **Aḥvāl-i Ḫalḳ** Bu iḳlimüñ ādemleri uzun boylu [19] ve ḳoyu tenlü ve bunlar ḳadīmi cenkçi ṭāyife idi. Türkmān gibi göçer [20] evlüler idi ve bunlar bir güne lu‘b-ı cenk bilürler ki ol ṭarzla kimesneye [21] mağlūb olmazlar. Meşelā cenk maḥallinde piyādesi ve süvārı bir yere [22] cem‘ ve ḥalḳa olup şol ḳadar gird-i iç olurlar ki aralarına ṣu ṣızmaz [23] ḥatta İskender'üñ babası Filibo nice biñ ‘asker birle bunlara muḳāvemet

[3] ما اغْبَرَّتْ قدَما عَبْدٍ في سبيلِ الله فتَمسَّه النَّارُ (Allah yolunda ayakları tozlanan bir kula cehennem ateşi dokunmaz), Büyük Hadis Külliyatı, Cem’ul-fevâid, Muhammed b. Süleyman er-Rudanî, c. 3, s. 191.

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

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

(varak 5b) [1] idemeyüp bunlar atlusu azdur ve piyādesi çoḳdur. Bu ṭāyife selefde [2] çoḳ memleket żabṭ itmişlerdür ve ibtidā ḳralları İlir'dür. Bu ḳraluñ [3] bir ḳaç evlādı ḳalmışdur. En büyük oğlu babası yerine ḳral oldukdan [4] ṣoñra ale'd-devām eṭrāfını ġāret itmekle meşġūl oldular. Ḥatta Ḳızıl Elma'yı [5] birḳaç def'a ġāret ve yağma itmişlerdür. Ba'de ehl-i İslām bunlaruñ [6] elinden alup żabṭ itmişlerdür. Ancaḳ birḳaç ḳal'aları ḳalmışdı.[7] Anlaruñ da ba'żısı Nemçe'ye ve ba'żısı Venedik'e tābi'lerdür. Bu ṭāyife [8] ġāyet muḥabbet-i misāfirdür. Ḥatta bir ādem misāfir ḳabul itmese anuñ [9] evi ve barḳınla ateşe yaḳarlar. Muḳaddemā gūnāgūn şeylere ṭaparlardı. Cümleden [10] ma'bûd ittiḫāẕ itdikleri yıldırım idi. Aña ibādetleri ṣığır boğazlamaḳ [11] olur ve bunlar göklerüñ ve ṣularuñ ve ormanlaruñ ve rızıḳlaruñ ve naḥuslaruñ [12] ve sa'ādetlerüñ ḫālıḳı başḳa başḳadur ama ol göğüñ [13] ḫālıḳı cümleye ḥükmeder ve bunlar yemīn itmeden gāyet ihzāz iderler [14] ve bunlar cenkci olduḳlarında döşek içinde ölmek ṭutmazlar. Belki [15] birbirine ḫayır du'āları döşeğinde cān virme dimektir ve beddu'āları [16] ber-'aksdür ve bunlaruñ lisānı Sıḳlavon ya'ni Boşnaḳ lisānıdur ve bu [17] lisān çoḳ memleketlerde müsta'meldür. Bosna ve Ḫırvāt ve Hersek ve Sirem [18] ve İslovin ve Istria ve Semendire ve Bulgar ve Bohemiye ve Lusāḥiyeve leh [19] ve Rusya ve Mosḳov ve Çerkes ve Macar'dan isti'māl olunur. **Faṣl** [20] Der-beyān-ı memleket-i Bosna. Bu vilāyet āl-i Oṣmān feṭḥ itdikden [21] ṣoñra bir eyālet itmişler ve sekiz sancağa taḳsīm itmişler ki [22] sancaḳlar bunlardur. Bosna Paşa sancağı, Hersek, Kilis [23] Bozaga, Rehavice, Recte, Diger Çernik, Ḳrḳa **Evṣāf-ı livā-yı Bosna**

(varak 6a) [1] bu livāda Ḫırvāt ve Morlak vilāyetleri mülḥaḳdur. Bu vilāyet [2] yedi yüz seksen beş tārīḫinde Sultān Murād-ı Sānī Timurṭaş [3] Paşa varup müstevli olduḳda Bosna ḥākimi iṭa'āt idüp [4] ba'de 'işyān idüp **ba'de** sekiz yüz altmış altıdan ṣoñra [5] Sulṭan Meḥmed Ḫān Üsküb semtine varup Meḥmed Paşa'ya gönderüp [7] feṭḥ eyledi. **El-bilād** Bosna ki ḥālā ismi Sarāy. Bu şehr Bosna diyārınuñ [8] pāyitaḫtı ve bender bir mevleviyyetdür. Ol zamān Sulṭān Meḥmed onda bir sarāy [9] binā itmekle Sarāy ismi ile müsemma oldu. Bu şehrüñ cānib-i ġarbisi [10] düz ṣaḥrā ve üç ṭarafı kûh Monlaşḳa nām bir nehr şarḳısinden gelüp [11] vasaṭ-ı şehrāha uğrār. Mevlevī-hāne dibinde başı ma'rûf mesīredür. On [12] göz değirmenleri idāre edüp nehr-i Sava'ya ḳaruşur ve ṭaraf-ı şarḳında [13] bir ḳal'a-i ṣagīre vardur ve yüz yigirmi miḥrāblı bir şehirdür, iki bezistānı ve hamāmātı [14] ve Hüsrev Beğ camī'inde bir 'aẓīm çanlu bir sā'ati vardur. Memālik-i [15] Nemçe ve Macar ve Venedik ve ġayrı gelüp bāzārlıḳ iderler. İstanbul'dan [16] yigirmi altı menzildür ve bu şehr ḳurbunda bir kilise vardur. İçinde bir taḫta ḳur [17] şun üzerine Meryem Ana ṣūretini taṣvīr olunmuşdur. Ḫastaları getürüp [18] andan şifā ṭaleb iderler ḥatta müselmānları i'tikad iderler. **Yeñibāzār** [19] Üsküp'den Bosna'ya giderken Ḳos Ova ṣaḥrāsı geçülüp ve dört [20] menzilde varulur. Bī-naẓīr ılıcaları vardur. Saray'a giderken Ṭaşlıca [21] geçülür ve **Vişegrād** Ḳaraṭaġ ḳurbunda cānib-i şarḳda nehr-i Una ṭaġdan [22] gelüp buña uğrar. Bu dört Teşne ḳurbundan nehr-i Sava üzerinde vāḳi' [22] iskeledür. **Bodrafitçe** Ḳaraṭaġ ẕeyli şarḳında Gölḥiṣār nevāhindedür.(Der kenār) Direm ṣuyu kenārında bu ḳaṣabanuñ bir meşhūr köprüsü vardur. **Kluç**

(varak 6b) [11] bir nāḥiyedür sükkānı sarrafdur. **Pozma** Sazne'den aşāğı nehr-i Ḳübe üzerinde [2] bir ḳal'adur. Ma'den Ḳaraṭaġ şarḳında nehr-i Una üzerindedür. **Ḳozarsa** [3] Ma'den'den aşāğı nehr-i Una üzerinde. **Dibucine** (?) Sava üzerinde bir ḳal'adur. [4] **Derbend-i Sarāy** Banaluḳa ve Yayçe aralarında bir ḳażādur. **Bihke** Sava'dan [5] bir miḳdār ba'id bir merḥale bir ḳaṣabadur. Karaṭaġ üç sā'atlik yol şarḳında [6] düz ṣaḥrā bir büyük ḳal'adur. **İstovinar** (?) Nehr-i Sava üzerinde [7] bir ḳaṣaba ve iskeledür. **Yayinçe** Teşne ḳurbunda ḳal'ası metindür. **Banaluḳa** [8] yolu üzerindedür. İki ḳonāḳ bir ṭarafında nehr-i Verbas ve bir ṭarafında [9] Brava nām nehr-i kebīr gelüp ḳal'a altında cem' olurlar ve Banaluḳa'ya [10] gider. Blava üzerinde bir nehr köprüsü vardur. Banaluḳa nehr-i Verbas'ın iki [11] ṭarafında bir şehirdür. Nehr üzerinde yer yer köprülerden geçerler. İki ḥiṣārı vardur. **Özmiyān** Banaluḳa'dan bir merḥale cenūb Kilis yolu [12] üzere bir nāḥiyedür. **Vrṭa Vaḳuf** Banaluḳa'dan bir merḥale Ḳaraṭaġ [13] semtine bir ḳaṣabadur. Andan cebel-i Lesne'dür. **Ḳamengrād** bu ḳal'a meşhūrdur. [14] Bunda ṭop dāneleri işlenür. Demir ma'deni daḫı vardur. Ḳaraṭaġ [15] Bosna'nuñ ġarb ve şimāle evvelce cenūbunda Kilis'den Varantise (?) yaylaḳında [16] andan çekülüp Aḳḥiṣār ġarbīsinde ve Yan nāḥiyesi şarḳından geçer [17] ve Yan sükkānı ṣarraf ādemīlerdür. Andan nehr-i Blava memba'ınuñ ġarbına varır.[18] **Vuşuḳlata** nām ıssız palanḳayı geçer ve Bodraflinitçe (?) nām naḥiye ġarbına [19] varır. Ba'de nehr-i Una menba'ından geçer. Bihke ġarbīsinde Palay nām [20] ḳal'a-yı ṣagīre şarḳından geçüp Sin ḳal'asında nihāyet bulur. [21] **Enhār** nehr yoluna Ḳaraṭaġ'dan çıḳup şimāle şarḳa aḳar. Gölḥiṣār'a

(varak 7a) [1] uğrar. Andan şarḳa dönüp Yayçe Vadralini (?) yanından bir uçurum yerden [2] nehr-i Verbas'a dökülür. Ol maḥal 'aẓīm mehibet yerdür. Cümle bu nehrüñ [3] mecrāsı iki merḥale olur ve evvelinden geçülüp min ba'd geçit virmez [4] köprüleri vardur. Nehr-i Una Ḳaraṭaġ'dan çıḳup şarḳa doğru aḳar [5] ve Ḳübe'ye ḳarışur. Menba'ından Kluç nām ḳaṣabaya varır. Ba'de Ḫamza [6] Beğ'üñ sarayından Ma'den ḳaṣabasına uğrar. Bundan ṣoñra sedd virmez [7] olur mecrāsı binā ḳılıpdur ve Ḳozarsa nām ḳaṣabaya ve Sazne nām ḳal'aya uğrar ve andan Ḳübe'ye ḳaruşur. **Nehr-i Ḳübe Ḳaraṭaġ** şimālinden Bihke [8] semtine gelür. Ba'de Una ile bir olduḳda nehr-i Una tesmiye olunur ba'de [9] Bozum (?) nām ḳal'aya uğrar ba'de bir 'aẓīm ormanlıḳdan Sava'ya [10] ḳaruşur. **Evṣāf-ı** Livā-yı İzvornik Belgrād'dan Bosna'ya giderken [11] yoluñ üzerinde Sava ṣuyuna Aḳ Draga nām bir nehir

Adres
Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com
Adress
Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com

kenārında yüksek [12] yerde bir metīn ‘ālī ḥiṣārdur. Sekiz yüz atmış altıda Sulṭān Mehmed [13] feṯḥ eyledi. Belgrād'dan Sava'ya gemiler güzer. Bu şehirlere metā‘-ı celb [14] ider gemiler azdur Yanıḳ'dan öte geçemez. **Serebrenice** gümüş ma‘denleri vardur.[15] Bu memleket iki ‘aẕīm buñar vardur. İçinden su çıḳar Tunca'ya indiklerinde [16] milḥ olur. **Bu görülen** nehr-i Sava kenārında cānib-i şarḳında bir ‘aẕīm [17] ṭağ ḳal‘ası ẕeylinde Sava ṣuyu Raca'dan Ṭuna’ya bir menzīl ḳarīb [18] olup girü döner. Şarḳ-ı şimāle buña uğrayup Ṭuna'dan ba‘id olur. [19] Belgrād önüne varınca İsḳadara ṭarīḳınca aḳup cezīre ortada ḳalur. [20] **Evṣād** Valivye ḳurbunda bir ḳaṣabadur ve daḫı bir ismine şahin [21] yuvası dirler. Nehr-i Efsaba'nuñ (?) iki cānibi uçurum sengistān [23] ve ḳal‘a bir yüksek ḳaya başında ancaḳ bir yirden çıḳılur bu iki

(varak 7b) [1] līvānuñ ba‘żı evṣāfını zikr idelim. Bu vilāyet ekṣeri [2] ṭağlıdur ve yerleri çaydan münbit değüldür. Bunda laṭīf ṭoġānlar [3] ve şāhinler olur. Altun ve gümüş ma‘deni vardur. Ḳoyunu çoḳdur ekṣeriyā [4] Venedik vilāyetine götürüp füruḫt iderler ve şığır ve yapağı daḫı vāfirdür.[5] Ḳoṭur'a ve Dobro Venedik'e getirüp andan Frengistan'a götürürler. Bu vilāyet [6] ḫalḳı selefde ḥayvānāt postını giyüp mitlerine ‘ibādet iderler idi. [7] Ya‘ni ateş yaḳarlar idi ve müddet-i ‘ömürlerinde üç kere ġusl iderlerdi. Biri ibtidā [8] ṭoġduġı vaḳit biri nikāḥ uğurlanup ‘avretiyle cimā‘ idicek vaḳtin [9] ve biri öldüğü vaḳit meyyitini ġusl iderlerdi ve bunlar muḳaddemā mağāralarda [10] tavaṭṭun itmişlerdi ve ekṣer eyyāmda sāz u söz birle meşġūller idi. Ve ‘ādetleri [11] bu idi ki bir esīr aldıḳda başını kesüp ḳafasından ḳanını içerlerdi ve birḳaç [12] esīri Meriḥ'e ḳurbān iderlerdi ve ḳadīmde başḳa ḳrālları vardı. [13] Ṣoñra ikinci Sulṭān Mehmed İstefanu nām ḳralı esīr idüp derisini [14] çıḳarmışdur ki ol ḳrāl Bosnevīler memleketini żabṭ ider idi çünki [15] bu ḳral ḳatl olundu. Macarlar gelüp diyārlarını żabṭ eyledi. Ṣoñra [16] Āl-i Oṣmān'dan Sulṭān Meḥmed Ḫān veziri Maḥmud Paşa Biladiviḳu nām [17] ḳrālı ḳatl idüp bu vilāyetini żabṭ eylemişdür. **Garbiye** Bu Bosna [18] vilāyetinde olan ‘ālī ṭağlarda ṣouḳ ṣulu yaylaḳlarında Uren nām [19] bir nev‘ murġ ḥāṣıl olur ki cüssede ṭana ḳadardur ve dā‘imā şu içinde yatup [20] ta‘biş ider ahāli i‘tiḳādında ‘an şaḫṣına münḥaṣır gicelerde gündüzlerde [21] bir ṭağdan bir ṭağa bir āvāz ider berḳ-i ḫātif gibi geçerken görünür [22] lakin gündüzlerde bir siyāḥ ṭop gibi görünür. Gice ḳırda şu‘le-i āteş gibi ziyāde olur. O çirkin bedeninde nice şerer gibi münevver eczā-yı nūrāniyye mütefażżıl

(varak 8a) [1] ve eṭrafa yayılup mużmaḥil olur. Nümāyān olduğu sene ḫalḳ teşām [2] iderler. **Evṣāf-ı** Memleket-i Ḫırvāt. Bu vilāyet ḳadimden Liborine [3] nām ḳrāl żabṭ iderdi ve ḥudūdu şimālen nehr-i Sava ġarben Vened(ik) ve Romānya [4] cenūben Venedik körfezi şarḳen Bosna ḥudūdudur. Selefte taḫtı Fiyume ve ḫāliyen Ḫarem [5] ḳaṣabasını taḫt itmişlerdür ve bu vilāyet en mu‘teber [6] ḳal‘ası Botubna āl-i Oṣmān Paşalarından Ḥasan Paşa tecdīd eyledi. [7] Daḫi Ḳoṣtanca, Banāluḳa'dan bir merḥale bir küçük metīn ḳal‘ası nehr-i [8] Ḳübe vasaṭına aṭa gibi vāḳi‘ olmuşdur. Buña ḳarīb Gradişḳa ḳal‘ası [9] Dubnice Kübe üzerinde bir büyük ḳal‘a nehr-i Sava buña karībdür ve daḫi ḳal‘a-i [10] Sisak, Vuḳovar, Destunitçe (?) ve Tugrad (?), Novgrad ve Ḳalınṭat (?) ḳal‘ası ve'l-ḥāṣıl [11] bu memleket dört bölüğünden üç bölüği Āl-i Oṣmān hükmündedür. Bu vilāyet [12] ġāyet münbitdür. Buğdāyı ve üzümü ve meyvesi ve ḳoyunu çoḳdur. Ḥuṣūsen [13] deryā semtine olan yerleri buğday mekānıdur ve bu vilāyetüñ serḥaddinde vāḳi‘ [14] bir ḳal‘a adına Sin dirler Malṭa ḳarası dirler ḫalḳı ġāyet yaramazdur ve ehl-i [15] İslām sulṭadur. Ḥākimi İpeçler(de)ndür. Bu ḳadar zamān bu tā’ife fesat iderlerdi.[16] Bosna paşaları mühim itmezler ki bu ḳal‘ayı feṯḥ itmeye **Evṣāf-ı** Vilāyet -i Morlāḳ. Bunuñ ḫalḳı ekṣeri haydutluḳ iderler. Bu vilāyet [17] Bosna paşası żabṭ ider lakin birḳaç ḳaṣaba Nemçe'ye ṭābi‘dür. Bu vilāyet [18] Oġulin ve Buruşek ve Brinçek ve Paralet ve Bilayi ve Rice (?) ki buñlar Ṣaḥra-yı Liḳa'da vāḳi‘dür daḫi Novi Liḳa'nuñ miyānında vāḳi‘dür ve Likā'nuñ [19] nāḥiyesine ṭābi‘dür. Mazen (?) yaylaḳı anuñ ġarbisi Zıkarḥine (?) naḥiyesidür. [20] **Ḳoṭar** Bu bir nāḥiyedür. Livā-yı Ḳrḳa ve Velika naḥiyesinüñ miyānında vāḳi‘dür. [21] Birḳaç ḳal‘a vardur. **Evṣāf** Livā-yı Ḳrḳa ve ḥudūdu bir ṭarafı Hersek

(varak 8b) [1] livāsı ve bir ṭarafı Venedik körfezi ve bir ṭarafı Morlāḳ vilāyetini ve bir ṭarafı Kilis [2] livāsı ṭūlı üç menzil ‘arżı iki menzil pāy-ı taḫtı Knin'dür. Otuz pāre ḳal‘ayı [3] müştemildür. **Nehr-i Ḳrḳa** Ḫarsusta (?) nām yaylaḳ dibinden çıkup şarḳa ve ġarba [4] aḳar. Ba‘de Kifen'e (?) varır ve anda Bukutsa (?) nām miṣe-zārı geçüp bir menzīl [5] Isḳıradine'ye varır ve ḳal‘ası Venedik körfezine munṣab olur. **Delet** (?) [6] Isḳıradin'den üç sā‘at ba‘iddür. Daḫi Dazlina ve Dubrafitçe ve İstoriçe [7] bunlar birbirine ḳarībdür. Ḳotadik (?) ibtida ḳal‘ası, Ḳarin kenār-ı baḥrde andan [8] Novigrad'a altı sā‘at ikisinüñ deñizde bir dik bir merḥale andan [9] Sedd-i islām ve andan Policnik ve daḫi Varoş ve daḫi Nadin ḳal‘ası büyükdür.[10] Varma (?) bunlar Zādara ġarbında ḳalurlar. **Nunis** ḳal‘a ve naḥiyedür. Nehr-i Ḳrḳa [11] üzerinde vāḳi‘dür. **Udune** bir büyük ḳal‘a ve nāḥiyedür. Nehr-i Ḳrḳa [12] ḳarībdür. **Bilān** (?) Sedd-i İslām ḳurbunda bir ḳal‘adur. İki ḳapudānı vardur. [13] Zādara deryā kenārında bir metīn ḥiṣārdur. Ḳara cānibi ḳırḳ zirā‘ mikdārı [14] deryā ṭarafını sāde bārū üç yüz ḳadar ṭūlı vardur. Bir cezīre gibidür. Ancaḳ [15] ḳarye bir köprüsü vardur. Ḫālā Venedik ḥükmündedür. Venedik şehrinden yüz elli [16] mil ḳadar ba‘iddür. Bu ḳal‘a yedi kere Macar elinden ḳurtulmuşdur. Āḫir-i kār [17] Venedik ṣatun almuşdur. **Evṣāf-i Livā-yı Kilis** baḥr-i körfez kenārında [18] bir livādur. Ḳal‘ası ṣa‘b taşlığı bir bayırda vāḳi‘ ḳapusu ġarba ve öñünde ḫarmān ḳadar biraz yeri vardur. Solini nām ḳal‘a dibinden geçüp Lincarın (?) [19] nām ḳal‘aya uğrar ve deryāya ḳarşıdur. Ḫālā bu ḳal‘a Venedik tābi‘dür.[20] Ehl-i İslām'dan ḥile ile almışlardur. İsplite Brassa nām aṭa [21]

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

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

ḳarşusunda deryā kenārında düz yerde Venedik tābi‘ bir ḳal‘a ve iskeledür. Kilis'den bir sā‘at ba’iddür. Ṭaraf-ı yesribden sābıḳan nāẓır oturur idi.

(varak 9a) [1] Bundan aḳdem Gabela iskele idi. Şibenik kenārında bir baḥrdür. Venedik [2] tābi‘ bir ḥiṣār sa‘b ṭāşlı yerde vāki‘ sābıkān ṭaraf-ı yesribden [3] emīn oturur idi. İki mil ḳadar bir divār iḥaṭa eylemişdür. **Boluna ve Rihelḳa** (?) [4] **ve Kevize** (?) ortasında vāḳi‘dür. Saray'dan Isḳıradin yolu üzere [5] altıncı menzil bir ḳaṣabadur. Isḳıra Aḳḥiṣār ḳurbunda ḳal‘ası metīndür. Hersek Beği Maḥmud Beğ seyfle feṭḥ itmişdür. **Bolunsa** (?) Kilis'e tābī‘ [6] bir nāḥiyedür. **Nelcum** (?) nehr-i Ḳrḳa'nuñ kenār-ı cenūbisinde Ḳosutya'dan [7] aşağı bir ḳal‘adur. Kilis'e tābī‘dür. Çamlı ‘aẓīm dağlar eteğine vāḳi‘ köprüden [8] inilüp üzerine varılur. Ḳaṣṣāblı nāḥiyesi bundan sarāy ṭarafına düşer. [9] Mabeyni bir merḥaledür. **Göli Ḥiṣār** Aḳḥiṣār'a ḳarīb biri bu çay [10] ve göl içinde vāki‘ olmuş bir ḥiṣārdur. **Vrliḳa** ve **Zımanşa** Helvine arasında [11] nehr-i Çetine buña uğrar. Novasil deryā kenārına ḳaribdür. Kuprez [12] Aḳḥiṣār ḳurbundadur. Sin Helvine'den bir merḥale cenūba andan [13] Kilis bir merḥale cenuptadur. **Blay** Karaṭağ ġarbından bir ḳal‘adur. Kilis [14] tābi‘ **Glamoç** Bekeskа (?) ḳurbunda bir naḥiyedür. **Modine** Özmiyān ḳurbunda bir nāḥiyedür. Kerzāde (?) cebel-i Lesna ile Ḳaraṭağ ovasında bir nāḥiyedür. [15] Bu nāḥiyeler Kilis(e) tābī‘lerdür. **Faşl** Der-beyān-ı Livā-yı Hersek Bu ülkenüñ [16] ismi Dalmāsya dirler. Bu livā Sarāy'dan iki merḥale cenūba vāḳī‘dür ve İstanbul'dan [17] yigirmi beş menzildür. Muḳaddemā baş şehri Şibenik'dür. Ġabele ve Mostār [18] ḳurbundadur. Bundan kenār-ı baḥre bir günde varılır. Boşḳa'dan şimāle vāḳi‘dür. [19] **Ḳızıl Göl** ḳal‘ası bayırdan aşāğısı aḳarsular ve ṣaḥrā ve ḳal‘a ḳurbunda [20] bir göl vardur. **Blagay** Kluş ḳal‘a ḳurbunda vāki‘dür. Ġabele Mostār [21] ṣuyu üzerinde buña Sedd-i İslām dirler. Bunda emīn oturur ve ḳırḳ akçe

(varak 9b) [1] vaẓīfeli ḳuyudan köz bundan ṭuz götürüp ṣatarlar. **Ġabela** Lezte nām [2] aṭadan yigirmi mil ba‘iddür. **Mostār** Neretva nām ırmāḳ-ı kebīr üzerinde [3] içinde bir göz ‘aẓīm köprü vardur. İki başı ‘aẓīm ḳuledür. Bu köprüyü [4] Sulṭān Süleymān binā itmişdür ki āfākda bu köprü meşhūrdur. İstanbul'dan [5] yigirmi yedi merḥaledür. **Bocitek** nehr-i Neretva üzerinde bir ḳal‘adur. [6] **Novasin** Bosna vilāyetinde vāḳi‘ lakin Hersek'e tābī‘dür. Brodar [7] Maḳa(r)ṣḳa naḥiyesinde bir ḳal‘adur. Ḳapudānı vardur. Venedik tābi‘dür. Sābıḳān [8] İbrāhim Paşa feṭḥ itmişdür. **Omuş** deniz kenārına ḳarīb Venedik tābi‘ [9] bağlı bağçeli nehr-i Çetine bunuñ ḳurbunda geçer **Bracsa** aṭasına ḳarşu [10] düşer bundan Maḳarşḳa yirmi dört mildür. Ṭaşlıca Yeñibāzār'dan [11] Bosna yolu üzerinde Hersek(e) tābiʿ Hersek Beyinüñ taḫtıdur. Aşeḳa (?) [12] Hersek'den bir nāḥiyedür. Murādiye ḳurbundadur. **Nova** Hersek'ten Venedik ṭarafında [13] Dobra kenārında Hersek'e tābi‘ bir ḳal‘adur. İstanbul'dan yigirmi yedi [14] menzildür. Ḳal‘a-yı mezbūre Devac'dan (?) Ḳarapel (?) üzerine yüz mildür ve Dobro [15] Venedik'den şarḳ ve cenūba ḳırḳ mildür. Bu kenārlarda Ḳoṭu(r) körfezi [16] ve Budva nām ḳal‘a Novay ile Ülgüm arasına vāki‘ olur. Ḳoṭor [17] Ḳondur körfezi nihāyetinde bir mevżi‘-i mürtefi‘de vāki’dür. Nova ol körfez [18] ağzına şimāl cānibine büyük kenāra düşüp anuñla Ḳoṭor beyninde Rise [19] nām bir ḳal‘a daḫı körfeze nāẓır vāki‘ olmuşdur. Ehl-i İslām bu Rise [20] ḳal‘asını ḫarāb itmişlerdür. **Ḳutavala** (?) Novay ile Dobro Venedik arasında [21] bir nāḥiyedür. Buña ḳarīb Skolitse (?) Ovası vāki‘dür. Ve andan **Ḳutavala** (?) [22] nāḥiyesi olur. Ve'l-ḥāṣıl bu semtüñ birḳaç ḳal‘aları vardur. [23] İhmālden nāşi Venedik żabṭ itmişlerdür. Kilis ve Şibenik gibi

(varak 10a) [1] bā-ḫuṣūṣ Ḳoṭor Ḳal‘ası ki alınması ġāyet mühimdür ve ehl-i İslām'a [2] nāfi‘dür ki cüz‘i te’kidle feṭḥ olur. Ḥatta birḳaç kerre mübāşeret olunmuşken [3] ba‘żı erbāb-ı devlet ṭaraf-ı küffār olmaġla def‘ine sa‘y itmişlerdür.[4] **Evṣāf**-ı Vilāyet -i Hersek. Hevāsı mu‘tedil ve ṭoprāġı münbittür [5] ve yemişi boldur ve altun ma‘deni vardur ḥatta Baroş nām ḳrāl yüz yigirmi [6] beş vaḳiyye ḳadar altun ḳumı bulmuşdur. Yaban ḥayvānı sığırı ve ḳoyunu [7] çoḳdur ve senede ikişer kerre ḳuzu yitişir ve ḳuşları ve balıḳları hesāba [8] gelmez ve ḫalḳı güzeldür ve mizāçları ḳavīdür ve cenkci ḳavimdür ve ‘ahdine vefā-dārdur [9] ve güzel ülfet iderler ve ekṣerī ḳırmızı ve māvi giymeye māyillerdür ve ‘avretleri [10] beyaz esbāb giyüp başlarına ḳırmızı ve ġayrı maḳrame bāğlanur ḳolāblān [11] işlenmişdür ve Ḳoṭor'da ḍarb-ḫanesi vardur ve bu vilāyetüñ ekṣer metā‘ı şem‘ [12] ve ḳurşun, zift ve mum yağı ve postlar ve telātin ve incir ve bezirit [13] yağı ve bu maḳūle şeylerdür. Venedik ve Ḳızıl Elma ṭarafına gidüp füruḫt iderler [14] ve dirler ki her bār ki Venedik'e cenkçi lāzım olur cenkçi ve ḳuvvetli bu Hersek ādemlerinden [15] cem‘ iderler. **Evṣāf**-ı Vilāyet-i Dobro Venedik. Bu vilāyet Hersek'in bir ḳısmıdur. [16] Venedik körfezi kenārında vāḳi‘dür. Ṭûlı Malinton'dan Sābin Cilun'e (?) [17] varınca ḳırḳ altı mildür. ‘Arżı muḫtelifdür ki ba‘żı yeri sekiz mildür ve ba‘żısı [18] eksikdür. Bunuñ iki şehri vardur. Biri eski Dobro Venedik'dür biri [19] yeni Dobro Venedik'dür. İkisi bir cebel-i ‘azīm dibinde muḥkem ḥiṣārdur. Öñi [20] açıḳ kenār-ı deryā olmaḳla denizi ḫandeḳ ile götürüp limān itmişlerdür ve ḫalḳı [21] ekṣer Latin ve Venedik ile ‘adûdur. Nevāḥisi vardur ve birḳaç cezīre bunlara [22] tābi‘dür. Senede on biñ altun cizye getürürler. Venedik'ten beş yüz mil [23] ba‘iddür. Bu şehrüñ sükkānı bāzirgānlardur ve müselmānlar ṭarafından daha çoḳ

(varak 10b) [1] tüccār gelür gider, bunuñ limānı ġāyet laṭīfdür. Gice demir zencir birle ṣebt iderler [2] ve bunuñ ḳurbunda Uskubu yahud Keruman bir ḳal‘a daḫı Venedük'e tābī‘dür [3] ve bunuñ içün Dobra Venedik'li çoḳ kerre aḳça ‘arż idüp bu ḳal‘a bizim olsuñ [4] diyü rāżı olmadılar. Zīrā limānı ġāyet maẓbuṭ olduğundan mā‘adā Dobro Venedik [5] üzerine ḥavāledür. Ḥatta dirler ki eğer bu ḳal‘a bunlar żabṭ itmiş olsalar ol semtüñ [6] deryāsını żabṭ

Adres
Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com
Adress
Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com

idüp gemi bile geçirmezler idi. Ve daḫı Augusṭa ve Ṣalide [7] ve Mizo (?) ve Dendarin (?) ve Sintampri (?) nām ḳal‘aları beyzādeler beyidür. [8] Dobro Venedik adına Ragusa dirler ve İstanyu (?) bir küçük cezire üstündedür.[9] Vetribina (?) ve Sabyun (?) ve Çilo (?) ḳaṣabaları Ragusa'nuñ maġrib ṭarafına düşer. Ve Dobro Venedik beş limanı vardur ammā üçü mu‘aẓẓamdur. İçlerine [10] donanma girer. Ḫatta birine sekiz yüz çekdüri sığār. Bu vilāyetüñ hevāsı mu‘tedildür [11] ve kötürüm ḫastalığı hiç eksik olmaz. Bunlaruñ ḫubûbātı senede iki kerre [12] ḫaṣād olur. Gerçi yerleri ṭāşlıḳdur. Ammā ol semtüñ ḫalḳı ġāyet rençber [13] olmağın laṭīf tarlalar ve bağlar, bağçeler peydā itmişlerdi. Miyveleri çoḳdur.[14] Ḫuṣūṣen limon ve turunç ayva ve gül ve bu vilāyet ādemleri gerek er ve gerek [14] ‘avrat ḫanedār olurlar ammā ḳasirü’l-‘ömrdür. Ol vilāyetde seksen [15] yaşında ādem bulunmaz ve bu vilāyet ḫalḳı ṭannāz ve ḫasis olurlar ammā [16] gemicilik ṣan‘atında üstadlardur. Misāfir olmazlar ḫatta anda varan ādem kir ile [17] oturur ve ‘avretleri mestūre değildür. Fransız gibi her biri bābü’l-vakdet [18] ve ḳızlarını yigirmi beş yaşına varınca ere virmezler. Bunlaruñ lisānları Sıḳlavon [19] ve beyleri Ṭalyān lisānı tekellüm iderler. Ve bunlar başlarını tırāş iderler [20] Macar'uñ ‘aksidür. Maḫzā Macar bir cem‘ yirin tırāş idüp aşāğısını itmezler.[21] Bunlar aşāğısını tırāş idüp bir cem‘ yiri ki bütün depesüdür tıraş itmezler.

(varak 11a) [1] Bunlaruñ başḳa sikkeleri vardur ammā beynlerinde İtālya ve Macar ve müselmān [2] aḳçaları daḫı geçer ve bu vilāyete Bosna'dan beher ay bir ḳārbān gelüp [3] ṣem‘, ‘asel ve ipek ve mücella ṣoflar ve ḳurşun gibi metā‘ getürürler ve bu [4] vilāyetüñ cebe-hānesi mükellefdür. Şöyle ki beş yüz ṭop ve tüfenk [5] ve bu maḳūle ālāt-ı ḥarb çoḳdur ve bunlaruñ yedi çekdüriden ziyādesin [6] Venedik'li yaṣāġ itmişlerdür ve ḫāliyā beş pāre gemi dāyimü’d-dehr ḫāżır [7] ve müheyyādur ve bunlaruñ ḳurbunda Ostun (?) nām bir ḳal‘a vardur ki nāḫiyesinde bir ṭuzlası [8] vardur. Ḳırmızı ṭuz çıḳār ve bu vilāyette on iki beġler arasında ḳuvvet ile [9] żabṭ olur ve ḳānunları oldur ki fenār gibi üstü örtülü bir ṣanduḳa [10] ları vardur. Aña baluta dirler. İçine altun yaldızlı elma ḳadar bir ṭop [11] ḳomışlardur. Her ay āḫirindeki beğleri tebdil idicek iptidā ol sanduḳayı [12] ortaya ḳoyup ol on iki beğler eṭrāfına durup cümle bir def‘ada ṣanduḳa [13] el ṣoḳarlar. Ol yıldızlı elma ḳangısınuñ eline girerse anı Duḳa iderler.[14] Ol ay içinde düşen aḥvāli aña tevfīż idüp yine cümle müşāvere [15] iderler ve ol Duḳa aṣlā ol ay içinde sarāyından ṭaşra çıḳmaz. Ve bu semtte [16] birḳaç cezire vardur. Biri Lagosta Ḳorşulceziresine ḳarībdür. Bunda zeytun [17] çoḳ olur daḫı Malide ceziresi ṭūlı otuz mildür daḫı Sen Andrea cezire [18] si ki sāḫile ḳarībdür daḫı Mizo ve Löpana (?) cezireleri daḫı San Pietro ceziresi ki [19] bağlı bağçeli ve envā‘-ı miyveleri çoḳdur. **Faṣl** Der-beyān-ı memleket-i [20] İslovis. Ḫālā bu vilāyet üç livādan ibāretdür. Biri Pozega ve birisi [21] Cerniḳ ve biri Rehāviye ve ḥudūdu ṣarḳen Sirem ṣaḫrāsı ġarben Istria [22] şimālen Macar, cenūben Ḫırvāt ve bu memleket pāyıtaḫt olan şehri [23] Zağrābiye dirler. Ḳal‘ası gerçi büyükdür ammā çendān metīn değildür. Ol semtüñ

(varak 11b) [1] keferesi ġāyet ḫavf üzerine ehl-i İslām bu ḳal‘ayı almasunlar diyü zirā [2] bu ḳal‘a ol semtüñ miftāḥıdur. Bu şehrüñ ekṣer sükkānı bāzārgānlardur ve bir şehr [3] daḫı vardur adına Ḳopronisa dirler. Bunuñ ḳal‘ası metīndür ve Zirinoğlu vilā[4] yetinüñ inḫitārıdur. Ehl-i İslām ihmāl idüp almamışlardur. Buña [5] ḳarīb Dresdin ḳal‘ası vāḳī‘dür. **Evṣāf-ı** Livā-yı Bornaga nehr-i [6] Drava üzerinde nice ḳılā‘ ve bilād müştemildür. Bunuñ ḳal‘ası portal-ı refi‘ [7] üzerinde vāḳī‘dür. Ḫişārı metīndür. İstanbul'dan yirmi beş [8] menzīldür. **Despot**, Brodiçe (?) Belgrād'dan Budun'a giderken Ösek [9] berāberinde Bosna ṭarafına şimāle bir ḳażādur. Evṣāf-ı Livā-yı Cernaḳ [10] Ḳanije Banaluḳa mabeyni nehr-i Sava ḳurbunda vāḳī‘dür. Bundan Ḳoba [11] ṣuyu üzerinde Ḳostanca bir menzīl maşrıḳa düşer ve Bojaga bir menzīl [12] ġarbe ve şimāle düşer. **Evṣāf-ı** Livā-yı Rehāvice düz ovada vāḳī‘dür. [13] Eṭrāfını ṣu iḫāta itmişdür. **Baḳova** Belgrād'dan Budun'a giderken Ösek [14] berāberinde bir ḳaṣaba ve ḳażādur. **Etna (?)** Ösek berāberi sol cānibindedür.[15] Ova(?) nehri kenārında bir ḳażādur. Ösek, nehr-i Drava üzerinde[16] Belgrād'la Budun arasında bir ḳal‘a ve ḳażādur. Bu Ösek belīde-i ṣagīredür [17] ve ḥışn-ı muḥtaṣarı ve ṣalavāt-ı cem‘a iḳāmet olunur ve bu Drava bir ‘aẓīm [18] ṣudur. Ösek o nehrin ṣarḳısindedür ve Ösek ġarbīsinde Drava [19] ṣuyu iki fersaḫ ḳadar baḫire misāl yayılup üzerinde cisr-i ṭavīl [20] binā olmuşdur. On sekiz biñ zirā‘ mikdārı ve atbaşı bir menzīldür.[21] Ova nām palanḳaya varulur, şehrüñ öñü dünbāz gemiler üzerinde biñilür [22] ‘amīkdür, öte yaḳası bataḳlu olmaġla ḳazıḳlar üzerinde yüksek [23] kübra taḫtaları döşenmişdür ve anda Sulṭān Süleymān dört büyük

(varak 12a) [1] ṭop alıḳomışdur, biri ol nehre batmışdur ucı ḫālā andadur ki [2] her birinüñ içine bir ādem girer ġāyet büyük ṭoplardur. **Faṣl** [3] Der-beyān-ı Livā-yı Sirem Bu nāḫiye Belgrād muḳābelesinde bir ṭarafı nehr-i Ṭuna [4] ve bir ṭarafı nehr-i Sava bir ṣaḫrā-yı vāsi‘a-i mümteddür. Ḳılā‘ı vāfir ve eṭrāfı [5] tilāl ve cebel vāḳī‘dur. Ekṣeriyā nevbāhār şeklindedür. Ekini meşhūrdur ve köyleri [6] yer altındadur ve ḫalḳı arabacılardur ve araba ḳullanmakda ġāyet mahāretleri [7] vardur ve bu livā ḳażāları bunlardur. İslanḳama, Belgrād muḳābili üç [8] sā‘at bir ḳal‘adur. Zemun Ṭuna kenārında Belgrād muḳābili bir maḫāl refi‘ [9] ḳal‘ası vardur. **Mitrofça** Belgrād'dan Budun'a giderken iki merḥaledür. Sirem [10] içinde büyük yolda Sava'nuñ kenār-ı ġarbında düz yerde bir ḳażādur. [11] Bundan Ösek iki menzil arada Sotin nām bir ḳarye bu ḳaṣaba bir belīde-i [12] sagīredür. Cāmi‘ ve ḫamām ve ṣūk-ı muḥtaṣarı vardur. **Raca** Sava kenārında [13] Mitrofça'dan Sarāy'a giden yol üzerinde nıṣf merḥale bir ḳażādur. Porsuk ṣuyu [14] arada gemiyle geçülüp varılur. **Vulḳovār** Belgrād'dan Budun'a giderken Ṭuna [15] kenārında bir

ḳażādur. Sotin ile Ösek miyānında düşer bunuñ palanḳası [16] aḥşāb ve ṭabanı mebnīdür ve bir nehr-i sagīri vardur. **İloḳ** Sirem'den Ṭuna kenārında bir ḳal'adur. Belgrād'dan üç merḥale **Varadin** ṣāğ ṭarafına düşer [17] arası az yerdür. Nehr-i Ṭuna'nuñ şaṭ cenūbundadur ve kenār-ı nehr-i Ṭuna'da [18] bir tell-i 'aẕīm ve mürtefi' üzeri mebnidür ḥışn-ı ḥaṣīndür. Sonburg cānib-i [19] şarḳındadur. Benha (?) nıṣf merḥaledür. Merḥūm Sulṭān Süleymān bu ḳal'ayı [20] elli gün muḥāṣara etdikten ṣoñra fetḥ oldu ve ol vāḳt tārīḫ sene [21] toḳuz yüz otuz ikide idi. **İrik** Belgrād'dan Budun'a giderken bir günlük yol [22] ṣāğ cānibinde bir ḳal'adur. **Mesāfāt** Bosna Saray'dan Banaluḳa'ya

(varak 12b) [1] ṭarīḳ-i Ekşisu geçilür. Bu Esvāce nām ḳaṣaba andan Trav(n)ik ḳaṣaba andan [2] Batiçna andan dağ içinde Trebo (?) iki ḫān andan Banaluḳa, Sarāy'dan Budun'a [3] ṭarīḳ-i Bosvace andan Travnik andan yayla ve nehr-i Baluna geçülüp andan [4] Yayçe andan nehr-i Verbas geçilüp Terve (?) yaylasına varılur. Andan Banāluḳa [5] andan nehr-i Ḳübe üzerinde andan Ḳoṣtance andan Sava üzerinde Çernaḳ [6] nām ḳal'a andan Bozāga andan Duhaviçe yaylası geçilür. Nehr-i Drāva üzerinde [7] Beço ḳal'asına varılur. Andan Sigetvār andan Ḳobān andan Ḳanije berāberi [8] geçülüp Şimaṭorna'ya varılur. Andan İstolni Belgrād andan Erḫiye (?) andan [9] Budun Sarāy'dan Isḳradin ṭarīḳ-ı Bosvāce andan Travnik andan Ḳaṣaplu [10] (…) andan Akḥiṣār andan yayla geçilüp Köprez nāḥiyesine varılur. [11] Andan Helvine andan nehr-i Çetine geçülüp andan Vehliḳa andan Derbaḫ andan [12] Isḳradin Banāluḳa'dan Kilis'e ṭarīḳ-i Özciyān nāḥiyesine andan Medne [13] nāḥiyesine andan Yekesne nāḥiyesine andan Glamuç nāḥiyesine andan Helvine [14] andan nehr-i Çetine geçülüp Sin ḳal'asına varılur. Andan Kilis'e gelinür. **Faṣl** [15] Der-beyān-ı Eyālet-i Ṭameşvār. Gerçi bu vilāyet Semendire'nüñ ikinci ḳısmıdur [16] lakin Ṭuna'nuñ beri ṭarafında vāḳi' olup ve Macar'a muttaṣıl olmaḳla Macar'a [17] ilhāḳ olundu. Bu eyālet altı sancaḳdur. Peçkerek, Çanāṭ, Ṭameşvār [18] Göle, Libve, Morava, Yanuba [19] **Evṣāf-ı** Ṭameşvār bunuñ ḥiṣārı 'amik [20] ṣu içinde bir cezīredür. Eṭrāfı sazlıḳ ve bataḳlıḳdur. Mümteni'ü's-sülūk [21] iç ḳal'anuñ ardı göldür. İki cānibi Ṭamış suyu cihāt ider. İç ḳal'a [22] köpri ile geçilür. Üç ḳapusı vardur. Bir ṣaḥrā-yı vas'iyeye Belgrād'dan Ṭuna [23] geçilüp üç günde varılur. Bunda bir beylerbeyi ḥükm ider. Bançova bir küçük [24] ḳaṣabadur. Ṭameşvār'a tābi'dür. **Arad** Ṭameşvār şarḳında bir menzīl ṭağ içinde

(varak 13a) [1] bir palanḳadur. Göle ḳażāsına tābi'dür. Nehr-i Mureş yanından geçer. Bunuñ ḳurbunda [2] bir maḫż geçidi vardur. Ancaḳ ol geçidi re'āyā bilir ve bu nehr Beçkerek'e varır. [3] Renilte (?) Ṭameşvār cenūbunda bir palanḳadur. **Brazava** nām bir nehr geçer. **Ve Riçe** [5] Renilte'den (?) bir menzildür. Bu palanḳanuñ ṣuları ābādandur. Bundan Ḫarām-ı cedīd [6] bir menzildür. **Çaḳova** Batiçve ve **Verseçe** beynlerinde vāḳi'dür. **Livā-yı Yanıḳ** Ṭameşvār [7] şimālinde vāḳi'dür. Bu ḳal'a vezīr-i 'aẕam Köprülü Mehmed Paşa sene biñ [8] altmış sekizde fetḥ itmişdür. **Livā-yı Lipva** Erdil serḥaddinde Moreş ṣuyu [9] ḳurbunda Ṭameşvār'dan üç menzildür. Yanve'den ġarba düşer. **Livā-yı Morova** [10] Semendire'den aşāğı Ṭuna'nuñ Ṭameşvār ṭarafında kenārda bundan nıṣf [11] merḥale aşāğı ḳarşuda gögerçinlik vāḳi'dür. **Loḳve (?)** Morova'ya tābi' bir ḳal'a. [12] Bağlu bağçelü Ṭuna'dan bir miḳdār ba'id olmaḳla ṣuyu ḳuyulardan alınur. Bundan [13] aşağı nıṣf merḥale ḳadardur. Enkuve / Enkuh (?) bir ḫarābe ḥiṣār vardur. Andan Demür [14] ḳapu bir menzildür. **Demürḳapu** nehr-i Ṭuna'dan bir ṭaşlı maḥaldür. Ancaḳ bir yerde [15] gemi geçer. **Arşova** Ṭuna'nuñ Ṭameşvār ṭarafında Murādiye(ye) tābi' bir ḳażādur.[16] Demürḳapu ağzındadur. Eflāk serḥaddidür. Sancaḳ beyi vardur. Bunuñ ṭaraf-ı [17] şarḳisi nehr-i Cerna dirler bu sancağa tābi'dür. **Mehādiye** Cerna ırmağı bundan geçer.[18] Ve Ṭuna'ya karuşur.'Abdü'l-mü'min Beğ Erdil elinden fetḥ itmişdür. **Livā-yı Peçkerek** [19] Belgrād'dan görünür yerde Ṭuna geçilür Ṭameşvār'a giderken bir günde varılur.[20] Ṭamış ṣuyu üzerinde bir aṭadur. Ṣuyu iki bölüp eṭrāfa yayılur [21] şarı çiçeklü 'aẕīm binā ḳadar iki yerde asma köprüsi ḳurılur. Gemiler Tisa'dan [22] gelüp dāḫil olur. **Livā-yı Canaṭ** Mehmed Paşa istīmānla almış [23] idi, girü kāfir elüne girüp biñ yedide Çādırcı Paşa żabṭ [24] eyledi. Eṭrāfında Ṭaḳa (?) ve Ḳalaṭḳa (?) ve Şaḳve (?) ve Şemloḳa (?) nām ḳal'alardur.

(varak 13b) [1] Ṭameşvār'dan Segedin ṭarafına düşer. **Livā-yı Bula** Bu ḳal'a ṭoḳuz yüz yitmiş [2] dört senesinde Pertev Paşa fetḥ idüp ve ḳurbunda Bena ve Lāgoş nām [3] ḥiṣārları daḫı fetḥ itmüşdür. Araṭ şarḳisinde bir menzildür. **Faṣl** [4] Der-beyān-ı memleket-i Varat Bu ḳal'a Macar ve Erdel memleketlerinüñ kilididür.[5] Bu şehrüñ bir metīn ḳal'ası vardur ve bir mil yerde bir ḫārr ṣuyu vardur.[6] Niçe ḫastalara devādur ve bu şehr bir sedd-i 'aẕīmden hicretüñ biñ yitmiş tārīḫinde [7] fermān-ı pādişāhī birle serdār-ı 'aẕīm 'Ali Paşa muḥaṣara idüp ḳırḳ [8] gün (...) fetḥ idüp bu ḳal'anuñ yedi varoşu vardur. Her bir varoşunu [9] bir şehr i'tibār iderler haftanuñ her bir gününde birinüñ bāzārı durur.[10] Ve şehr içinde ṣarı Kriş nehri cārī olur. Öñünde bir vāsi' [11] ṣaḥrāsı vardur. Vāfir bağ ve bağçesi vardur ve aḳar ṣuları çoḳdur ve bi'l-cümle [12] varoşlarında yirmi biñ ḳadar çengci çıḳar ve buña ḳarīb bir büyük şehr [13] vardur. Adına Dobrocuḳ varoşu dirler. Ḥarameyn-i Şerifeyn vāḳi'dür. **Ökvār** [14] Bu şehr nehr-i Una kenārında vāḳi'dür. Buña ḳarīb Çarbataḳ (?) ve Zemli (?) ḳal'aları [15] vardur. Zetmar nām şehr Zamos ırmağı kenārında bir metīn ḳal'ası vardur.[16] **Ḳaşa** şehri. Bu şehr Macar fevkānīnüñ baş şehridür. Ḥarnaṭ ırmağı ḳurbunda [17] vāḳi'dür. Muḳaddemā ḫākimi Nemse ṭarafındadur ammā ṭopçıları Macar'dandur. Şöyle ki [18] cümle cebe-hānesi onlaruñ elindedür lakin sene biñ ṭoḳsān üçde Budun [19] vālisi İbrāhim Paşa bu ḳal'ayı almışdur ve Macar beğlerinden Kurs Beği dirler [20] bir kimesneye virmüşdür. Ve'l-hāṣıl bu ḳal'a meskeni bāzārgāndur. Bir cānibi [21] bağ ve bağçe ve ṣaḥrā ve bir cānibi bir büyük ṭağdur. Ṣuları cereyān idüp [22] hezār

dürlü şükûfeler birle karīnedür. Vinse Bu ḳal‘anuñ bir cānibde bir nehr-i [23] kebīr aḳar ve bunuñ ḥiṣārı üç ḳatdur. Evleri sāfī kārgīr binā olup

(varak 14a) [1] her bir ev içinde bir buñar vardur ve esvākı cümle ṭaş döşenmişdür.[2] Ve şehr ortasında bir kilise üzerinde bir büyük sā‘at vardur.[3] Ve'l-ḥāṣıl bu şehr Eğri şimālinden iki merḥale ḳadar ba‘iddür. **Toḳay** [4] Bu şehrüñ daḫi laṭīf bağları vardur. Tise ve Borod ırmaḳlarınuñ [5] ḳurbunda vāḳīdür. **Livā-yı Filek** bu ḳal‘a bir yüksek ṭağ üstünde [6] düşmüşdür. Bunuñ ḳurbunda bir mağarada bir buñar vardur. Ṣuyu çıḳar ve insān [7] sūretinde ṭaş olur. Ve buña karīb livā-yı Seçen vāḳī‘dür. **Faṣl** [8] Der-beyān-ı Eyālet-i Eğri. Bu ḳal‘a Eğri nām nehr ḳurbunda vāḳi‘dür.[9] Ḳal‘ası ġāyet meṭīndür ve hevāsı güzeldür ve ḳaṣabası ma‘mûrdur.[10] Bu ḳal‘a ol semtüñ serḥaddidür. Ve'l-ḥāṣıl bu Eğri ḳal‘ası [11] istihbār-ı serḥaddür. Memālik-i İslāmiyye'de Macar'uñ bir ma‘mûr şehri [12] ve ḳal‘asıdur. Ṣaḥrāsında bir nehr-i sagīr cereyān eder ve ḥiṣār divārına [13] uğrar. Bundan dört menzil ba‘iddür. Bu ḳal‘anuñ ḥiṣārı Ġalaṭa [14] ḥiṣārından büyükdür ammā suvārı çoḳdur ve bu ḳal‘anuñ fātihi Ebu'z-ẓafer [15] Sulṭān Mehmed Ḫān-ı sālisdür. Sene biñ dört şevvālinüñ āḫirinde [16] Dār-üs-salṭanatü'l-‘aliyye-yi Ḳonsṭantaniyye'den ‘inān-ı ‘azīmeti cānib-i küffāra [17] ṣarf u teveccüh idüp sene biñ beşde ṣaferü'ẕ-ẓafer ġurresinde [18] güzide kılā‘-ı Macar olan Eğri muḥāṣara etdikde Ṣûr-ı Eğri mevāżı‘-ı[19] müte‘addideden ṭoplar ile göz açdurmayup yevm-i şānīde ḫāriç [20] ṣûr-ı bûḳ olan rābıta duhul olup şehr-i mezkūruñ on birinci [21] gününde iki yoluñ daḫi ḥiṣārları żabṭ olunup şehr-i mezkūruñ [22] on ṭokuzıncı gün ḥışn-ı ḥaṣīn'i feṭḥ olunup içinde maḥbus olan [23] biñ neferden ziyāde ehl-i İslām taḫlīs idüp ve ḳal‘ayı

(varak 14b) [1] żabṭ idüp **livā-yı Ḫaṭvān** Eğri'nüñ yolu üzerindedür. Eğri'den [2] iki menzīl ba‘iddür. Sonloḳ'a aḳan Zakva ṣuyu kenārında bir ḥışn-ı [3] meṭīndür. Daḫi Keşkemed Eğri'den iki menzīl ba‘iddür. **Livā-yı Ṣonloḳ** [4] bir meṭīn ḳal‘ası vardur. Nehr-i Tisa ve Zakva ırmaḳları içine uğrar.[5] Bu ḳal‘a Belgrād'dan Eğri'ye giderken üç dört menzil ḳadar ba‘iddür.[6] Bu ḳal‘a üç biñ altı yüz ‘aẓīm sütunlarda iki ḳapulu ḥiṣārı [7] vardur. Biri Eğri ḳapusıdur. Ḫatvān'dan aḳan Zakva ṣuyu ḳal‘anuñ [8] ṭaraf-ı ġarbisinden gelüp ol cānibi iḥāta idüp Olt ṭarafında [9] göl olur. Ṣonloḳ'dan Hoş nām ḳaṣabaya bir menzīldür ve Hoş'dan [10] Eğri iki menzīldür. **Livā-yı Segedin** Tisa ṣuyu kenārında giderken [11] Belgrād'dan Eğri'ye giderken Zemun'dan Ṭuna’ya geçülüp Bacḳa ṣaḥrā [12] sında dört merḥaledür. Bunuñ ḳurbunda Erla (?) ḳal‘ası anda bir beğ [13] oturur. **Titel** Tisa ṣuyu kenārında bir yüksek uçurum yanında bir ḳal‘adur. [14] Sirem'e tābi‘dür. Belgrād'dan bir menzīldür. **Livā-yı Sevitor (?)** Ṭuna kenārında [15] bir merḥale şimāle Belgrād ve Ṭuna geçülüp Eğri'ye giderken Bacḳa ṣaḥrāsında [16] düz yerde bir belde-i sagīredür. Ṣuyu acıdur. Bu ḳaṣaba ‘arzdan [17] mekān-ı ma‘nevīyedür, serīri yoḳdur amma ṣalat-ı cum‘a ikāmet [18] olunur. Cāmī‘i ve ḥammāmı ve esvāḳı vardur. Bu ḳaṣaba büyük yoluñ [19] cānib-i şimāline düşer. Yaş'dan Ṣunbur ve Ṣonbor'dan Segedin [20] ve andan Şungrād ve andan Solenḳa bir merḥaledür. Şungrād Solenta'ya [21] tābi‘dür. **Livā-yı Baç** Peşte'nüñ Yuḳarı Ḳız aṭası muḳābilinde nehr-i [22] Ṭuna kenārında bir iskeledür. Emini anda oturur. **Livā-yı Novgrād** bir meṭīn [23] ḳal‘adur. Vācih'e ḳaribdür. **Ḳal‘a-yı Leve** bu ḳal‘a bir göl kenārında vāḳī‘dür.

(varak 15a) [1] Bunuñ ülkesinde iki nehr geçer. Biri nehr-i Ipol biri nehr-i Ġarāl. Bunuñ [2] cenûbunda Ciğerdelen ve Estergon altı sā‘at yerdür. Muḳaddemā feṭḥ [3] olunup tekrār ḳuvve-i müstevli olmuşlardur. Bunuñ eṭrāfında ma‘den yerleri ki [4] yidi yerde ma‘den vardur. Anda altun ḫāṣıl olur. Ol semtte Sen Bedendik ḳal‘ası ma‘den ḳurbunda vāḳī‘dür. **Zārasun** Bu ḳal‘anuñ [6] bir mükellef şehri vardur Dakofcuğun ḥükmünde. Bu şehr Terse ırmağından [7] bir mil ba‘iddür. Ḳal‘a-i Bihnüma büyük varoşu vardur. Leve'den [8] on sā‘at ba‘iddür. **Ḳal‘a-yı Germā** cānib-i şarḳa düşer varoşu [9] vardur. Novgrād'dan sekiz sā‘at ba‘iddür. **Ḳal‘a-yı Ḳalkonsa** (?) ġarba düşer, [10] bir büyük ḳal‘adur. Uyvar'dan on sā‘at ba‘iddür. **Ḳal‘a-yı Serd** ġarba düşer,[11] varoşu vardur. Ḳalkonsa'dan sekiz sā‘at ba‘iddür. **Ḳal‘a-yı Şünte** (?) [12] Nitra'dan şimāle düşer. Ḳal‘ası meṭīndür ve varoşu büyükdür. **Faṣl** Der-beyān-ı Vilāyet -i Uyvar Bu ḳal‘a Nitra ülkesinde vāḳī'dür. Bu Nitra [13] ḳal‘ası ol semtte mu‘teberdür. Lakin Muḳaddemā ḥıfẓ-ı memleket içün [14] Uyvar nām ḳal‘ayı binā itmişlerdür ba‘de hicretüñ biñ yitmiş dört [15] senesinde Girdeli-zāde vezīr-i ‘aẓam Fāẓıl Ahmed Paşa Ḥażretleri [16] Nemçe üzerine sefer idüp sene-yi mezbûrede Uyvār ḳal‘asını ve nice kılā‘ı [17] feṭḥ ve teshīre getürmişlerdi. Bu ḳal‘a, Komran ḳal‘asından altı sā‘at [18] ba‘iddür. Bihnümā'dan Ṭuna'ya cereyān ider ḥatta bu faḳīr kimesne-i mücerrib bile ol ġazāda [19] bulunduḳ. Bi-ḥamdillahi Te’āla bu ḳal‘a Ciğerdelen'den on iki sā‘at [20] ba‘idi vardur. Ve bu ḳal‘a Nemçe'nüñ ve ol semtüñ sedd-i ‘aẓamıdur. Lakin [21] sene biñ ṭoksan altıda feterāt olmağla ve zaḫīresi mużmaḥil [22] olmaġla żarûreti kefereye teslīm itmişlerdür. Allah Te’āla'dan recā ideriz ki

(varak 15b) [1] ‘an-karīb tekrār feṭḥ müyesser eyleye. **Nitra** Bu ḳaṣaba Uyvar'ın şimāl ṭarafından [2] altı sā‘atlik yerdedür. Tekrār Nemçe istila itmişlerdür. **Ṭırnava** [3] Bu şehr başmetropolidüñ taḫtgāhıdur. Muḳaddemā daḫı Estorgon'da [4] otururdu. Ol şehri ehl-i İslām aldıḳdan ṣoñra bunu maḳarr idinmişdür.[5] Bu şehirde bir mükellef medrese vardur. **Noisberg** (?) dağın ḳurbunda [6] vāḳī‘dür ve bu şehr Murādiye yolunuñ üstündedür. Serensiti (?) Vağḳa ırmağınuñ [7] kenārındadur. Bu şehr Luṭaryenlerin taḫtgāhıdur. **Kulkuç** (?) [8] Bu ḳal‘a dağ ırmağı ḳurbunda vāḳī’dür. Bir yüksek yerde meṭīn ḳal‘ası [9] vardur. Ḫāliyā Ḳurgāç (?) kavminüñ hükmündedür. **Bocen** (?) Bu şehr Beç'den iki [10] merḥaledür ve Uyvar'dan kezālik ve Estergon'dan üç menzildür. Ve Yanıḳ'dan [11]

Adres
Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com
Adress
Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com

iki menzildür. Bu şehr nehr-i Ṭuna kenārında vāḳi‘dür. Ve ḳurbunda bir köpri vardur.[12] Ḳomaran cezīresine gidilür bu şehr ḥavāsı ṣağdur. Eṭrāfı ṭağistan [13] ve bağistandur. Ve eşcār-ı müsmiresi vāfirdür ve nehr-i Ṭuna kenārında nice [14] laṭīf vādiler vardur. Ekṣer mevāżı‘ bağ ve bostān ve memerr-i bāzārgāndur. [15] Ve bu şehirde Nemçe ḳrālı Macar tācını giyer. Muḳaddemā İstolni Belgrād'da taç giyerlerdi. [16] Ḳaçan Sulṭān Süleymān Ḥażretleri bu şehri aldıḳdan ṣoñra tācı [17] şehr-i Bocen'e getürüp anda giyer oldılar. **Faṣl** Der-beyān-ı Memālik-i [17] Macar ya‘ni Hungārya ve Alamān ya‘ni Cermānya ki Nemçe'ye tābi‘dür. Bu memālik [18] birḳaç faṣl üzere iḫtisār ṭarīḳıyla tahrīr itdik ve ol ki fażllarında [19] Macarlaruñ ba‘żı bilādı ve ḳılā‘ı işāret ṭarīḳıyla zikr itdük [19] sabıḳān bu Macar memāliki yitmiş üç ḳısım idi. Ḥālā altmış ḳısımdur.[20] Anuñ daḫi otuz sekizi pādişāh-ı İslām ḥükmündedür ve yigirmi ikisi [21] Nemçe'ye tābi‘dür. Ve bu memleket iki ḳısım i‘tibār olunmuşdur. Biri

(varak 16a) [1] fevḳānī ki nehr-i Ṭuna'nuñ māverāsında ki ol semtde Erdel ve Ceh semtine [2] mümteddür. Ve biri taḫtānī ki nehr-i Ṭuna'dan berīdür. Ve bu memleket [3] selefde taḫtgāhı Üstüni Belgrād'dur ve ḥālā en mu‘teber yeri [4] Budun eyāletidür. Bu vilāyet ḳaçan Sulṭān Süleymān Ḥażretleri aleyhi'r-raḥmeti [5] feṭḥ itdikleri vākītde müstaḳil bir eyālet ve on sekiz ḳadar sancaḳa [6] taḳsīm itmişlerdür ki bunlardur. Budun, Esterġon, Üstüni Belgrād [7] Ḫaṭvān, Ṣaçān, Filek, Novgrād, Ṣonbor, Ṣonloḳ [8] Segedin, Bāc, Seçen, Mihāç, Seksār, Şimotorne, Sirem [9] Semendire ve daḫı bir beylerbeylik ki taḫt-ı Kanije'dür. Ol daḫı üç sancağı [10] vardur. Ve andan mā‘adā birḳaç ḥükūmet ocaḳlıḳdur ammā Nemçe'ye tābi‘dür.[11] Biri Nadecoğlu ki baş ḳal‘ası Şervād'dur.(?) Ve bir hükūmet ki Pākān [12] oğlu ve baş ḳal‘ası Nimet vardur. Ve bir hükûmet Zirinoğlu [13] ve başşehri Çakaṭorna ve bir hükûmet anda ceneral oturur [14] ya‘ni Beg Hitransa'da (?) oturur. Ve daḫı birḳaç hükūmet vardur ki [15] muḳaddemā ehl-i İslām anları feṭḥ itmişlerdür. Ṣoñra Nemçe ḳrālı hile [16] tarikıyla almışdur. Yanova ve eṭrāfında birḳaç ḳal‘a vardur. Pespirim [17] ve Ḳomarān ve Sen Mar(t)en ve Papa ve ġayre almışdur. **Evṣāf-ı** Budun [18] Bu ḳal‘a Macarlaruñ dār-ı mülki idi. Ṭuna kenārında bir ḥışn-ı metīn [19] büyût ve maḥallātı dāḫil-i surdadur ve ḳarşusında Peşte nām bir ḳal‘a [20] vāḳi‘dür. Bihnümā, nehr-i Ṭuna cārī olur. Üzerinde moron içün sıfn [21] üzere aḫşābdan bir ḥışn-ı ‘aẓīm binā olunmuşdur. Bu ḳal‘ayı Sulṭān [22] Süleymān Ḫan Ḥażretleri feṭḥ itmüşdür. Ve bu şehr içinde bir sarāy [23] ḳrāl sarayı dirler bir garīb sarāydur. Ḥatta içinde bir mekān-ı cehennem ta‘bīr iderler.

(varak 16b) [1] Ve Ṭuna'dan yuḳarısına ṭulunba ile şu çekerlerdi. Ve bu ḳal‘ada birḳaç [2] ılıcası vardur. En mu‘teberi Yeşil Direk ılıcasıdur. Ve ḫaricinde [3] daḫı birḳaç ılıcaları vardur. Ve daḫı en mu‘teber tekyeleri Gül Papa tekyesidür.[4] Bu tekye bir müferriḥ yerde eṭrāfını bağlarla muḫāfızdur. Mürūr iden müsāfire żiyāfet [5] iderler. Ve Budun ḳal‘asında bir vezīr oturur ve altı yüz adet İstanbul yeñiçerisi [6] olur. Lakin faḳīr ḳaçan Fāżıl Ahmed Paşa ile Uyvār'a giderken bu semti [7] taḥrīr iderken ancaḳ bir ota yüz elli ṭoḳuz neferi olurdu ve bundan [8] mā‘adā beş yüz sipāh altı biñ ‘ulūfe ḳul ve bunlardan mā‘adā daḫı [9] nice tımār sahipleri vardur ve nehr-i Ṭuna içinde otuz küçük ve büyük [10] çekdürileri vardur. Ḥatta ṭopları bile vardur. Ve'l-ḥāṣıl Budun aḥvāli [11] bu ḳadar iḫtiṣār üzere yazıldı. Lakin tafṣīli te’lif itdiğimiz kitābda [12] masṭûrdur. Allah Te’āla lûṭf u keremiyle cenābıñuz manṣū(r) ve muẓaffer İstanbul'a [13] geldikde hāk-i pāya manżūruñız olur. **Ḳızıl Ḥiṣār** Budun ḳurbunda [14] bir palanḳadur. Ve **Şefrād** Ṭuna kenārında Ḳızılḥiṣār'la Estorgon arasında [15] bir ḳal‘a ḳurbundadur. Keler nām bir palanḳadur. **Canbek** Ḳızılḥiṣār'a ḳarībdür.[16] **Vāl** Cānbek'e ḳarībdür. Livā-yı Estorgon Budun'dan yuḳarı Beç ṭarafında [17] Ṭuna kenārında bir ḥiṣār-ı metindür. Bundan iki menzīl ve muḳābilinde Ciğerdelen [18] nām bir ḥiṣārdur. Ve bu Estorgon'un Ṭuna kenārında ref‘ ṣuyu Ṭuna'dan [19] çıḳar. Bir ḫavża aḳar. Ol ḫavżda onar cerḫ vardur. Ḳal‘aya yuḳaru nüḫāsdan [20] boru ḳonup ṭolāb döndükçe şiddetle şu ol boru ağzına ref‘ ider. [21] Ḥarekāt-ı mütevelliyyat-ı kasīriyye ile ṣuyu ol boru içinden şu yuḳaru [22] çıḳarır. Bunda kefere ḳatında bir mu‘teber kilise vardur. Ḳapusında maṣnu‘ iki [23] arslān maṣturdur. Ekṣer ṭaşı ḳırmızı mermerdendür. Bu ḳal‘a Ḳomarān'dan

(varak 17a) [1] beş biñ ba‘iddür. **Evṣāf-ı Yanıḳ** Bu Yanıḳ ġāyetle metīn ḳal‘ası [2] vardur. Budun'dan Beç yolu üzeredür. Estorgon'dan iki merḥaledür ve Beç'ten [3] dört ḳonāḳdur. Ve bu şehr ṭûlānī bir sûrı vardur. Ḳısm-ı Ṭuna'nuñ ḳısm-ı cenûbı [4] Yanık'uñ kenār-ı şimāline uğrayup ġarbında nehr-i Rāba şehrüñ ṭaraf-ı [5] cenûbundan geçer. Ve cānib-i şarḳında Ṭuna'ya lāhık olur. Yanıḳ [6] şehri bu iki nehrüñ miyānında cezīre gibidür. Cānib-i ġarb ve cenūbta [7] bir ḥışn-ı metīn ve ġarb-ı şimāl ṭarafında varoşı vardur. Ve ḫandeḳ üzerinde [8] aşma köprü iç ḳal‘aya muttaṣıl, bir cānibi varoş iki ḳat ḥiṣār [9] ṭaşra ḳat ṭoprak garīż dīvār, ‘arżı on dört zirā‘ her ḳal‘ada [10] on altışar vaḳıyye atar ṭopları, kolonbornaları vardur. Ve iç ḳal‘a [11] ṭopları ṣaḥrāyı gözedür. Bu ḳal‘ayı Sinān Paşa feṭḥ itmişdür. Ṣoñra hile [12] ile almışlardur. Allah Te’āla celle şāne ‘an-ḳarīb feṭḥ müyesser eyleye. Gerçi [13] ġāyetle bataḳdur. Lakin ḫandeḳuñ ṣuyu iki ṭarafdan sedd olunsa alınması [14] āsān olur. Himmetü'r-ricāl taḳla'ü'l-cibāl ve naḳl iderler ki bu nehr-i Rāba [15] ṣuyu ġāyetle fenādur. Ḥatta balığı daḫı fenādur. **Sen Marten** ḳal‘ası Yanıḳ ḳurbunda [16] bir ṣaḥrāda olur. Ve bir küçük depe üzerinde bir ḳal‘a-yı ṣagīresi vardur. Yanıḳ'uñ [17] ṭaraf-ı cenûbuña düşer. Arası iki fersaḫdur. Eṭrāfı bağ ve bostāndur. Ve daḫı [18] Yanıḳ semtinde Papa ḳal‘ası bir ḥışn-ı metīndür. Gāzi Girāy Ḫān feṭḥ eylemişdür.[19] **Daḫı Tata** Yanıḳ ḳurbunda bir ṣaḥrāda olur. Muḫtaṣar ḥiṣārdur. Bir göl kenārında [20] ayağı Ḳomarān'a doğru aḳar. Mecrāsı sazlıḳ ve bataḳdur. Bunuñ ḫandeḳı dört [21] zirā‘ ṣuyla memlûdur. Eşcārı ve esmārı vardur. Estergon'dan nıṣf [22] merḥaledür ve Yanıḳ'dan bir merḥaledür.

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

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

Ve buña ḳarīb bir germābe vardur. Bu iki [23] Tata'nuñ ġarbında iki mil ḳadar ba‘iddür. Üzerinde bir ḳubbesi vardur.

(varak 17b) [1] Ve daḫı bu semte ġarīb Üstüni Belgrād Budun'a giderken yoluñ ṣol [2] ṭarafında vasaṭ-ı ṣaḥrāda bir ḳal‘adur. Cānkurtaran'uñ ġarb-ı cenūb ṭarafına [3] düşer. Ḥiṣārınuñ varoşu uzun sütunlarıyla mebnī iki ḳat divār [4] varoşu dört zirā‘ ṭûlı ṭopraḳ ḥiṣārı ‘amīk [5] ḫandeḳi vardur. Cānib-i [6] ġarbta eṭrāfı ṣu ile bir göl muḥiṭ ṭāştan metīn bir ḥiṣārdur. Daḫilinde [7] kiliseden dönme bir laṭif cāmi‘ vardur. Ḳapusınuñ iki ḳanadı nüḫās [8] ve tucdan dökme ḫalḳaları arslan ağzından geçmüşdür. Sābıḳān Macar'uñ [9] dār-ı mülki idi. Ṭoḳuz yüz elli senesinde Sulṭān Süleymān feṭḥ eylemişdür. [10] Budun'dan üç menzil ba‘iddür ve ḳurbunda Cavḳa ḳal‘ası bir küçük ḳal‘adur. [11] Bihnümā, nıṣf merḥaledür. Bundan Tata'ya varılur ve daḫı bu semtte [12] Bespirem ḳal‘ası sene biñ ikide Sinān Paşa Engurus'a vardıḳda [13] ana ḳarib Bolata nām ḥiṣārı küffārdan almış iken bir ṭarīḳla girü alunup [14] bu ḥiṣār mişe kûhistān eteğinde vāḳi‘dür. Eṭrāfı sazlıḳ ve bataklıḳdur. [15] Ba‘de biñ on dörtde Meḥmet Paşa Estergon'u aldıḳdan ṣoñra [16] Ḥasan Paşa Rumeli Beylerbeyi Besirem'i feṭḥ itmişdür. Ve daḫı Yanıḳ [17] ḳurbunda ve muḳābilinde vāḳi‘ cezīre-i Ḳomarān bu cezīre Budun yuḳarısında [18] Ṭuna kenārında bir ḳal‘ası vardur. Bu cezīre nehr-i Ṭuna Bec'den aşağı [19] iki bölük olup bir ḳısmı cenûba ve bir ḳısmı şimāle cereyān ider. Cenūbını [20] Yanıḳ üzerine uğrayup geçtikden ṣoñra Ḳomarān öñünde şimāli [21] ile girü müctemi‘ olur. Ve Bocun'dan tā Ḳomaran ḳal‘asına mümted olmuşdur.[22] Ṭûlı ḳırḳ beş mildür ve bu cezīrede çoḳ [23] köyler vardur. On beş biñ ādem ḳadar vardur. Yaş ḳal‘ası Ḳomaran'dur. Bu ḳal‘a metīndür. Sulṭān Süleymān Ḥażretleri Pec'e giderken uğramaḳla

(varak 18a) [1] ahālisi ḳal‘ayı yıḳup firar itmişlerdür. Ba‘de ta‘mir itmişler ve eṭrāfını [2] ṣuyla iḥāṭa itmişler. Bu cezīre ṭoprağı bir mertebe münbitdür ki buğdayuñ [3] ṣapı uzunluğundan insān içinde gizlenir ve bu cezīrede bir mükellef [4] ḳaṣabası vardur adına Sumārin dirler ve bu Ḳomarān'ın yirmi beş [5] çekdürisi vardur, dā‘ima durur. **Livā-yı Şimeṭorna** Ḳopan ve Mohaç arasında [6] Budun'a giderken üç merḥaledür. Bu ḳal‘a nehr-i Şarviz kenārındadur. **Livā-yı Seksar** [7] Budun'a giderken Baḳca palanḳası geçilüp mābeynleri nıṣf merḥaledür.[8] Bunuñ ġarbunda nehr-i Şarviz geçer. Ve buña ḳarīb Nadaç bir palanḳadur. **Koğna** [9] Seksar'dan ġarb-ı şimāl üç fersaḫdur. Ṭuna'dan ayrulup müctemi‘ olmuş bir göl kenārında palanḳası yokdur. Ḥamām ve Cāmī‘ ve esvāḳ vardur.[10] **Baçḳa** Ṭuna kenārında bir küçük ḳal‘adur. Bunuñ daḫı Ṭuna'dan bir ṣu [11] ayrılup göl olur. **Baçḳa** gölü dirler. **Födvar** Ṭuna kenārında Baḳṣa [12] ile Bentelin (?) mabeyninde vāḳī‘dür. Bunuñ muḳābili Ṭuna ortasında [13] bir küçük cezīre vardur. Bāğçeleri vardur. Elf elması dirler bir nevi’[14] sukkara benzer çekirdeği siyāh olur. **Baḳṣa** Ṭuna kenārında Födvar'dan [15] nıṣf merḥaledür. Bu palanḳanuñ bir kirāsı vardur ki ḥiṣār kirāsına beñzer.[16] **Cānḳurtaran** Ṭuna kenārında bir palanḳadur. Lala Meḥmed Paşa tecdīd eyledi.[17] Büyük yol bu maḥalde iki(ye) ayrılır. Biri şarḳ-ı şimāle Ercin [18] anda Ḥamza Beğ palanḳası ve andan Budun'a gider ve bir yol ġarba Üstüni [19] Belgrād'a gider. Bundan Belgrād'a on beş merḥaledür. **Livā-yı Mohaç** [20] Budun'a giderken Ösek köprüsü geçildikden ṣoñra yol üzerinde [21] ṣaḥrā-yı vāsi‘a bir ḳażādur. Ṭuna kenārındadur ve buña ḳarib Burnevaz (?) bu palanḳa [22] nehr-i Ḳaraşitsa kenārında vāḳī‘dür. **Livā-yı Sicu** Mohac'a ḳarīb Bihnümā nıṣf

(varak 18b) [1] merḥaledür. Bu palanḳa Ṭuna kenārında vāḳī‘dür. Ve buña ḳarīb Yatusek bir palanḳa [2] nehr-i Şarviz kenārındadur. **Evṣāf-ı** Kanije bu vilāyet üç livāsı vardur.[3] Beçu ve Sigetvar ve Ḳopān ve bu memleket Sigetvār'dan öte intiha-yı serḥadde [4] Budun ile Bosna arasında vāḳi‘dür. Sabıḳān Zaḳan dimekle Berki nām nehr [5] iki şaḳḳ olup eṭrāfını iḥāṭa itmişdür. Cānib-i şarḳī ve ġarbından [6] geçüp Olt yanında girü bir olur. Ve ḳurbunda aṣlā geçit virmez. Ol [7] maḥallüñ cevānibi birer mil ḳadar sazlıḳ bir sa‘bü'l-mürûr cisr-i mümteni‘ü'l-ubūr [8] yerde vāḳi olmuş ‘aẓīm ḥiṣārdur. Ṭoḳuz yüz otuz sekiz [9] senesinde Sulṭān Süleymān feṭḥ itmişdür ve müstaḳil bir paşası vardur.[10] Ve İstanbul yeñiçerisinden iki yüz neferle bir oṭa muḥāfaẓa iderler. Yerli [11] ḳulundan mā‘ada çoḳ ādem vardur. **İskotvar** Mohaç berāberi ṣol ḳolda [12] bir ‘aẓīm göl içinde iki ḥışn-ı metīn mabeynilerinde ṭariḳ bir köprüye [13] müstaḥṣardur. Ṭaşra ḥiṣārı kenārında ‘aẓim mürtefi’ iki ḳat sütunlardur.[14] Gelüp dört zirā‘ içi ṭopraḳ dolmaḳla ṭop kār itmez bir ḳal‘adur [15] Gadir ṣuyu ġāyet leẓīzdür. **Babofca** Sigetvār'dan bir buçuḳ [16] merḥale içerü vasaṭ-ı ṣaḥrāda bir ḳal‘adur. Sigetvār feṭḥinden ṣoñra [17] feṭḥ olundu. **Sekeş** Sigevar'a tābi‘ Budun'a giderken cānib-i [18] şimāle düşer. **Livā-yı Beçuy** Nehr-i Drava'ya ḳarīb sene ṭoḳuz yüz ellide [19] Ösek Beyi feṭḥ itmişdür ve daḫı ana ḳarīb Şıkloviş Ösek'in ḳurbunda [20] nehr-i Drava kenārında Beçuy'a tābi‘ bir ‘aẓīm ḫandeḳi vardur, sımādı çoḳdur.[21] **Ḳapoşvar** Beçuy'a tabi’ Budun Beylerbeyi Ṭoyġun Paşa feṭḥ [22] eyledi. Baruları metīndür, ḫandeḳi ‘amīkdür. Nehr-i Ḳapos nām orṭasında [23] vaḳi‘dür. Her cānibi sa‘bü'l-mürûr ṭağlardur. Bir mu‘aẓẓam palanḳadur. İçeri

(varak 19a) [1] müşeyyed bölme baraḳalı ve ṭolma ḳuleleri otuz zirā‘ ḳadar ḫandeḳin [2] ‘arżı bir mā‘-i cārīdür. Bu ḫandeḳi odın ile doldurdular ve üzerine [3] ḳuleler yapup ṭoḳuz gün cenk ba‘de feṭḥ müyesser oldu. Ve bu semtde [4] Ḳoban olur. **Livā-yı Ḳopan** Şıklavun ḳurbundadur. Ḳoḳ (?) büyük ḥiṣārdur. [5] Palaṭin Göli kenārında vāḳi‘dür. Ve bu göl ġāyet büyükdür. Bunda çoḳ [6] balıḳ çıḳar ve maḥṣūṣ ḳayıḳları vardur. Ve bu Ḳantara semtinde olan [7] ḳal‘aları Sirden ve Körmend ve Selmenek ve Sen Gotard ve Lenbarḳ ve Gedin [8] ve ġayrı ki her birisinüñ

Adres
Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com
Adress
Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com

birḳaç palanḳası vardur. Sūverinde masṭurdur.[9] **Mesāfāt** Belgrad'dan Budun Defun iki sā‘at ve Liḳa dört [10] sā‘at ve Golubsa dört sā‘at Mitrofça sekiz sā‘at [11] Moluḳca dört sā‘at Tovarnik dört sā‘at [12] ve Loḳvar beş sā‘at ve Ösek altı sā‘at Bozunvar [13] dört sā‘at Mohaç dört sā‘at, Potusek dört [14] sā‘at, Seksar dört sā‘at, Baḳça beş sā‘at [15] Nodvar beş, Cānḳurtaran beş, Ercin üç Ḥamza Bey [16] üç Budun üç sā‘atdür. **Evṣāf-ı Memālik-i Macar** [17] İḫtiṣār üzere zikr idelim bu iklimüñ ırmaḳları çoḳdur.[18] Ammā mu‘teberleri nehr-i Ṭuna ve Tisa ve Drava ve Vağ ve gayrıdur. Nehr-i Tisa [19] Ḳarbaṭ dağlarından çıḳup ve birḳaç ırmaḳla cem‘ olup [20] ba‘de Ṭuna'ya lāḥıḳ olur. Ve bu enhāruñ eḳserinde alṭun ḳumu [21] bulunur. Ve bu iklimüñ ba‘żı yerlerinüñ hevāsı güzeldür. Ammā elli [22] dereceye ḳarib olan vilāyetüñ hevāsı fenādur. Ve Ḳarbaṭ dağınuñ [23] eteğinde bir buñar çıḳar ṣuyu zehr-nākdür. Bu ṣu ḳamere tābi‘dür. Ḳamerüñ

(varak 19b) [1] nûrı ziyāde olduḳça ol daḫi çoḳ olur. Az olduḳça ol daḫi az olur [2] ve **Ravesin, Baf göli** ḳurbunda bir buñar vardur. İçine ağaçdan bir şey [3] bıraḳsalar ol sā‘at ṭaş olur. Ve Zadel naḥiyesinde eḳşi [4] ṣular vardur. Ve bu memleket ṭoprağı ġāyet münbitdür. Az zaḥmetle ekini [5] ekerler ve çoḳ maḥṣūl alurlar. Ve bu memleketde altun ve gümüş ve demir [6] ve civa ma‘denleri çoḳdur. Ve ḥayvānātı daḫi çoḳdur. Ḥuṣūṣen kiliseler [7] ve ḫınzırlar ḥesāba gelmez ve mevāşisi bir mertebe çoḳdur. Yalñız Beşte ki [8] Budun ḳarşusıdur. Seksen biñ getüvirüp füruḫt iderler ve atları [9] ġāyet kuvvetlüdür. Ve bu Macār ṭā’ifesi ġāyet cenkci ṭā’ifedür. Selefde [10] bunlaruñ bir ādetleri vardur. Bir oğlan ṭoğduğu maḥalde bir demiri [11] ḳızdırıp ol ṭoğan oğlanuñ dizlerini dağlarlar idi ki büyüdükde [12] ṣaḳalı bitmeyüp ve cenkci olsun içün ve bunlaruñ eḳşeri [13] yemekleri çiğ etdür ve ot kökidür. Ve esbābları keten bezi [14] ve ḳoyun kürkleridür. Ve sefere gitdiklerinde ‘avretlerüñ ve eşbāblaruñ bile [15] götürürler. Ve cenge girdikde feryād iderek kürki giyerler. Ve bu ṭāyife [16] ṭafraya mā’illerdür. Mükellef esbāb ḫazīne silāḥlara [17] ve atlara mā’illerdür. Ḥatta cemi‘ esbābları müslümān esbābları gibidür.[18] Ancaḳ ḳalpaḳ giydiklerinden ma‘lūm olur. Ve ‘avretleri yaḳasına ḳullābdan [19] birle incü ve cevāhir işlenmiş bir bol gömlek daḫı üstüne bir dar zıbun [20] giyerler ve eḳşer ṭa‘āmları baharludur ve az ṭa‘ām yerler ve bunlaruñ [21] lisānlarından ġayrı Türkī ve Poşnaḳ ve Nemse lisānı söylerler.[22] Ve bunlaruñ sikkesi alṭundur ve bir cins aḳçaları Benez ta‘bir ederler.[23] Yüzi bir ġuruşa geçer. Ve bir cins aḳçaları daḫı vardur aña Batḳalı dirler

(varak 20a) [1] iki yüzi bir ġuruşa geçer ve Macar ki Nemse'ye tābī‘dür. Her sene altmış [2] biñ altun gümrik virirler ve otuz iki biñ altun ġayrı şeylerden [3] virirler ve Boyarlarına her sene otuz iki biñ altun virirler ve daḫı [4] ehl-i İslām'a ḫarāç virüp ve tarlalarından daḫı öşür virirler ve bu [5] Macar ‘askeri piyāde ‘askerine ḫayduḳ dirler ve bunlar tüfenk ve süvārilerine [6] ḫussār dirler ve bu ṭāyife üç nev‘dür. Biri ḫarbelü ve ḳılıçludur ve biri ṭoguḷga [7] ve demür taḫtadan zırh giyerler ve biri dar esbābludur ki ḫafīf [8] olup ḳaçmağa ḳolay ola ve ḳovmağa ḳılar ola ve bunlar gūnāgūn [9] görkler birle kendileri ve atların tezyīn iderler ki a‘dāları gördükde [10] dehşet gele ve başlarına çelenk ṭakup ne ḳadar hüner-mendlik [11] iderse mābeynlerinde bir mertebedür. Muḳaddemā çoḳ askeri çıḳardı lakin [12] ḫālā sekiz on biñ ancaḳ çıḳar murād olunsa daḫi ziyāde [13] olmaḳ mümkündür. Gerçi bunlar Nemse'ye itā‘at iderler ammā Nemse ṭāyifesini [14] sevmezler ‘adū gibidür ve bunlar vehle-i evvelide kör gibi ḳoyulurlar ammā [15] muḳābil olduḳları ‘asker metānet idüp bunlardan birḳaçın ḳanadacaḳ [16] olursa hemen ordularına dönüp ilerüye gitmezler. Ve bu Nemse'de bir ādet [17] vardur. Ḳrāllarına Macar ḳrālı olmayınca ḳızıl elma ḳrālı olmaz ve Macar ḳrālı [18] olduḳda çoḳ ‘asker cem‘ olup ḳrālı kiliseye getürüp eline bir ḳılıç [19] verirler ol daḫı ḳılıcı dört cānibe ṣalar ba‘de taḫtgāh olan [20] Bucaḳ şehrine gelür ve anda birḳaç gün ārām idüp ba‘de Nemse [21] taḫtına gider ve bu Macar despodeleri yine Macar'dan olup ġayrıdan [22] olmaz ve bunlaruñ malları öldükleri vākītde oğlı varsa aña virirler.[23] Yoḳsa beytü'l-māle verüp ḳızlarına virmezler. Ve bu Macar'da birḳaç dinleri

(varak 20b) [1] vardur. Calvin ve Luṭerān ve Errepo ve Rim papa dini ammā Errepo dini [2] cümleye muḫālifdür. Zira Errepo dininde olanlar Allah üçdür diyü i‘tiḳād [3] iderler. Ol bir dinde olanlar Allah birdür diyü i‘tiḳād iderler ve daḫi bunlarda [4] bir ṭāyife vardur. Anlara Ana Batasta dirler bunlaruñ i‘tiḳādları insān [5] dā’imā yimek içmek ve cimā‘ itmek ki tenāsül ḥāṣıl olmaḳ içün [6] ve bunlaruñ ‘avratları maḫṣūṣ değildür. Ancaḳ ‘avratlar ḳısmı başḳa [7] bir semtde olurlar ve erkekler daḫi başḳa bir semtde olurlar Ancaḳ kilisede [8] birbirine buluşurlar ve anda cimā‘ iderler. **Faṣl** Memālik-i Cermenye ki [9] ḫālā Nemçe ismiyle meşhūrdur ve daḫi ismine Almanya diyü ıtlāḳ iderler.[10] Ve bu vilāyetüñ ḥudūdu şarḳen Leh ve Macar ve ġarben Fransa ve cenūben İṭālya [11] ve şimālen baḥr-i Baltıḳ'dur. **Evṣāf**-ı Bilād-ı Nemçe ve ibtidā ki ehl-i İslām'a [12] ḳarib olan vilāyet Istirya nāḥiyesidür ki anda taḫt-ı Bec vardur.[13] Cümle Cermānya cenūbīsi olmaḳla bu isimle tesmiye itmişler ve Leh lisānında [14] bu nāḥiye ādemlerine Rafuşi dirler. Muḳaddemā bu vilāyet i Macar ṭāyifesi [15] müstevli olup ba‘de zamān-ı Nemçe ṭāyifesi almışlardur ve bu nāḥiyenüñ [16] ḥudūdu şarḳen Macar cenūben Zirinoğlu vilāyeti ġarben Bovarya vilāyeti [17] şimālen Murādiye ki ol semtde Ṭot ḳavmi olur. Ve bu nāḥiye ortasında [18] nehr-i Ens cārī olur iki ḳısım itmişdür. Biri fevkāni biri taḫtānī [19] Ve bu nāḥiyenüñ ḳal‘a ve şehirleri çoḳdur.[20] Ammā cümleden mu‘teberi Peç [21] şehridür ki ḫālā Nemçe ḳrālınuñ taḫtgāhıdur. Muḳaddemā ḫiṣārı yoḳ idi. Hicretüñ senesi altı yüze ḳarib İngilis ḳrālı Ḳudüs'den [22] gelürken bu nāḥiyeye uğrayup geçecek zamān Nemçe ḳrālı üstüne [23] gelüp esīr eyledi. Nice zamān ḫaps itdikden ṣoñra şehr-i Beç'üñ

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

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

(varak 21a) [1] çevresini ḥişār etmek şartıyla bunu ṣalıvirüp ol daḫı [2] ‘ahdine vefā idüp ḥişārı yapdırdı ba‘de ikinci ḳarīb-dārı [3] Ḳo nām ḳrāl olduḳda bu şehri taḫtgāh idüp ol zamandan beri taḫt-ı Nemçe olmuşdur. Ve'l-ḥāṣıl bu şehr nehr-i Ṭuna kenārında [5] ve eṭrāfında ‘amīḳ ḫandeḳleri ve metīn ṭabyaları vardur. Varoşu [6] büyükdür ve Bunuñ ḥişārınuñ bir cānibi nehr-i Ṭuna ve bir cānibi ḳaradur.[7] Ḳara ṭarafı ‘amīḳ ḫandeḳlidür ve ḳal‘anuñ ḫāricinde nice mükellef evler [8] vardur ammā dört mil ḳadar ba‘iddür ve bu şehr gerçi ol ḳadar büyük [9] değildür ammā ḫalḳı çoḳdur ve başkilisesi Sen İstefān depesinde[4] [10] altundan bir şekl-i hilāl vaż‘ olunmuşdur. Aṣlı budur ki Sulṭān [11] Süleymān Ḥażretleri sene ṭoḳuz yüz otuz altıda bu şehr muḥāṣara idüp [12] ibtidā bu kiliseye ṭop atmaya başlayup ve bir ay miḳdārı muḥāṣara [13] idüp ḳış gelmeğin almayup döndüler. Ba‘de sene ṭokuz yüz otuz sekizde [14] tekrār Peç semtine gitmişdür ve ‘asker-i İslām vardıḳda ṭaşra [15] bulunan kefere cümlesi sürülmüş idi. Ḥatta ‘asker-i İslām Caḳ nehr-i Ṭuna [16] üzerinde Aleksandır köprüsine vardılar ve ġāret iderek döndüler böyle [17] olmaḳla Nemçe ḳrālı ṣulḥa ṭālib olmuşdur ve bu minvāl üzere ṣulḥ olmuşlar [18] her sene sikke-yi ḥisse-yi Enġuruşiye otuz üç biñ aded altun göndermek [19] ve on beş ḳıt‘a evānī sīm leğence ve ıbrıḳ ve ḳupalar ve ḳadeḥler ve on sā‘at [20] getürüp elçi el öpdükde peşkeş çekerdi ve ibtidā Peç'den çıḳup [21] Estergon'a geldikde Estergon Beyine biñ ġuruş ve bir iki sīm ḳupa ve ḳadeḥ [22] virmek üzere ve Budun Beylerbeyine üç biñ ġuruş ve birḳaç sīm ḳupa [23] ve ḳadeḥ ve fasv (?) pergāri tüfenk ve bir iki sā‘at ve Budun defterdārına ve yeniçeri

(varak 21b) [1] ağasına sā‘at ve ḳupa üzere emr ve vezīr-i ‘azām ḥażretlerine beş [2] biñ ġuruş ve ḳupa ve sā‘at ve tüfenk muḳarrer idi. Vesāyir vüzerāya [3] ‘ala meratibihim ġuruş ve ḳupa ve tüfenk virülür idi. Ve āstāneden elçi [4] varmaz idi ancaḳ Budun Beylerbeyi ṭarafından bir Budun divān [5] çavuşu varup ḫazīne ṭaleb iderdi. Kendüler bir büyük çatma [6] gemileri içinde cām pencerelü odalu idüp ve maṭbaḫları bir gemide [7] ve ‘urbaları bir gemiye taḥmīl idüp Belgrād'a şayḳalar çeküp getürürler [8] idi ve Belgrād'dan arabalarla giderler idi. Ve Budun Beylerbeyi kendünüñ [9] bir bellüce ağasını bile gönderürler idi. Meşārifī anuñ elinden görülür [10] idi. Ve'l-hāṣıl bu minvāl üzere bu ṭarz ile ḫazīne gönderir idi.[11] Caḳ biñ bir tariḫine gelince ba‘de feterāt olmağla kesildi ve bu şehirde [12] gāhice ḥarīf vāḳi‘ olur. Bāhusûs hicretüñ biñ otuz ikisinde [13] ve üçünde iki aẕīm ḥarīḳ vāḳi‘ oldu. Ve yine ol eṣnālarda İsveç [14] ‘askeri gelüp ol ṭarafları tā nehr-i Ṭuna yuḳarusuna varınca ġāret idenler [15] ve ekṣer şehirleri aldılar. Ve bu şehrüñ muḳābilinde nehr-i Ṭuna içinde birḳaç cezīre [16] vardur. Birinüñ ismine cezīren el-yehūd dirler. Köprüden ötede vāḳi‘dür. İçinde Yehudiler olur ve ana ḳarīb bir cezīre, ṣāfī ormanlıḳdur. İçinde [17] nice hayvanāt ṣalıvirüp gezerler ḳrāl ṣayd murād itdikde ol aṭaya [18] varup ṣayd ider ve yine cezīre-i mezbûre içinde iki mil ḳadar mevḳi‘i [19] düz ve mesīregāhdur. Laṭīf gölgeli ağaçlar vardur. Bu ecilden nice ‘avratlar [20] anda varup envā‘-ı gûne fesādlar iderler. Bir kimesne men‘ine ḳādir olmaz [21] ve bu Peç şehrinde altı nev‘ evleri vardur. Biri Nemseli evleri biri İṭālya [22] evleri biri Macār evleri biri Lehli evleri ve biri Ḫırvāt evleri ve biri Fransa

(varak 22a) [1] evleri ve bu Nemse ḫalḳı ekṣeri müflislerdür. Zirā ne ticārete ve ne işe [2] çaluşırlar ve ellerine giren aḳçayı şarāba virüp yiyüp içmeğe ṣarf iderler [3] ve bu Nāc ḫalḳı gerçi ḥüsnü'l-manẓar lakin tabī‘atları fenādur. Bunlaruñ her kimesnelik [4] başḳa esbābı vardur rütbesine göre giyer ve bu ādemler ṣāḥib-i ṭafralardur. [5] Şöyle ki en ednā ādemüñ dört beş türlü ta‘āmı olur. Ve bunlaruñ [6] ‘avretleri ve ḳızları ve ḫiẓmetḳārları birle meyḫāneye gidip ‘ıyş u nûş [6] idüp ḫurūş iderler, erleri aṣlā men‘ine ḳādir olmazlar ve ekṣeri ‘āṣıḳ [7] perestlerdür. ‘Ale'l-ḫusūs ḳızları ḳocayı kendileri peydā iderler ve bu ṭāyife [8] Ṭālyān lisānına mā‘illerdür. Dā’imā öğrenüp tekellüm itmeye mā’illerdür. Sa‘y iderler.[9] Sefer zamānı bu nāḥiyede on biñ miḳdārı yaya ve iki biñ atlu [10] ‘askeri çıḳar ve bu nāḥiye metīn ḳal‘aları yoḳdur ve olan ḳal‘aları daḫı [11] bunlardur. Beç ki taḫtīdür. Nāboli(?), Meliku(?), Goto(?), Panunya ve Burg ve bu nāḥiye [12] fırḳataları vardur ki bunlara ḳolvidos dirler ve bu naḥiyede birḳaç mevzi‘ ḳrālın [13] mülkidür. Ve Beç şehrinde iki nev‘ hükūmet vardur biri şehr içine ne girer ve ne çıḳar [14] anlaruñ muḥāsebesi görülür. Biri ṣulb ve siyāset ve ḥarem hükūmetidür ki [15] anı ḳrāl ṭarafından naṣb olunmuş bir beyzāde görür ve bir şehrde dört [16] dīvān olur ve en mu‘teber ḳrāl dīvānıdur ki sefer için yāḥud bir umûr [17]-ı mu‘aẓẓam içindür. Evvelā Re’is-i küttābı da‘vet idüp fermānlar yazdırır [18] ba‘de baş elektor ya‘ni muḫtār demekdür ki Mogonciye elektorıdur. Fermānları [19] aña teslīm ol daḫı muḫtārlara ve sā‘ir aṣḥāb-ı merātibe irsāl idüp [20] ve tenbih ider ki üç ay içinde ḳrāl ḳatında bulunmaḳ gerekdür. Cümle cem‘ olduḳda [21] maḫṣūṣ mekānları vardur. Anda müşāvere idüp sözü bir yere [22] koduḳdan ṣoñra maḫṣūṣ iki ādem vardur birine Bovarya ḥākimi

(varak 22b) [1] Ve biri Mogonciye ḥākimi ki anlar ṣāḥib-i ‘arzlardur ḳrāla telḫīṣ ederler [2] ve ger bir umûr-ı mu‘aẓẓam sefere müte‘allıḳ birinciler ya‘ni beyler anlarla müşāvere iderler [3] ve ‘ādet budur ki eger olsun dirler ve eger olmasun dirler bir ‘alāmetleri [4] vardur bir ḳavmini içine koyup ba‘de çıḳarırlar. Ve herkesüñ rütbesi [5] ḥesābınca sözleri nüfuz bulur. Ya‘ni bunlar içinde ṣāḥib-i [6] rütbe vardur ki iki ādem yerine dutarlar. Ve ba‘żıları vardur üç ādem [7] yerini tutarlar. İmdi bu minvāl üzere cemī‘ ‘alāmetleri bir yire getürüp [8] hesāb iderler. Her

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

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

ḳanḳı cānib gālib gelürse ol ṭarafuñ sözü [9] ṭutılur. Anuñla ‘amel olunur ve daḫı bu dīvānda ḳrāl ṭarafından nāzır [10] vardur ki beyzādelerden bir kimesnedür. Dīvānda her ne ki olur ve eger [11] olmaz bi-‘aynihi ḳrāla naḳl ider ve'l-ḥāṣıl bu nāḥiyenüñ güzel bāġları [12] vardur ammā hevāsı fenādur ve ṭoprağı yumuşaḳdur ki çifti bārgirle [13] sürerler buġdāy çoḳ ve bunda laṭīf zağferān olur ve Hamburg [14] yanında Sivus (?) nām dağ eteğinde zencebil olur ve bunda gümüş ve baḳır [15] ve demür ve ḳalay ma‘denleri olur ve bu vilāyetde arabalar ve atlar ġāyet [16] çoḳdur ve ormanları ve ṣaydı keẕālik ve mu‘teber, ṭağları çoḳdur.[17] Ḳalinburg nām cebel azīmdür ve fevḳānī olan kısmı ba‘żı yerleri [18] ekinlik ve ba‘żı yerleri bağlardur. Ve ırmaḳlarda ve göllerinde balıḳ [19] çoḳ ve vuḥûş ve tuyûr vesā’ir hayvānāt firāvāndur. Daḫı ṭuzlu [20] ṣuları vardur. Anda ṭuz yaparlar. Baş ırmaḳları nehr-i Ṭuna'dur.[21] Ve mu‘teber göller Cemond göli ki andan nehr-i Dravoz çıḳar ve nehr-i Ṭuna'ya [22] lāḥıḳ olur ve bu ḳısm fevḳānīnüñ baş şehri Bec şehridür ki nehr-[23] i Ṭuna'nuñ iki cānibinde vāḳī‘dür. Ortasında ağaç köprüsi vardur.

(varak 23a) [1] İki bāzārı durur ve biri aġustos ayında ve biri basḳalyada olur. [2] Sulṭān Süleymān Ḫan zamānında muḥāṣara idüp almamışlar daḫı [3] Gemonda yaḫud Cemond şehri Cemond gölünün içinde binā olunup [4] ḥüsnle meşhūr bir şehirdür. Bir ‘aẓīm maḥallesi vardur. Ve bu semtde Meramizid (?) [5] bir şehirdür. Bu şehr Ṭuna kenārında bir güzel yerde vāḳi‘ olmuşdur. Sükkānı [6] bāzārgāndur. Senede iki bāzārı durur ve daḫı bu semtde bir küçük [7] şehri vardur. Nice ḫān ḥamāmları vardur ve ṣuyu nice ḫastalara [8] nafi‘dür. **Evṣāf-ı** Nāḥiye-yi Istri ve Ḳarintiya ve Venedrum ve Ḳarniola ve ba‘żı [9] Ḫırvat. Bu vilāyet Istria cenūbuña vāḳī‘dür. Şarḳ ṭarafı Macar vilāyeti [10] cenūb ṭarafı Bosna ve Venedik ġarb ṭarafı İṭālya ve bu nāḥiyelerden [11] en mu‘teber Istria ve bunuñ nāḥiyeleri bu vilāyet iki ḳısımdur. Fevḳānī [12] ve taḫtānī. Mora ırmağı faṣl ider. Taḫtānī nehr-i Mora ve Dravo mabeynlerindedür.[13] En mu’teber şehirleri Rigesburg ve Lusaburg şehirleri ve bu şehirler [14] ġāyet güzeldür. Bağları vardur ve yaban cānavarları çoḳdur daḫı [15] ormanları ve ılıcaları ve dağlarında demür ve ṭuz ma‘deni vardur ve fevkānīsi [16] ṭağlıkdur ammā otluğu çoḳdur. Ve havāsı ḫūbdur. Ve taḫtānīsinüñ [17] hevāsı fenādur ve ādemlerinüñ boyunlarında ur ḥāṣıl olur. [18] Öyle maraża mübtela olurlar. Baş ırmaḳları nehr-i Mora ve Dravo ve meşhūr [19] dağları Ṭuziçi dağıdur ki Elbe dağından bir şu‘bedür ve bu vilāyet [20] eñ mu‘teber ve baş şehri Graş şehridür. Bu şehr Istria taḫtanīnüñ [21] baş şehridür. Mora ġarbunda bir dağ üzerinde vāḳi‘dür. Senede bir ‘aẓīm [22] bāzārı durur bir mükellef medresesi ve bir dīvanı vardur. Hicretüñ ṭoḳuz yüz otuz ṭoḳuzunda [23] Sulṭān Süleymān Alman semtinden döndükte bu ḳal‘anuñ ḫalḳını

(varak 23b) [1] taḥaṣṣun itmekle ‘asker-i İslām ol ḳal‘anuñ eṭrāfına ġāret idüp [2] ‘aẓīm ġanīmet almışlardur lākin ḳal‘asın almamışlardur. Daḫı bu vilāyetüñ [3] bir maḳbūl şehri Budenburg nehr-i Mora ḳurbunda bu şehr ġāyet güzeldür. [4] Senede iki bāzārı olur. Ve daḫı bu semtde birḳaç şehir vardur ki Macar vilāyetine daḫıldür. [5] Ammā hāliyā Nemse ḳrāllığı anlardan ‘asker ḳomaḳla bu vilāyet ḥükmünde [6] olmuşdur. Biri Ḳoprançe bir metīn müstaḥkem ḳal‘adur. Nehr-i Dravo kenārında biri [7] Çaḳaṭorna daḫı ḳal‘ası metīndür ki bunda Zirinoğlu olur biri Belgrād [8] şehri ki nehr-i Dravo'yla Mora ırmaḳları cem‘ olduḳları ḳurbundadur. Daḫı [9] ġayrı ḳal‘alar vardur diyü ṭarīḳ ile żabṭ itmüşdür. Ve'l-ḥāṣıl bu vilāyet [10] ḫalḳı dinleri Loteran'dur. Nemse ḳavmini asla sevmezler. Lakin müdārā ṭarīḳıyla [11] anlara iṭā‘at itmişlerdür. **Evṣāf-ı** Vilāyet-i Ḳarniola. Bu vilāyet [12] Venedik vilāyeti ve Istria vilāyeti mabeynlerinde vāḳi‘dür. Ve bu vilāyet daḫı iki ḳısımdur. Fevkānī ve Taḫtānī. Fevkānīnüñ tarlaları raṭbdur zirā ṣuları [13] çoḳdur. Ammā taḫtānīnüñ tarlaları yābisdür ve bu vilāyet dağlar içindedür. [14] Bağları ve miyvesi ve zeytunu ve buġdāyı çoḳdur. Başşehrine Staynbuhel [15] daḫı Mensburg ve lubaḳ ve Belgrāc ve Idria bu vilāyet çoḳ atlar [16] ḥāṣıl olur ammā işe dayanmaz. En mu‘teber ırmakları nehr-i Sava ve bu semte [17] ḳarīb Conic (?) nām bir bataḳlı göl vardur. Eṭrāfı dağlar ve ormanla muḥāfiẓdur. [18] ve bu dağlarda nice ṣular vardur ki bir yerde bitüp bir yerde çıḳar ve ol göle amīḳ [19] ba‘żı yerde on sekiz ḳulāç ve ba‘żı yerde bir ḳulāç ve her zamān balığı [20] eksik olmaz. Ve Bunuñ için şarḳ ṭarafında üç ırmaḳ ve cenūb [21] ṭarafında dört ırmaḳ munṣab olur. Ba‘żı aḫyān cûş u ḫurûşa [22] gelür kendi kendine ṭuġyān itdiği vākitde ḳatına kimse varmaz mümkün olmaz.

(varak 24a) [1] Ve gāh gāh ḳuruyup yerine ekin ekerler ve ḳış zamānı ṣuyı ‘avdet [2] idüp ṭolar. Bunuñ dağlarında çoḳ geyikler vardur ki ekẕerinüñ [3] ḳursaḳlarında ufaḳ altun çıḳar ve daḫı bu vilāyet muttaṣıl Venedrum [4] ve Viyana daḫı dirler. Bir mükellef nāḥiyedür. Bu nāḥiyede birḳaç mu‘teber şehir vardur [5] ki bunlardur Landstrasse ve Reculi Rudolf ve Rosinburg Gonesti (?) [6] Metling bu vilāyet havāsı fenādur. Ve bunda bir ḳaṣaba adına Gonesk [7] dirler. Ḫalḳı ‘an-aṣl İsveç olmağın İsveç lisānı tekellüm iderler ve Guzeh ḳal‘a (?) nām ḳaṣabası güzeldür. Nehr-i Sava ḳurbunda vāḳi‘dür. Ve daḫı [8] nehr-i Gurḳa ḳurbunda bir ḳal‘a adına Linne streiss, bunuñ ḳurbunda bir uzun [9] dağ vardur. Anda vāfir Eflāk tāyifesi olur. Ḫāliyā anlara Usḳoki [10] dirler. Bu tāyife Rum dinini ṭutarlar ve Nemse ḳrālına ḫarāç virmezler. Ammā sefer [11] zamānında her evden bir ādem virirler ve Metling ḳaṣabası nehr-i Ḳolban kenārında [12] ehl-i İslām bu ḳal‘ayı almışlar ve ‘aẓīm ganīmet itmişler ba‘de kefere almışlar. [13] Tekrār Sulṭān Süleymān ‘asrında ‘asker-i İslām bu semte gelüp yine aldılar. [14] Ba‘de Ḫırvat tekrār almışdur. Ve daḫı bu semtde bir mu‘teber ocaḳlıḳ nehr-i Sava [15] ve nehr-i Dravo beyninde vāḳi‘dür. Başşehrine Cill dirler. Zelye Bir güzel yerde [16] olur ve bu semte ḳarīb vilāyet Ḳarintiya. Bu vilāyet Banuniya'dan bir ḳısımdur. [17] Şarḳ-ı şimāl Istria ḥadd ider. ġarb ve cenūb Alpes dağları ḥadd ider. [18] Bu vilāyet daḫı iki

Adres
Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com
Adress
Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com

ḳısımdur. Fevkānī ve Taḥtānī. Taḥtānī olan ḳısmı Üli [19] zām ve Lendām (?) ırmaḳları beynindedür. Fevḳānī ḳısmı Mora ve Ülizām ırmaḳları [20] arasındadur ve bu vilāyet soğuḳdur ve bağları çoḳdur. Lavertise (?) dağlarında [21] ḳızıl yımırda vāḳitlerinde üçüncü haftasında bunda ‘aẓīm cemiyet olur. Ve bu semtüñ [22] en mu‘teber ırmaḳları nehr-i Dravo ve nehr-i Gurḳa beyninde ve bu memlekette

(varak 24b) [1] mübalağayla buğdāy ḥāṣıl olur. Venedik'e getirüp ṣatarlar ve bu vilāyetüñ [2] başşehrine Ortanburg Bu şehr nehr-i Dravo üzerinde vāḳi‘dür. Müzeyyen ve mükellef [3] evleri vardur. Ve ḫalḳı ġāyet çoḳdur ve bunda garīb ‘ādet vardur. Şöyle ki [4] her çend ki ḳrāl ṭarafından bir ḥākim naṣb olup ve bunda gelür vilāyet ḫalḳı [5] bir yere cem‘ olurlar ve ol yerde bir ṭāş vardur beynlerinden bir ādem ta‘yin [6] idüp o ṭāş üstüne otururlar ve ṣāğ yanına bir ṣığır ve ṣol [7] yanına bir ḳısraḳ ḳorlar ba‘de ol ḥākim olan kimesne daḫi eṭrāfında on dāne [8] bayraḳ iḥāta itdüği ḥāl anda gelür yaḳīn geldikde ol oturan ādem [9] birine su‘āl ider ki bu ḳadar ṭuğra ile bu gelen ādem ne aṣıl kimesnedür bu da bizim [10] gibi yoḳsa gayrı gūne midür? Anda oturan ādem daḫı cevāb iderler ki Bu gelen [11] kimesne paşadur. Ḳrāl ṭarafından gelür, tekrār su‘āl ider ne maṣlaḥat içün [12] gelmüşdür? Bizi soymayı mı ister ya ġayrı meṣālihi mi vardur, cevāb iderler ki ġayrı [13] maṣlaḥata gelmedi ancaḳ bizim içün gelmişdür. Düşmānımızı def‘ idüp [14] bizleri a‘dādan ḫıfẓ ve ḥirāset itmek içün gelmişdür. Tekrār su‘āl [15] ider, ḫoş ne güzel ya bu paşa ṣeci‘ görinür ammā ṣecā‘ati var mı ve [16] Ḫristiyān dinini ṭutar mı? Cevāb virirler, beliğ böyledür ve her dā’im ol dine [17] ḫızmet ider ki çünki bu paşa böyle yapsın niçün ḳalḳām ve ḳalkduğum [18] ṣūretde buña ne dirsiz, atlar daḫı işte bana bu ṣığırı ve bu ḳısrağı ve altmış [19] altun ve paşa üst esbābını virir. İz (?) dirler ol daḫı ḳabūl itdim, dir. [20] Paşa aña ḫiṭāb idüp senüñ ve evlādınuñ ḫarācuñızı almayalım, dir. [21] Ol daḫı ṭāşdan ḳalḳup paşanuñ arḳasını sille-i ḫafīfle urur. [22] Ba‘de paşa ol ṭaş üzerine çıḳup oturur ve ḳılıcını çıḳarup [23] yemīn ider ki bu ādemüñ didüğin cümlesini ṭutarım ve kimseye ẓulm itmem diyü ḳılıcın

(varak 25a) [1] niyāmına ḳor. Andan ḳalḳup kiliseye varup andan ṣoñra kendüye ‘ālī [2] ziyāfet iderler ba‘de herkes kendi işine gider. Ve bu nāḥiyenüñ [3] en mu‘teber şehri Ḳlacık ḳurt daḫi Glanḳurt'dur. Muḳaddemā bu [4] şehr ḳurbunda bir ‘aẓīm cenk olmuşdur ki cümle duḳānuñ ‘askeri ḳırılmışdur.[5] Bu şehrüñ ġāyet güzel bināları vardur. Ekṣer evleri naḳışludur ve bu şehirde [6] bir ‘ādet vardur ḫırsızı sevmezler. Her kimesnenüñ cüz’ī şeyini bulsalar ol [7] ādemi aṣarlar. Üç gün ṭurduktan ṣoñra eğer taḥḳīḳ ḫırsız değil iftira olmuş [8] ise indürüp defn iderler ve eğer ḫırsızlığı yaḳīnen tebellürse aṣlā indürmeyüp [9] ṭurduğu yerde çürüyüp gider ve bu gūne garīb Vitring ḳaṣabası daḫi [10] Viḳoṭorya dirler bir güzel ma‘mūr ḳaṣabadur. Ve buña ḳarīb Vilaḳo ḳaṣabası [11] nehri Drova kenārında bir müferriḥ ḳaṣabadur ve evlerü naḳışludur. Ve Bunuñ [12] bir güzel köprüsi vardur ve bunlardan gayrı Libah ve Drauburg ve Milstad [13] ve ġayrıları naḳl ederler ki ibtidā [14] ehl-i İslām bu semte geldikde bu Ḳrandiye vilāyetine gelüp çoḳ yerleri [15] berbād itmişler ve çoḳ ganīmet aldılar. **Evṣāf-ı** Salzburg. Bu vilāyetde [16] çoḳ ṭağlar olmaḳla bu isimle müsemma ider, başşehri Salzburg [17] daḫi Salcburg dirler. Bu şehr Alpes dağı ḳurbunda gümüş ve neḫās ve ṭuz [18] ma‘denleri vardur ve en meşhūr ormanı Herdyunem (?) ve mu‘teber ırmaḳları [19] nehr-i Ṣalçaḳ ve nehr-i Sāla ve nehr-i Aḳ ve bunda Radstad şehri Anisus [20] ırmağı kenārındadur. Hicretüñ altı yüz altmış tarīḫinde bunda bir ‘avrat [21] iki boynuzlu bir oğlan ṭoğurmuşdur ve ṭoğmazdan ön dört gün [22] muḳaddemā ṣadāsı işidilmişdür. Ve daḫı bu nāḥiye Ḫalin şehri nehr-i Salzaḳ [23] kenārındadur. Bunda çoḳ ṭuz olur. Hicretüñ ṭokuz yüz seksen birinde

(varak 25b) [1]ol ṭuz ma’deni gāhi ḳażārken doḳuz ḳarış boylu ṭuzdan bir ādem bulmuşlardur ki [2] ṣaḳalı ve ṣaçı ve esvābı bile ṭuz olmuşdur. Ve daḫi bu vilāyete ḳarīb Tarvis [3] bu vilāyet ekṣer yeri ṭağlıdur ve bu vilāyet iki ḳısımdur. Cenūbī ve şimālī [4] Şimālī ḳavmi Nemse lisānı tekellüm iderler. Bu ḳısım ma‘deni çoḳ ve cenūbī ḳısım sükkānı [5] Ṭalyān lisānı tekellüm iderler. Bu ḳısım ṣāfça bāğlardur. Ve bu iki ḳısımda [6] buğdāy çoḳ olur ve bu vilāyetde ṣāke (?) şehri olur. Bu şehirde daḫı [7] ṭuz olur ve bir ḫarb-ḫānesi vardur. Bu vilāyetde gūnāgūn bilubalar ve ṭaşlar [8] çıḳar. Ḫusūsen billur ve gümüş çıḳar. Ve bir semtde bir yüksek ṭağ ki irtifā‘ı [9] altı mildür ve depesinde ḳar ve dipü eksik olmaz ve nehr-i Saḳosta'da (?) [10] altun ḳumı bulunur. Bu vilāyetüñ iki mu‘aẓẓam şehri vardur. Biri İns [11] burg biri Tiro(l) **Evṣāf-ı** Bovarya Bunuñ ḥududu şarḳdan Peç nāḥiyesi [12] ġarben İsveviya vilāyeti, cenūben Rihse Alpes ṭarafı şimālen Franḳonya bu vilāyetüñ [13] hevāsı güzeldür. Bağları ve cānavarları çoḳ sürü ile besleyüp ve ol [14] semtde olan memālike getürüp yigirmişer ġuruşa ṣatarlar ve bu vilāyet [15] ḥākiminüñ rıżāsı olmadıḳça ṣayd itmek cürümdür. Ve bu vilāyetüñ [16] ekṣer ḫalḳı çiftçi ve çobānlıḳ iderler. Muḳaddemā hezār gūne eşyāya ṭaparlar.[17] ‘Ale'l-ḫuṣūṣ mişe ağacına cümleden aziz bilürler idi. Baş [18] şehrine Münken nehr-i Isāre kenārında bināsı güzel bunda Petro nām ḥavāriyyūn [19] kilisesi vardur. Anda erganūn çalarlar bu şehirde bir duḳa oturur. Bir büyük [20] sarāyı vardur. İçinde bir arslan-ḫāne vardur. İçinde envā‘-ı ḫayvānāt [21] olur. Bu şehr ġāyet pakdür ve tarlaları çoḳdur. Bunda bir ḍarb-ḫāne [22] vardur. **Ingolstad** Bu şehr nehr-i Ṭuna kenārında ḳal‘ası metīn bu semte [23] düşmān geldikde duḳalar bu ḳal‘ada otururlar. Bu şehrin hevāsı güzel

(varak 26a) [1] ve ṣaydgāhı çoḳ bunda bir Meryem ana ṣūreti vardur. Zer ü zīver birle tezyīn [2] itmişler ki elli biñ miḳdārı yalñız altunu vardur ve bir Mikā’il [3] ṣūreti ol daḫı kezālik altun ve cevāhir birle bezenmişdür. **Ratizbonne**

Adres
Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com
Adress
Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com

[4] daḫı Recenburg nehr-i Ṭuna kenārında selefde taḫtgāh idi.[5] Bir ḫandeḳi ve bir güzel ḳal‘ası vardur. Üç yüz altmış kilisesi vardur [6] ve iki güzel köprüsü vardur. Biri nehr-i Ṭuna üzerine biri nehr-i Ragino üzerine [7] bunda Benadiyü bosḳub oturur. Senede seksen biñ ġuruş ‘āidesi [8] olur. Istraubing bir mu‘teber şehirdür. Ṭuna kenārında vāḳi‘dür.[9] Bunda çoḳ bāzirgānlar cem‘ olur. Şehr-i Bohemiyum elekdora ‘āidesi [10] ḥāṣıl olur. Bu vilāyetüñ iki cebe-ḫānesi vardur. Birisi [11] Münken'den birisi Ingolstad şehrinde içinde altı yüz ṭop [12] ve yigirmi biñ tüfenk vardur. **Evṣāf-ı** Vilāyet -i Bohemya ya’ni [13] Çeh. Bu vilāyet muḳaddemā müstaḳil Çeh sulṭāndur ve ḥālā Nemse'nüñ [14] hükmündedür. Bu vilāyet bir orman içinde beyzü'ş-şekl vāḳi‘dür.[15] Muḳaddemā İsveç tāyifesi olup nice müddet tavaṭṭun itmişler [16] Ve Bunuñ ḥududu şarḳen Moravya ġarben Nürnberg vilāyetidür. Cenūben Peç [17] nāḥiyesi şimālen Münih vilāyeti. Bu vilāyetüñ hevāsı serd ve ṣoğukdur [18] ammā ṣāğdur. Buğdāy ve ḥubūbātı ve za‘ferānı ve envā‘-ı ‘āḳāḳir bulunur. [19] Bu vilāyet altın, gümüş, baḳır, ḳalāy, ḳurşun, zibāḳ, kibrit [20] şāb, ṣırça ma‘denleri vardur. Altun ma‘deni (…) (…) (…) [21]ve ḳromla (…) Lutenberg'de olur. Ḥatta gāhice ḳażārken [22] büyük parçalar altun çıḳar ve daḫi Beroun ḳaṣabasında demir ma‘deni [23] ve değirmen ṭaşı ve yeşim ṭaşı çıḳar. Ve bir nev‘ ṭaş bulunur ġāyetle

(varak 26b) [1] ġāyetle mücellādur ve lem‘anī olur. Ve bir nev‘ yeşil ṭāş daḫi çıḳar.[2] ġāyetle mücellādur ve daḫi bu vilāyetde ormanlarında yaban cānavarları [3] ḳatı çoḳdur. Ve bir cins ṣu ṣığırına beñzer ḥayvān ġāyetle çoḳdur. Ve daḫi [4] bir cins ṣu ṣığırına beñzer ammā bir ṭulumu vardur. Yaḳınına varan ādeme [5] ve ḥayvānāta ol ṭulumdan ṣu serper. Eğer toḳanıcaḳ olursa fi'l-ḥāl [6] ṭoḳandığı kimse helāk olur. Ve vilāyetüñ en mu‘teber ırmaḳları [7] nehr-i Elbe'dür. Bu ırmaḳ on miḳdār birden neb‘ ider. Ba‘de bir yere cem‘ olur [8] ve neb‘ itdüği derede kim Şeytān deresi dirler, ol ṭağa Amalḳa ṭağı dirler.[9] Ba‘de cenūba teveccüh ider ve birḳaç ırmaḳla cem’ olur ki içlerinde noḫud ḳadar [10] altun parçaları bulunur. Bu ırmaḳ Praga şehrüñ ortasından [11] geçer. Ve dereler ki incü ṣadefī daḫı bulunur ammā ol ḳadar şey’ değildür. Ve daḫi [12] bu vilāyetde neb‘ ṣular ve ḳar ṣuları çoḳdur. Bu vilāyet ḫalḳı bir aḳardur [13] ve ṭafralı tāyifedür. Ammā rençberliğe ġāyet taḥammül ederler ve ekṣeri yeni [14] esbāb giymeye māyillerdür. Misāfirler ki ġayrı vilāyetden gelmiş ola [15] anların masḳara ve istihzā ve ekṣeriyā birbiriyle ġavgāları eksik olmaz. [16] Ve bu vilāyet on beş nāḥiyeye taḳsīm olunmuşdur. Evvelkisine Prāga ki [17] baş nāḥiyenüñ şehridür. Ve bu şehr vilāyetüñ baş taḫtıdur. Ġāyet güzeldür.[18] Vilāyetüñ ortasında vāḳi‘dür. Bu şehr Libussa ḳrāl binā itmişdür.[19] Ve bu şehr üç bölükdür. Biri eski ve biri yeni biri küçük. Eskisi nehr-i Mulda [20] andan geçer mabeynlerinde bir latīf ṭāştan köprüsü vardur. Her ṭarafında [21] birer ḳal‘ası vardur. Ve iskele mabeyni bir meydānla faṣl olur ve bir [22] ḫandeḳ ve divār birle daḫi bulunur. Ammā ḥālā divār yıḳılup ḫandeḳi dolmuşdur.[23] Birini bağçe ve tarla itmişlerdür. Bu şehrüñ envā‘ felāketler gelmişdür. Gāh Nemse

(varak 27a) [1] ve gāh Macar ve gāh İsveç almışlardur ve āhir-i kār Nemse ḳrālı İsveçlerden [2] aḳçasıyla ṣatun almışdur. Ḥālā Nemse ḳrālınuñdur. İkinci nāḥiye Ḳaverzmin [3] bu nāḥiye birḳaç meṣāfe şehre ḳal‘a vardur. Bunda bir kilise vardur. İçinde [4] Boşnaḳ lisānıyla oḳurlar. Üçüncü nāḥiye Hıradcand Bunuñ şehri nehr-i [5] Elbes ḳurbunda vāḳi‘dür. Bināsı yüksekdür ve hevāsı ṭağ ve bunda bir dergeh-[6] ḫāne ki envā‘-ı fünûn bunda oḳunur. Ve bu nāḥiyede bir metrobolid [7] oturur ve anda bir ‘avrat dīvān ider. Dördüncü Krudimen bunda bir meşhūr [8] ḳal‘a nehr-i Elbe ḳurbunda bunda ṣayd itmek içün birḳaç göl peydā [9] itmişler ve daḫi envā‘-ı ḥayvānāt ṣayd olunur. Beşinci Ceslavin bunda [10] gümüş ve neḥās ma‘deni çıḳar. Altıncı Pakin boyunda bir ḳal‘a yanında [11] vāḳi‘dür. Ġāyet metīndür. İsmi Tabor'dur. Yedinci Vlatavin nehr-i Vlata [12] kenārındadur. Sekizinci Bodburucin ya‘ni yüksek ḳal‘a dimekdür. Baş [13] şehrine Bravra dirler. Nehr-i Mie kenārında ve bunuñ ḳurbunda Titvo (?) ḳal‘ası [14] Altun ma‘deni vardur. Ve Kamador (?) ḳal‘asında demir ma‘deni vardur. Ṭokuzuncu [15] Perākin bu nāḥiye sāyirlerden büyükdür. Başşehrine Besḳar dirler. Nehr-i [16] Tāva (?) kenārındadur. İçinde altın ḳumu bulunur. Ve daḫi bir şehr vardur.[17] İsmi Susicu çoḳ altunu vardur. Nehr-i Botava kenārında Sencer bu nāḥiyenüñ [18] yemiş ağaçları vardur ve Bovarya ḳaṣabasında gümüş ma‘deni çıḳar. Onuncu [19] Belzene bir güzel nāḥiyedür. Ḫırāy ḳal‘ası vardur. Nehr-i Mize ve nehr-i Bura mabeynindedür.[20] On birinci Lucins bu nāḥiyenüñ buğdāyı ve bāğları çoḳdur. Başşehri [21] Ratciyun bir köprü vardur. İçinde ‘aẓīm bataḳlıḳ olmaḳla binā itmişlerdür.[22] Ḳadana şehri şehr-i Urcis kenārındadur. Bunda gümüş ma‘deni vardur daḫı [23] ol eṭrāfda olan şehirlerde gümüş ve ḳalāy ma‘denleri vardur.

(varak 27b) [1] On ikinci İslanda. Bu nāḥiye ormanlı dağı çoḳdur. Baş şehrine Raḳovnik [2] dirler. Ve buña ḳarīb Ḳrvouḳloud ve ḳal‘a büyük ādemleri anda ḥabs iderler.[3] Bu nāḥiyede güzel kereste keserler ve ṣuyla Praga şehrine götürüp ṣatarlar.[4] On üçüncü Zatecin bu semtüñ oğlanları mübtezeldür ve Praga'nın ḳızları [5] o sebebden şöhret bulunmuşdur. On dördüncü Liboçovizicin Bunuñ elma [6] ağaçları çoḳdur. Bu şehr Elbe ırmāğı kenārında ḫalḳı çoḳ ve hevāsı güzel [7] bu nāḥiyede demir ma‘deni vardur. Nehr-i Elbe'den bir ṭamarı Misne ırmağı [8] ile cem‘ olur. İçinde ḳayıḳlar ve gemiler işlemeğin nice bāzārgānlar gelüp [9] gider. On beşinci Braslav bu nāḥiye ġāyet ucuzluk ve ḫalḳı çoḳ [10] bu şehr içinde envā‘ı ṣanāyi‘e ṣu aḳıtmışlardur. Bu nāḥiyeler mā‘adā üç [11] nāḥiye vardur. Ḥākimleri başḳa başḳadur. Evvelkisine Ġlac nāḥiyesi [12] dirler. Bu vilāyet Silesiya'dan güzeldür. Eṭrāfında dāğlarla muḥāṭdur.[13] Şarḳında Vaysenberg nām ṭağ içinde ḥesāpsız cānavarları [14] olup daḫı Der

Goldene Esel dağı ma‘nası altun eşeği demekdür.[15] Zirā altunu çoḳdur ve daḫi gemisi vardur. En baş ırmāġı Tise. Bu vilāyet [16] tarlaları güzeldür ve mer‘āsı çoḳdur ve meyve kısmı ḳezālik bu şehrden çoḳ [17] oḳumuş ve kāmil ādemler çıḳmışdur. Muḳaddemā bu vilāyeti Leh żabṭ iderdi. Ṣoñra [18] Nemse ḳrālı alup ve birbirine virüp ol şarṭla ki kendinüñ ve evladınuñ [19] ḥāl-i ḥayātında kimse ḳarışmaya. İkinci Avay Grana bu nāḥiye ortasında [20] Evaġram ırmāḳ geçer ve bunda bir büyük divān olur. Ve bunda dört [21] yerde ḥār ṣular vardur. Üçüncü Luḳṭans başşehrine Loḳṭum bu vilāyetde [22] Yehūd ṭāyifesi mu‘teberdür. Sebebi budur ki hicretüñ sene altı yüz yitmiş birinde [23] ikinci Oladislav ḳrāl iken üzerine putperestler gelüp ‘aẓīm

(varak 28a) [1] cenk iderlerdi. Âḫir-i kār bunlara gālip oldular. Lakin ol vākītde [2] bu memleketde Yahudiler çoḳ idi. Anlar daḫi bir yere cem‘ olup bunlarla [3] ‘aẓīm ḳıtāl daḫi olup ākıbeti Yahudiler gālip ve putperestler [4] mağlub olduḳda Yahudiler böyle hüner itmekle anlara başḳa [5] bir kilise binā itdiler. **Evṣāf-ı** Vilāyet-i Moravya. Eṭrāfı ṭağlar [6] ve ormanlar ve ırmaḳlar muḥāṭdur. Ṣarḳ ṭarafı Nitriya ki Uyvar nāḥiyesidür.[7] Ġarb ṭarafı Bohemya, şimāl ṭarafı Silezya cenūb ṭarafı Peç nāḥiyesi [8] olur. Bu vilāyet murṣāfi ve günlük ki sāyir vilāyetlerde ağaçdan [9] çıḳar. Bunda ṭoprakdan ḳazup çıḳarırlar ammā ancaḳ Gradisḳo nām [10] nāḥiyede olur. Ve bu günlük ricāl ve nisvānuñ ferci ve zekeri şeklinde [11] günlük çıḳar. Ve İsternberg nām nāḥiyesinde daḫı bir yeri ḳazarken [12] bir ādem ṣūreti bitmiş bulundu ki ṣāfice mer’ idi. Ve bu vilāyet [13] içerüsinde nice düz ṣahrālar ve tarlalar vardur ve daḫi içerüsinde nice [14] bayırlar ve bağlar ve bunda za‘ferān çoḳ olur. Ve bu vilāyet cümle yerleri [15] ma‘mûrdur. Muḳaddemā bunuñ bir müstaḳil ḳrālı vardı. **El-bilād** bu vilāyet [16] başşehrine Olomouc dirler ki metropolidüñ taḫtgāhıdur. Uyvar'dan [17] beş ḳonaḳ ba‘iddür. Bu şehr Morāva ırmağınuñ kenārındadur. Bu şehre [18] etrāk-i eknāf bāzārgānlar gelüp azīm alışveriş iderler.[19] Hicretüñ altı yüz elli senesine ḳarīb bu şehre Tatar gelüp muḥābere [20] idüp ve vilāyetde ‘aẓīm ġanāyim almışlar daḫı prens markiyö taḫtıdur[21] bir ḳal‘ası vardur ki **İsfāliç** dirler. Macar içinde vāḳi‘dür. Bethlen [22] Macar ḳrālı ehl-i İslām'dan imdād alup bu memleketüñ ‘askeri [23] birle ‘aẓīm muḳātele idüp ehl-i İslām vāfir ġāret ve ṭoyumluk

(varak 28b) [1] alup ki ḥesāba gelmez. Daḫı Iglau şehri nehr-i Igali kenārında laṭīf [2] çoḳalar nesc olunur. Istria Zenbic Macar'dan Uyvar yolunda güzel [3] bağları ve iki köprüsü vardur. Daḫı Trebic nehr-i Igali ḳurbunda bunda daḫı [4] güzel çoḳalar nescili olunur. İngilis çoḳasından yeğdür. **Vaysgerk** [5] bu ḳaṣaba nehr-i Becvām (?) ḳurbunda vāḳi‘dür. Laṭīf ılıcaları vardur. Ve'l-ḥāṣıl [6] bu vilāyetüñ en mu‘teber ırmaḳları nehr-i Mora ova boyunda [7] ve Silistriye'de olan ma‘hūd tāyife ki anlara Ana Batisda tāyifesi dirler.[8] Yuḳaruda aḥvālleri zikr olunmuşdur. Bu vilāyet Nemse ḳrālı İsveç'den ṣatun almışdur ve bu vilāyet ekṣer re‘āyāsı Ṭot tāyifesidür.[10] **Evṣāf-ı Memleket-i Nemçe İcmāl-i Ṭarīḳ Üzere** Bu memleket ekṣer arāżisi [11] münbitdür. Buğdāy ve envā‘-ı hubūbāt ve meyve ve sebze ve et ve niçe ‘aẓīm [12] eşcār ve güzel bahçeler ve mer‘ālar ve ba‘zı yerlerinde bağlar vardur. Daḫı altun [13] gümüş ma‘deni vardur. Ve Macar ṭağları ḳurbunda nüḥās ma‘deni vardur.[14] Daḫı zibaḳ ve demür ve lāciverd daḫı bulunur. Ve billūr birḳaç yerde çıḳar [15] ve ṭuz ma‘denleri çoḳdur. Ve bu vilāyetde envā‘ı ḥayvānāt vardur. Bu memleketde [16] geyik şeklinde bir cins öküz olur ki alnında iki ḳulağınuñ arasında [17] ġāyetde uzun ve müstaḳīm bir boynuzu olur. Ve ol boynuzuñ ucuna [18] ḳarīb dallar ve budaḳlar olur. Ve daḫi valeş (?) dirler bir cins ḥayvān olur.[19] Keçüye benzer lakin andan cüz’evī iri ve postu alaca ve boynuzu dibinden kesik [20] gibidür. Ve ayaḳları yekpāredür, mefāṣılı olmaz ve uyuduḳda ağaçlara dayanup uyur.[21] Ṣayyādları daḫı her bār dayandığı ağaçları nişānlayup anlar ra‘y ile [22] meşġūl olduḳda ol ağaçları kesüp cüz’i ilişik alıḳoyup [23] vaḳtā ki ol ḥayvānlaruñ düşecek maḥalle gelür ol ağaçlara istinād

(varak 29a) [1] idüp uyumaya başlarlar. Ağaç daḫi taḫrīk-i żayıf birle yıḳılur, ol daḫı [2] bile yıḳılur. Ṣayyādlar ‘ale'l-fevr dutarlar ve daḫı uri nām bir cins ḥayvān [3] olur. Fil cüssesinden sehl küçükdür. Ve rengi öküze beñzer. Ammā ġāyetle [4] ḳuvvetli ve seri‘ü't-taḫrīk olur. İnsāna vesāyir ḥayvānātı rāst geldikde [5] pāre pāre ider. Ammā ahāli-i vilāyet bunu bir ṭarīḳle ṣayd iderler ki yiri [6] ḳazup ḳuyu iderler ve yine üstünü ḥafīf ağaçlar ve çalı çöp birle [7] örterler daḫi otlarken üstüne düşürüp içine düşer ba‘de [8] dutarlar ve çü Nemse ḫalḳı beyāż ten ḳırmızıya māyil ve cesīm olur[9] Ve gökgözlü ve ṣarı ṣaçlu ve ġāyetle fāsi'ü'l-ḳalblerdür ve ‘avretleri [10] ġāyet ḫüsnā olur ve bu Nemse'de envā‘-ı ṣanāyi‘-i bedi‘alar icād [11] iderler ve beyzādeleri dāyimā oḫumaya meşġūl olup vilāyet - 12] be-vilāyet gezüp envā‘-ı elsine öğrenmeye sa‘y iderler ve bu Nemse [13] evlerinde döşeme olmaz ancaḳ dīvārların tezyīn iderler ve anlarda yere [14] oturmaḳ adet değildür. Cümle iskemle üzerine otururlar. Ve bu Nemse [15] memleketi her yerde ḍarb-ḫānesi vardur. Her ṣāḥib-i hükūmet [16] olan kendi ismine bir sikke ider. Ḥatta dirler ki Nemse'de iki yüz elli [17] sikkeden mütecāviz sikke vardur. Ve bu ḍarb-ḫanelerde baş sikke [18] altun ba‘de ġuruş ve bir cins sikke ki filorine dirler, dānesi [19] yigirmişer akçeye geçer. Ve bir cins akçe vardur üzerine ḫāç basılmışdur ki [20] ḳuruçe ġuruş dirler altmış bir filorineye gider. Ve bir cins mu‘āmele [21] leri vardur yat efrūz dirler. Dānesi yigirmişer manḳıra gider. **Aḥvāl-i** [22] **Maḫsūl-i Ḳrāl-ı Nemçe** Muḳaddemā senede altı yüz kere yüz biñ [23] altun ‘āid olurdu. Lakin ḫāliyā ḫuṣūli ġāyetle azdur.

(varak 29b) [1] Yigirmi biñ ḳadar altun ancaḳ olur. Ḥatta dirler ki eger Istria [2] ve ġayrı yerler ki kendi mülki olmasaydı ol ‘āidesi olan [3] altun ulaḳlarına ve maṣrafına yitişmezler idi. **Aḥvāl-i cenk** [4] ve bunlaruñ cengi

Adres
Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com
Adress
Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-mail: editor@rumelide.com

tüfenk ve ḳılıç ve şiş ve mec ile bu ālet iki ṭarafı [5] keser gibidür. Ve bu vilāyetde ḳavī atları olur ki anlara freezones [6] dirler. **El Ḥükkām** Bu Nemse'de sekiz metrobolid vardur. Ve ḳırḳ dört [7] bisḳub vardur. Ve cümleden mu'teber metropolid Ma'zaburg ḥākimidür ki [8] padişāhdan ṣoñra ṣāḥib-i ḥükūmet budur. Bunuñ taḫt-ı [9] hükūmetinde beş bisḳub her biri bir vilāyete ḥākimdür. Ba'de [10] Mogonciyo buña tābi' on iki bisḳub ba'de Ḳolonyans buña tābi' [11] dört bisḳub ba'de Trevirrens buña tābi' on bisḳub [12] ba'de Salcburg ḥākimi bu dāyimā papaya elçilik ider. Buña tābi' [13] yedi bisḳub **Aḥvāl-i merātib** Bu Nemse'de birḳaç merātib vardur.[14] Evvelā imparaṭor altında üç ṣaf vardur kim umûr-ı salṭanat [15] anların re'yi ile olur. İkinci ḥavāṣ ve 'avām beylerinüñ üçüncü [16] mu'āf olan şehirler bunlar maḥall-i seferde cenk eri verirler.[17] Ve her kim Nemse ḳrālı olursa aña imparator dirler ki cümle Cermenyā ḳrālları [18] ya'ni elektörleri ve ḳızıl elma üzerine pādişāh olmuş olur.[19] Ve bu cümleye pādişāh olan Aġustinos ve Cizar daḫı dirler. Ammā [20] Bu nāmla yād olunmaḳ yine Rimpapa'dan izin olmayınca olmaz.[21] Ve pādişāh olan nesl-i pādişāhī olmağa mevḳūf değildür.[22] Belki elektorlar ve Rimpapa re'yi ile yine müfevvezdür. Kimi lāyıḳ görirse [23] anı pādişāh iderler ve bu devlet arasında elektor nāmıyla yedi

(varak 30a) [1] kimesne bir muḫtārü'n-nās dikerler ki yalñız bu Nemse pādişāhlığı anlaruñ [2] meşveretleriyle muḥṣiruhu ola. En baş elektör Ṣaḳsonya elektörüdür ki [3] Nemse'nüñ baş reisi dimekdür. Ba'de Trier elektöri [4] Fransa semtinde olan vilāyetlerüñ baş re'isidür. Ba'de Bohemya [5] ḳrālıdur ki ḳrālın baş sāḳidür. Ba'de Rino Palaṭina ḳontu ki ḳrālın [6] baş çāşnī-gīridür. Ba'de Sasonyā duḳasıdur. Ḳrāluñ [7] silaḥdārıdur. Ba'de marḳiyö Brandeburg ki ḳrāluñ ḳaftancıbaşıdur.[8] Ve bunlar her bār bu ḫıẕmetleri görmezler. Belki her biri bir vilāyetde hükūmet [9] ider. Ancaḳ divāna geldikleri vākitte ol ḫiẕmet maḳāmında otururlar. **Nasb-ı ḳrāl** bir kimesneyi iḫtiyār itdiklerinde ol ādemlerüñ [10] müşāveresiyle pādişāh iderler. Ba'de pādişāh murād olanı ortaya [11] getürüp birḳaç şeye yemīn virirler. Evvelā Frenk dininde olup [12] ve ol dinde ḳrāllar gibi ola ve kiliseleri ḫıfẓ ide bu ḫaṭṭ-ı selefde [13] olan ḳānunlarıdur. Ve kendi silsilesinden kimesneye bunlarla müşāvere [14] itmeyince hākim eylemeye ve kendiye i'lām iderler ki bu pādişāhlıḳ [15] bir ḫiẕmetkārlıḳdur ki kendi müstaḳil değildür. Ve bir sene bir hükūmet [16] verimli olsa yalñız virmeyüp bu elektörlere danışmalıdur. Ve Nemse [17] memleketinden ṭaşra çıkmağa yemīn virip ba'de Aḳuizgrana şehrine [18] getürüp anda olan kiliseye ḳorlar. Ve anda bir ṭuzlu [19] yağ vardur ki elektörler ol yağı alıp ḳrāluñ ellerine sürerler.[20] Ve ba'de taḫt üzerine oturdurlar. Ve başına bir tāç giydürirler. Ve bu ḳrāl [21] tācı giydikde ṣāğ eline bir dünyā küresi virirler ve ṣol eline [22] bir çubuḳ virirler ki bütün dünyā ḥükūmeti senüñ elüñde oldu

(varak 30b) [1] dimek olur. **Evṣāf-ı silsile** en mu'teber pādişāhları ol ki [2] Ḳarlo nām kimesnedür ki Rinpapa memleketine ve hem Fransa memleketine [3] pādişāh olmuşdur. Ve ḥükūmetüñ ibtidāsı hicretüñ yüz [4] altmışına ḳarībdür. Bu ḳrāl ḳırḳ beş sene miḳdārı [5] Fransa ḳrālı olup ve on üç sene daḫı [6] ḳızıl elma pādişāhı olmuşdur. Ba'de fevt oldu.[7] Ve'l-ḥāṣıl Caḳ Leopoldus ki ḥālā Nemse [8] ḳrālıdur. Tārih hicretüñ biñ ṭoksān yedisidür ki [9] ol zamāndan beri [10] ḳırḳ altı ḳrāl olmuşdur.

Temmet.

Bi-'avnillahi'l- mülkü'l-mennānü'l-mu'īn, muḥarrem, der-sene-i 1144.

Dizin

A
Alacahisar: Krusevac
Anisus: Enns river
Arat: Arad

B
Babofca: Babocsa
Backa: Bacs
Bakova: Bacau
Baltık: Baltic Sea
Banaluka: Banja Luka
Beç: Pecs
Beç: Vienna
Beçuy: Pecs
Belgrad: Belgrade, Beograd
Belzene: Plzen, Pilsen
Berdenik: Bedenik (?)
Beşte: Pest, Peşte
Bihke: Bihac
Bilayi: Bilaj
Blagay: Blagaj
Blay: Belai, Billay
Bodburucin: Vysoky hradek
Bodrafitçe: Podgoritsa
Bohemiyum: Bohemia
Bojaga: Pojega
Bolata: Palota
Borod: Bodrog river
Bosna: Bosnia
Bosvace: Busovaca
Botava: Otova river
Botubna: Batocina
Bovarya: Bavaria, Bavyera, Bayern
Bovarya: Bavaria, Bayern
Bozaga: Pojega, Pozega
Bozunvar: Bozovar, Bozvar
Braslav: Zbraslavice
Brassa: Brac, Brazza
Brinçek: Brinje
Budun : Budai, Budimski, Buda
Buruşek: Perusic

C-Ç
Cak İskender: Hörelen bridge
Canad: Csanad
Canbek: Zsambek
Cankurtaran: Adony
Cermenye: Deutschland, Germany
Ceslavin: Caslav
Ciğerdelen: Parkany, Sl. Sturova
Cill: Cilli, Celle, Celje
Çakatorna: Csaktornya
Çakova: Cakova
Çanat: Nagycsanad
Çeh: Czech

Adres | **Adress**
Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE | Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Kayalı Campus-Kırklareli/TURKEY
e-posta: editor@rumelide.com | **e-mail:** editor@rumelide.com

Çerkes: Circassian
Çetine: Cetina river

D
Dalmasya: Dalmatia
Dar-ı mülk-i Las: Serbia
Demürkapu: Vaskapu
Diger Çernik: Cernik, Csornok
Dirin: Drim, Drini river
Dobro Venedik: Dubrovnik, Ragusa
Dobrocuk: Dobraçane
Drauburg:Oberdrauburg, Dravograd
Dubrafitçe: Dubravice

E
Eğri: Eger
Elbe: Elbsandsteingebirge, Elbe Sandstone Mountains
El-yehud: Cifutska ada, Jewish island
Engurus: Hungary
Ercin: Ercsi
Erdel: Erdely
Estergon: Esztergomi

F
Filek: Fülek, Fülleck
Fiyume: Fiume
Födvar: Földvar
Frankonya: Franken

G
Garal: Hron, Garam, Gran
Germa(t):Gyermat
Glankurt: Glanfurt, Klagenfurt
Golubsa: Golubac
Göle: Gyula
Gradisko: Gradiska
Graş: Graz, Graç
Gurk: Gurk, Krka river
Gül Papa: Giulbaba, Gül Baba

H
Halin: Hallein
Hamza Bey: Erd, Erdi
Haram: Ram (Smederevo)
Harnat: Hornad river
Havale: Havale castle, Güzelce, Sr.Avala
Helvine: Livno
Hersek: Hercegovina
Hıradcand: Hradcany, Hradec
Hırvat: Hrvatska, Croatia
Hırvat: Hrvatska, Croatia

I-İ
Idriya: Idrija
Igali: Jihlava, Iglau river
Iglau: Jihlava
Ingolstad: Ingolstadt
Ipol: Ipel, Ipolysag
Iskıradine: Skradin
Istirya : Styria, Steiermark
Istraubing: Straubing
Istria: Styria, Steiermark
İnsburg: İnnsbruck
İrik: İrig
İskadara: İşkodra, Scodra
İslankama: Slankamen
İslovis: Slovenia
İsplite: Split
İsternberg: Sternberg
İstolni Belgrad: Szekesfehervar
İstoriçe: Ostrovitza
İsveç: Sweden
İsveviya: Suevia, Swabia
İzvornik: Zvornicki

K
Kadana: Krouna
Kanije: Nagykanizsa
Kapos: Kapos river
Kapoşvar: Kaposvar
Karadağ: Crna Gora, Montenegro
Karaşitsa: Karasica
Karintiya: Carinthia, Karnten
Karlofça: Karlowitz, Sremski Karlovci
Karniyola: Carniola, Kranjska, Krain
Kaşa: Kosice, Kösice
Keşkemed: Kecskemet
Kızıl Hisar: Pilisvöröswar
Kilis**:** Klis
Kluç: Klivaç, Kljuc
Kluş: Kljuc, Klivaç
Kobanik: Kupinik, Kupinovo
Kolban: Kolpa river
Kolonya: Colonia, Köln
Komaran: Komarom, Komar
Kopan: Koppany
Kopan: Koppany
Koprançe: Koppany, Cupan
Korşul: Korcula
Kos Ova: Kosova
Kostanca: Constanţa, Köstence
Kostanca: Köstence, Constanţa
Kosutya: Kosute
Kotur: Kotor
Krandiye: Krain, Karintiya
Kriş: Körös, Criş, Kreisch
Krka: Kerka
Krudimen: Chrudim
Krvoukloud: Krivoklatsko
Kudüs: Al-Kuds, Al-Quds

L
Lagosta:Lastovo, Lagosta, Augusta
Lagoş: Lugos
Leh: Poland, Polska
Leh: Polska, Poland
Lesne: Lesna mountain
Leve: Levice, Leva
Libah: Laibach, Ljubljana
Liboçovizicin: Libochovice
Libve: Lipova
Lika: Lika-Senj
Linne streiss: Landstrasse
Lipva: Lipova
Lonbardiya: Lombardiya Mountain
Lubak: Laibach, Ljubljana
Lucins: Lucina
Lusahiye: Bulgaria

M
Ma'den: Stari Majdan
Macar: Hungary
Malide: Mljet, Melita, Meleda
Mehadiye: Mehadia
Mensburg: Mainburg
Metling: Meidling
Mie: Mze river
Mihaç: Mohacs
Milstad: Millstatt
Mitrofça: Dimitrofça, Sremska Mitrovica, Mitrowitz
Mitrofça: Mitroviça
Mize: Mies river
Mizo: Mezzo
Monlaska: Mokranjska river
Moravya: Morava
Morlak: Morlach
Moskov: Moscow
Mulda: Mulde river
Mureş: Maros river
Münken: München, Münih

N
Nadecoğlu: Nadasd
Nehr-i Ak: Weiss river
Nemçe: Austria, Niemcy, Niemec
Nitra: Nyitra, Neutra
Nitriya: Nitra, Nyitra, Sl. Nytra
Nodvar: Nadudvar
Novay: Herceg Novi
Novgrad: Nograd, Novohrad
Nunis: Nunic

O-Ö
Olt: Alt river
Omuş: Omis
Ortanburg: Ortenburg
Ösek: Eszek, Osijek
Öziçe: Uzice

P
Palatin Gölü: Balaton lake
Panunya: Pannonia
Paralet: Baralet
Peçkerek: Zrenjanin
Perakin: Prachen
Pespirim: Veszprim
Peşte: Pest
Pojegacuk: Pozeski

R
Raca: Raca bridge
Raca: Racsa, Sremska Raca
Radstad: Radstadt
Ragino: Regen, Ragino river
Ratizbonne: Regensberg, Ratisbon, Ratisbonne
Reculi Rudolf: Rudolfsheim
Rehavice: Rahoviçe, Orahavica
Resne: Resen

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

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

Rigesburg: Regensburg
Rihse Alpes: Alp, Alpes mountains
Rihse Alpes: Bayerische Alpen
Rino Palatinate: Pfalzgrafschaft bei Rhein
Rise: Resna
Romanya: Romania
Rosinburg: Rosenburg
Rusya: Russia

S-Ş
Saala: Saalach river
Saksonya: Sachsen
Salçak: Salzach river
Salide: Solta
Saray: Sarajevo
Sava: Sau, Szava river
Seçen: Szecseny
Sedd-i islam: İslam Grcki
Segedin: Szeged
Sekeş; Segesd, Segesdvar
Seksar: Szekszard
Semendire: Smederevski
Sen Bedendik: St. Benedict
Sen Gotard: Saint Gotthard
Sen Mar(t)en: Szentmarton
Serebrenice:Srebrenica, Srebrenitsa
Sıklovenya: Slovenija, Slovenia
Sigetvar: Szigetvar
Silesiya: Silesia
Sirem: Srijem, Srijemska
Sisak: Sziszek
Solini: Solin
Sonbor: Zombor
Sonburg: Sombor, Zombor
Sonlok:Szolnok
Susicu: Susice
Şarviz: Sarviz, Sio
Şefrad: Sahy, Ipolysag
Şıklavun: Esklavonya, İsklavonya
Şibenik: Sibenik
Şibenik: Sibenik
Şimetorna: Simontornya
Şungrad: Csongrad

T
Tameşvar: Timişoara
Tarvis: Tarvisio
Teşne: Tesanj
Tırnava : Veliko Tırnovo
Tisa: Tisza river
ToKay : Tokaj
Tuna: Donau, Danube river

U-Ü
Urcis:Urcice
Uyvar: Nove Zamky, Ujvar
Ülgüm: Ülgün
Üsküb: Skopje

V
Vağ: Vah river
Vağka: Vacha river
Valpova: Valpo, Walpowo
Varadin:Petrovaradin, Peterwardein
Varat: Varad, Nagyvarad
Varoş: Varos
Vaysenberg: *Weissenberg*
Venedik: Venice, Venezia, Benetke
Venedrum:
Virunum (Virunensis)
Verbas: Vrbas River
Verseçe: Vrsac
Vilako: Villaco, Villach
Vinse: Vinensky castle
Vişegrad: Visegrad
Vitring: Vetrinj, Viktring
Vlatavin: Kralupy nad Vltavou
Vrta Vakuf : Donji vakuf

Y
Yagodine: Jagodina
Yan: Janj
Yanık: Györ
Yanova: Janjevo
Yanuba: Yanova, Janjevo
Yayçe: Jajce
Yayinçe: Jajinci
Yenibazar: Novi Pazar
Yeşil Direk ılıcası: Rudas Baths
Zağrabiye: Zagreb
Zakva: Zagyva river
Zamos: Szamos, Someş river
Zatecin: Zatec
Zelye: Celje
Zetmar: Satu Mare
Zımanşa : Zrmanja

Kaynakça

Ak, M. (1993). "Coğrafya", "Bülbül", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA). İstanbul: C: 8.

Bilge, S. M. (2010). Osmanlı'nın Macaristanı. İstanbul: Kitabevi.

Çabuk, V. (1988). Köprülüler, İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Ebû Bekir b. Behrâm ed-Dımeşkī (1118 İstinsah) Nusretü'l-İslami ve's-sürur fi tahriri atlas mayor, Nu:34 Ha 174, Köprülü Fazıl Ahmed Paşa Ktp., Hafız Ahmed Paşa Koleksiyonu.

Emecen, F. M. (2009). Osmanlı Klasik Çağında Siyaset. İstanbul: Timaş.

Uzun, M. İ. (2008). "Risâle", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA). İstanbul: C: 35.

Nicolle, D. (2019). Osmanlı kaleleri. Çev. Kahraman Şakul. İstanbul: İş Bankası.

Sayyıd M. Ahmad (1993). "Coğrafya", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA). İstanbul: C: 8.

Sarıcaoğlu, F. (1991). "*Cihânnüma ve Ebû Bekir b. Behrâm ed-Dımeşkī, İbrahim Müteferrika*". Prof. Dr. Bekir Kütükoğlu'na Armağan. s. 122-142. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.

Sarıcaoğlu, F. (1994). "*Ebû Bekir b. Behrâm*", Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA). İstanbul: C: 10.

Rukancı, F., Anameriç, H., Tuzcu, K. (2016). Yazma Eserlerin Bibliyografik Denetimi. Ankara: Hiperlink Yayın.

https://library.princeton.edu/projects/islamic/history.html

Traces of Greco-Roman mythology in classical Turkish literature: The Thread of Life

Bilal ALPAYDIN[1]

APA: Alpaydın, B. (2020). Traces of Greco-Roman mythology in classical Turkish literature: The Thread of Life. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 528-540. DOI: 10.29000/rumelide.752507.

Abstract

It is wholly acknowledged that prior to the Turks' conquest of Anatolia, this land was inhabited by diverse cultures and civilizations. Following its conquest, however, large segments of the various populations living in Anatolia continued to reside in their native homelands, indicating that the Turks lived together with these indigenous cultures for centuries. Greeks and Romans made up only one aspect of these various cultures. Although nowhere near as pervasive as their Persian and Arab counterparts, the cultures and mythologies of both the Greeks and Romans are discernible in Turkish culture, which is only natural after having shared the same homeland for many years in Anatolia and Europe. One such example is the occasional likening of a beloved's hair to snakes in classical Turkish literature, reminiscent of Medusa's own snake-like hair in Greek mythology. Indeed, the poems written in Greek by Mawlānā Jalāl al-Dīn Rūmī and Ahmed Pasha demonstrate that Turkish poets were not complete strangers to Western sources. After providing information about the three Moirai sisters known as the goddesses of fate in Greek and Roman mythology, this article will move on to address how they indirectly appear in classical Turkish literature.

Keywords: Greek and Roman Mythology, Moirai, Goddesses of Fate, Three Sisters, Thread of Life, Classical Turkish literature

Klasik Türk edebiyatında Yunan Roma mitolojisinin izini sürmek: (Rişte-i Ömr) Ömür İpi örneği

Öz

Türklerin Anadolu'yu fethederek yerleşmesinden önce bu coğrafyada farklı kültürlerin farklı medeniyetlerin yaşadığı, bilinen bir gerçektir. Anadolu'nun fethiyle birlikte daha önce burada bulunan halkların önemli bir kısmı da yerlerini terk edip başka coğrafyalara gitmemişlerdir. Dolayısıyla Türklerin daha önce ikamet eden bu insanlarla uzun yıllar iç içe yaşadığı söylenebilir. Yunanlılar, Romalılar da bu halklardan sadece bir kısmıdır. Türklerin Anadolu'da, Avrupa'da Yunanlılar ve Romalılarla uzun yıllar iç içe yaşaması onların kültürlerinden, mitolojilerinden İranlılar, Araplar kadar olmasa da etkilendiklerini göstermektedir. Klasik Türk edebiyatında sevgilinin saçının yer yer yılana benzetilmesi Yunan mitolojisindeki Medusa'nın saçlarının da yılan şeklinde olması bu durumu örneklendirecektir. Bununla birlikte Mevlânâ Celaleddin-i Rumî, Ahmed Paşa'nın Rumca yazdıkları şiirler de Türk şâirlerin batılı kaynaklardan tamamen bigâne olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu makalede Yunan ve Roma mitolojisinde kader tanrıçaları

[1] Arş. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Edebiyatı ABD (İstanbul, Türkiye), bilalalpaydin@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2469-3887 [Makale kayıt tarihi: 16.05.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752507]

olarak bilinen üç kız kardeş Moiralar hakkında bilgi verildikten sonra bunların klasik Türk edebiyatında dolaylı olarak nasıl yer aldıkları üzerinde durulacaktır.

Anahtar kelimeler: Yunan ve Roma Mitolojisi, Moira, Kader Tanrıçaları, Üç Kızkardeş, Ömür İpi, Klasik Türk edebiyatı

Introduction

Covering the longest period of time of all Turkish literary currents, classical Turkish literature was inspired from a wide range of sources. "The literary period that we now call old Turkish literature is commonly acknowledged to have modeled itself, both in terms of verse and prose, on Islamic Persian literature, whose own theoretic and æsthetic foundations are based on Arab literature" (Saraç, 2011: 6). Accordingly, the first sources that come to mind when discussing which currents influenced classical Turkish literature are Persian and Arab literature. The species, forms, mythological elements, heroes, historical events, characters, symbolic world, literary arts, *Qur'an*, *hadith*, and Islamic rituals ubiquitous in Persian and Arab literature frequently have exact parallels in Turkish literature. Despite being a literately current that initially emerged through translation and imitation, authors and poets eventually began to cultivate their own originality. Whereas divan poets sought to emulate Persian poets during the current's infant stages, by the 16th century they had begun to regard themselves as equal, if not superior to their Persian counterparts.

Notwithstanding the truly profound impact of Persian and Arab literature and culture on classical Turkish literature, it would be inaccurate to claim that this influence was restricted solely to these two literary and cultural giants. Indeed, the steady westward and eastward expansion of political borders controlled by Turks, their acquaintance with increasingly diverse cultures, and the resulting political and cultural interactions and exchanges all had an enormous effect on classical Turkish literature.

The direct and indirect influence of Urdu-Hindi literature, stories appearing in the *Israiliyyat* literature, and pre-Islamic Turkish, Egyptian, Roman, and Greek mythology on classical Turkish literature is also visible.

Turks lived together with Greeks and Romans in Anatolia and Europe for many years, and even if the resulting impact of Greek and Roman culture and mythology on Turkish culture is not as pervasive as their Persian and Arab counterparts, it is still evident. One such example is the occasional likening of a beloved's hair to snakes in classical Turkish literature, an image reminiscent of Medusa's own snake-like hair in Greek mythology. The poems written in Greek by Mawlānā Jalāl al-Dīn Rūmī and Ahmed Pasha demonstrate that Turkish poets were certainly not complete strangers to Western sources.

After providing information about the three Moirai sisters, known as the goddesses of fate in Greek and Roman mythology, this article will address the nature of their otherwise obscure existence in classical Turkish literature.

Moira means a share, distributor, divider, sharer, fate, and a person's destiny (Erhat, 2006: 207; Fink, 2004: 283). "Moira properly signifies 'a share' and as a personification 'the deity who assigns to every man his fate or his share,' or the Fates." (William Smith, vol. II, 1867: 1109). Not only does the Arabic word *qadar* mean predestination and divine determination, it also refers to the allocation of sustenance. The daughters of Zeus and Themis and the sisters of the Horae, the Moirai in Greek mythology are described in Hesiod's work as three sisters who "regulate our sustenance" (Erhat, 2006: 207), whose

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

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

names are Lachesis, Clotho, and Atropos (Yorgun, 2018: 68), and who being spinning each person's thread of life upon his or her birth. Whereas Lachesis is charged with spinning the thread upon a person's birth, Clotho is charged with determining the thread's length, and therefore that person's life, and finally Atropos is charged with cutting the person's thread when the time of death comes (Hamilton, 2015: 27). These three sisters represent the past, present, and future, respectively (Platon, 2010: 363) and their equivalents in Roman mythology are the three sisters named Nona, Decima, and Morta.

Although the Moirai are alluded to in both *the Iliad* and *the Odyssey* of Homer, their names are not clearly mentioned.

> "Then was Amarynceus' son, Diores, caught in the snare of fate; for with a jagged stone was he smitten on the right leg by the ankle." (Homer - The Iliad, vol. I, 1946: 191).
>
> "All we are come down from Olympus to mingle in this battle, that Achilles take no hurt among the Trojans for this days' space; but thereafter shall he suffer whatever Fate spun for him with her thread at his birth, when his mother bare him." (Homer - The Iliad, vol. II, 1947: 379-381).
>
> "Nor shall he meanwhile suffer any evil or harm, until he sets foot upon his own land; but thereafter he shall suffer whatever Fate and the dread Spinners spun with their thread for him at his birth, when his mother bore him." (Homer - The Odyssey, vol. I, 1946: 247).
>
> "But when, as the seasons revolved, the year came in which the gods had ordained that he should return home to Ithaca, not even there was he free from toils, even among his own folk." (Homer - *The Odyssey*, vol. I, 1946: 3).

Although several of the characteristics of the Moirai are depicted in *the Iliad* and *the Odyssey*, it is Hesiod who actually informs us of their names in *Theogonia*. However, in Hesiod's work they are introduced as the daughters of Zeus and Themis and as the sisters of the Horae.

> "Next he married bright Themis who bare the Horae (Hours), and Eunomia (Order), Dike (Justice), and blooming Eirene (Peace), who mind the works of mortal men, and the Moerae (Fates) to whom wise Zeus gave the greatest honour, Clotho, and Lachesis, and Atropos who give mortal men evil and good to have." (Hesiod, 1914: 145)

The thread of life in classical Turkish literature

Similar to both *the Iliad* and *the Odyssey* of Homer, allusions to the thread of life are frequently made in classical Turkish literature. Like Homer's works, however, classical Turkish literature foregoes any mention whatsoever of the three goddesses of fate.

Although classical poets made piercing observations into nature, they refrained from depicting nature as it was in their poems, filtering it instead through their poetic luster before putting it into verse. Similarly, instead of taking the mythological stories, legends, and historical events belonging to other cultures verbatim, they would extract their essence while whittling them down of their external details to the greatest extent possible. Although the names and characteristics of the Moirai in Greek and Roman mythology are completely absent in classical Turkish poetry, their essence—that life may be envisioned as a thread whose severance translates into life's coming to an end and the death of a person—is still very much present.

In this article, we will look at how Turkish poets of different periods incorporated the thread of life in their own poetry.

Yunus Emre, one of the pinnacles of Turkish poetry who lived during the 13th and 14th centuries, makes the thread of life into a personification of himself in the following verses. He expresses that his good and

bad deeds will be recorded as long as he lives, that the contour of his face will change as he ages, and that his own thread of life will eventually be cut. For Yunus Emre, the cutting of the thread of life is a metaphor meaning that one's worldly life has come to an end.

Hayrum şerüm yazılısar
'Ömrüm ipi üziliser
Gidüp sûret bozılısar
Âh n'ideyin 'ömrüm seni

384/5 – (Tatcı, pp. 314)

(My good and evil deeds written down / My life's thread severed / My countenance lost in oblivion / Alas! What shall I do with you, o life?)

That a poet of Anatolia in the 13th and 14th centuries, when the foundations of classical Turkish literature were being laid, likens life to a thread whose cutting symbolizes the end of life demonstrates that Greco-Roman mythology had been actively recounted until that period in Anatolia or that the poets of that period had access to Western sources.

A lover's union with his beloved is not a frequently encountered theme in classical Turkish poetry. One of the founders of classical poetry, Şeyhî, expresses that he was deprived of being reunited with his beloved because the thread of his life had been cut and laid on the ground, a clear metaphor for his death.

Niçe ire visâli va'desine
'Ömrümüz ipi kim güsiste yatur

g. 29/6 – (Biltekin, 2003: 127)

(How shall they ever reach the valley of reunion? / When our lives lie prostrate like threads severed)

Forced to flee first to Egypt, then to the Knights of Rhodes, and finally to Europe after losing his struggle for the Ottoman thrown against his brother Bayezid II, Jem Sultan lived a life of exile. Although reproaching one's beloved was a rarely encountered theme in 15th century classical Turkish poetry, Jem Sultan rebukes his beloved after having failed to seize the thrown, which resulted in his exile. Comparing his life to a candle's wick, he laments that after slowly burning for years, his life's end is near and yet he has yet to see a single strand of charity or kindness from the long hair of his beloved.

Rişte-i 'ömrüm dükendi gerçi nâzundan senün
Kılca eylük görmedüm zülf-i dirâzundan senün

(Şentürk, 1999: 102)

(Consumed was the thread of my life by your coyness / Yet not a strand of charity did I see from your flowing locks)

In this couplet, Jem Sultan likens his life to a candle's wick. Despite there being no explicit mention of a candle in this couplet, the notion of being consumed suggests that life is actually the wick inside a candle. This imagery of long hair and of still not seeing a strand of charity is a paradox. Whereas in Greek mythology, Atropos ends each mortal's life by cutting his or her thread, in this couplet, this same thread is slowly consumed over a long period of time. While a quick snip reinforces the notion of death's abruptness, the image of a wick being slowly consumed by the very flame it feeds represents a life full of

troubles coming to an end. It is through this imagery that Jem Sultan depicted his troublesome life and its imminent end.

In *Bulbul-nâmah* (Mathnawi to the Nightingale), Rifâ'î ignites the thread of his life with the love of his beloved in an act of altruistic sacrifice for his beloved. Whereas the candle had originally been whole, its metaphorical head and foot eventually attained equal height after the fire of love for his beloved had taken hold and melted his life away. The metaphor of a candle's head prostrating to its foot is an allusion to Rifâ'î's sacrificing his life for his beloved, which results in his being completely consumed. Unlike Jem Sultan, however, Rifâ'î does not lament his fortune.

> Âteş-i 'ışkı ile yakam bu 'ömrüm rişte sin
>
> Şem'a gibi pây ü ser yolında yeksân eyleyem
>
> b. 220 – (Ayan, 1981)
>
> (Might I set ablaze this life thread of mine with the fire of her love / Like a candle, might I make prostate my head to my foot in my sacrifice to her)

Mentor of a great many poets in the 16th century, the poetic genius Balıkesirli Zâtî resembles his life to a candle wick in the following couplet full of sublime symbolism. Seeing its wax dripping down its sides as it burns, the candle realizes that its life is coming to an end and cannot help but shed tears of blood at its impending death. In this couplet, life is likened to a wick whereas bloody water shed from the candle's eyes conjures up tears of blood in the reader's mind. Here, it is important to remember that individual candles were made of different colors in the past.

> Rişte-i 'ömrün ucı gördi fenâya irişür
>
> Döker anun-çün gözinden 'âkıbet hûn-âb şem'
>
> g. 625/6 – (Tarlan, 1970: 129)
>
> (Seeing the thread of life stretch toward annihilation / The candle duly shed from its eye tears of bloody water)

There are couplets in classical poems in which life is expressed in the form of a thread with some sort of a relationship with hair. Lovers yearn to give their own lives in sacrifice to their beloved by grasping on to the hair of their beloved, by hanging themselves from their beloved's hair as if it were a noose, or, since its end is shaped like a hook, by desiring to hang themselves from the end of their beloved's flowing locks. This way the lover might finally realize his longing to be reunited with his beloved. Moreover, because long hair represents long life, the person who holds on to the long hair of his beloved is, by extension, bestowed with long life. Indeed, the 16th century poet Sehâbî lamented that his own life had been shortened when his beloved cut the locks that would fall over her cheeks.

> Kesdi Sehâbî zülfini ruhsârı üzre yâr
>
> Kûtâh kıldı rişte-i 'ömr-i dırâzumı
>
> g. 376/5 - (Bayak, p. 158)
>
> (O Sehabi! Our beloved has cut the lovelock hanging o'er her cheek / Shortening thereby the long thread of our life)

The life of the lover unable to clutch the black hair of his beloved is short. Moreover, the notion that clutching onto the hair of one's beloved extends his life evokes the image of a person who drinks from the Fountain of Life (âb-ı hayat, bengisu).

İtmedin cân riştesin peyvend târ-ı zülfüne
Cân üzüldi ‘ömr azaldı geçdi devrân hayf hayf

g. 248/3 – (Çakır, 2008: 712)

(Failed did I to fasten my spirit’s thread to the darkness of her hair / My spirit cut, life shortened, and fortune forlorn. Woe is me!)

The most criticized archetype in classical Turkish poetry is that of Sufis. In contrast to lovers who sacrifice their own lives for their beloved, Latîfî attributes the reason that Sufis live such a long life in his work *Tazkirah al-Shuara* (تذكرة الشعراء) to the fact that they make the mole (black spot) on their beloved’s face into a bead and her hair into the string that holds the beads together on their rosary, which they never put down.

Rişte-i zülfünle hâlün dânesin tesbîh idüp
‘Ömrin anunla geçürür zâhid-i sad-sâleler

g. 1182/4 – (Köksal, 2017: 440)

(With the thread of your hair and your mole a bead, you make a rosary / With it, you spend your life, o ascetic of a hundred years of age)

Even if not to the extent that Sufis and ascetics (zâhid), doctors also receive their share of criticism in classical Turkish poetry. The reason for this is because although they are able to treat a wide variety of illnesses, they have yet to find no solution for lovesickness. The poet in the following couplet asks a doctor to find him a cure to his heartache before he dies, beseeching him to do so before the thread of his life is cut. However, this request made to doctors by classical poets never actually materializes.

Üzüldi rişte-i zer-târ-ı ‘ömrü ‘âşık-ı zârun
Yetiş gel ey tabîb-i derd-i ‘aşk vakt ü zamânınca

g. 79/7 – (Zülfe, 1998: 141)

(Cut was the sorrowing lover’s golden strand of life / Come! O doctor who treats the affliction of love, save me while there still be time)

In classical Turkish literature, the lover is jealous not only of other people but of anything and everything that shares proximity with his beloved. Bâkî, whose poetic excellence continues to be recognized today just as much as during his own time, protests that the thread of his own life must now be cut when a comb dares to reach out and touch his beloved’s hair.

Zülf-i nigâra şâne-veş olursa dest-res
Mikrâz gibi rişte-i peyvend-i ‘ömri kes

g. 209/1 – (Küçük, 1994: 228)

(If, like a comb, one reach out to touch her elegant hair / Cut then, like shears, the thread fastening me to life)

In Azmî-zâde’s couplet below, the flow of time is likened to a sorcerer. As this sorcerer seeks to bewitch the beloved with hex upon hex, the thread of her lover’s life shortens. Assuming that time, represented in this couplet as a sorcerer, is performing the duties of the three Moirai, the one who determines the length of the thread of mortal’s life is Clotho in Greek mythology, or Decima, as she is known in Roman. Even though these mythological characters are not mentioned explicitly by name in the couplet, they are alluded to indirectly. That sorcerers were known to tie knots out of strands of a beloved’s hair and to cast different hexes on her by blowing into them lends further support for this conclusion.

‘Ukdelerle yâri teshîr eylerin âhir diyü
Rişte-i ‘ömrüm ider kûtâh sehhâr-ı zamân

g. 677/5 - (Kaya, 2003: 275)

(Saying “I shall soon beguile the lover with knots” / The sorcerer that is time seeks not but to shorten the thread of my life)

Likening his life to a thread and death to a pair of scissors, Yahya Bey Dukagjini (Taşlıcalı Yahya Beg) asserts that since he has died, he no longer has any inclination toward this world. Here, the responsibility of executing one’s death is an indirect reference to Atropos, as she is known in Greek mythology, or to Morta, as she is known in Roman.

Rişte-i ‘ömrümi mikrâz-ı ecel kesmişdür
Kalmadı meyl-i dilüm ‘âleme kat‘â şimdi

g. 509/3 - (Çavuşoğlu, 1977: 590)

(The thread of my life did the shears of mortality cut / Left now and forever has my heart’s desire for the world)

In the ode that 15th century Mollâ Ashkî presents to Fatih Sultan Mehmed, he likens death to a knife and his own life to a thread, and is found praying for the Sultan’s continued well-being. The poet reveals his desire that the life threads of those burning in enmity toward Sultan Mehmed be diced like tutmac soup (a dish of stewed mutton in gobbets with chick-peas) with Allah’s knife of mortality.

Sana ‘adû olanun ‘ömr riştesin Hudâ
Ecel bıçagı-la togradı nite kim tutmac

k. 7/40 (Şentürk-Boşdurmaz, 2012: 92)

(The life thread of he who is swollen in enmity toward you / did God dice with mortality’s knife like tutmac)

In the supplications section of his 87-couplet ode that he presented to Grand Vizier Ahmed Pasha, 17th century poet Sherif Nehdjî states that the grand vizier’s life is nearing its end and without mixing words, implores him to pray for his continued authority, prosperity, and life. Both the thread and the ode itself are nearing their end by this point in the poem, a fact that the poet uses to remind his addressee of the need to beseech God. Considering that couplets would be written side by side instead of one verse above the other in classical Turkish poetry, these lines also form a rope in their written design.

Uzatma Nehcî sözi yitdi rişte pâyâna
Devâm-ı devlet ü ikbâl ü ‘ömre eyle duâ

k. 4/82 – (Koç, 2003: 81)

(Mix not your words, o Nehdjî, for the thread has reached its end / Pray instead for the perpetuation of sublimity and prosperity and life)

A statesman and poet during the reigns of both Fatih Sultan Mehmed and Bayezid II, Djazarî (Cezerî) Kasım Pasha likens love to a sultan and life to a tent-rope (tendon). Just as tent-ropes hold the foot of a tent in place, the sultan of ecstasy depicted in the follow couplet is indebted to those lovers who sacrifice their lives for his very existence.

Sultân-ı ‘ışk haymesini dilde kurmaga
Cân riştesinden eyledi ‘ömrüm ana tınâb

g. 491/6 - (Köksal, 2017: 227)

(To establish in the heart the pavilion of the sultan of ecstasy / Did my life make the spirit's thread into a tendon)

In Dervish Hayâlî's mathnawī titled *Rawdah al-Anwar* (روضة الأنوار), one's body is likened to a building and his life to a thread that will inevitably be cut, leading, in turn, to the decimation of his bodily integrity.

Bu 'ömrün riştesi âhir üzilür

Binâsı 'âkıbet cismün bozılur

b. 851 – (Köksal, 2003)

(This life thread will yet be cut / The body's masonry then will rot)

Conclusion

Instead of taking verbatim the mythological stories, legends, and historical events belonging to other cultures, classical poets would extract their essence while whittling them down of their details to the greatest extent possible. Although the names and characteristics of the three goddesses of fate in Greek and Roman mythology are completely absent in classical Turkish poetry, their essence—that life may be envisioned as a thread whose severance translates into life's coming to an end and the death of a person that life may be envisioned as a thread whose severance translates into life's coming to an end and the death of a person—is found in several couplets. In short, it is necessary to keep in mind different cultures, literatures, and mythologies beyond those of the Arabs in Persians while interpreting works of classical Turkish literature.

References:

Ayan, H. (1981). *Rifâ'î Bülbül-nâme*. Ankara: Emek Matbaası.

Bayak, C. *Sehâbî Hüsâmü'd-dîn bin Hüseyn – Sehâbî Dîvânı*, Kültür ve Turizm Bakanlığı. https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55746,sehabi-divanipdf.pdf?0 (Accessed: 1st May 2020).

Biltekin, H. (2003). *Şeyhî Dîvânı (İnceleme-Tenkitli Metin-Dizin),* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp (Tez No. 126354)

Çakır, M. (2008). *Kavsî, Hayatı, Edebî Kişiliği ve Dîvânı (İnceleme-Tenkitli Metin-Dizin)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp (Tez No. 218401)

Çavuşoğlu, M. (1977). *Yahyâ Bey Dîvan*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.

Erhat, A. (2006). *Mitoloji Sözlüğü*. İstanbul: Remzi.

Fink, G. (2004). *Antik Mitolojide Kim Kimdir?*. translated by Serpil Erfındık Yalçın, İzmir: İlya İzmir.

Hamilton, E. (2015). *Mitologya*, translated by Ülkü Tamer. İstanbul: Varlık.

Hesiod. (1914). *The Homeric Hymns and Homerica*, translated by Hugh G. Evelyn-White. London: London William Heinemann.

Homer. (1946). *The Iliad*, vol. I, translated by A. T. Murray. London: London William Heinemann.

Homer. (1947). *The Iliad*, vol. II, translated by A. T. Murray. London: London William Heinemann.

Homer. (1946). *The Odyssey*. vol. I, translated by A. T. Murray. London: London William Heinemann.

Kaya, B. A. (2003). *The Dîvân of 'Azmî-zâde Hâletî*. Harvard: Harvard Üniversitesi.

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

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

Koç, N. İ. (2003). *XVII. yy Dîvân Şâiri Şerif Nehcî – Hayatı, Eserleri, Edebî Kişiliği ve Dîvânı'nın Tenkitli Metni*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Köksal, M. F. (2003). *Dervîş Hayâlî - Ravzatü'l-envâr*. İstanbul: Kitabevi.

Köksal, M. F. (2017). *Edirneli Nazmî – Mecma'u'n-Nezâ'ir*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Küçük, S. (1994). *Bâkî Dîvânı – Tenkitli Basım*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Platon. (2010). *Devlet*, translated by Sabahattin Eyüboğlu – M. Ali Cimcoz. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.

Saraç, M. A. Y. (2011). *Eski Türk Edebiyatına Giriş: Biçim ve Ölçü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim.

Şentürk A. A. – Boşdurmaz N. (2012). *Molla Aşkî Dîvân*. İstanbul: Yapı Kredi.

Şentürk, A. A. (1999). *Osmanlı Şiiri Antolojisi*. İstanbul: Yapı Kredi.

Tarlan, A. N. (1970). *Zatî Divanı (Edisyon Kritik ve Transkripsiyon)*, c. II. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.

Tatcı, M. *Yûnus Emre Dîvânı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı (e-book).

William Smith. (1867). *Dictionary of Greek and Roman Biography and Mythology*. Boston: Little, Brown and Company.

Yıldırım, N. (2019). "Antik Dönem'de Ker ve Moiralar: Kader ve Ölüme Hükmeden Tanrıçalar", *International Symposium on Mythology* (2-5 May 2019) Proceedings Book. Ardahan: Ardahan University, 2019, pp. 708-722.

Yorgun, F. (2018). *Antik Yunan Tragedyalarında Tanrı ve Kader Kavramları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Zülfe, Ö. (1998). *Nâşid – Dîvân*, Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp (Tez No. 74089)

https://christianwery.blogspot.com/2019/05/les-parques-farceuses.html (3rd May 2020)

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bernardo_Strozzi_Le_tre_Parche.jpg (2nd May 2020)

https://www.art.com/products/p28131461010-sa-i8587936/antonio-allegri-da-correggio-lunette-of-three-fates-detail-of-decoration-from-st-paul-s-chamber-or-abbess-chamber-1519-1520.htm (1st May 2020)

http://www.artnet.com/artists/felice-giani/le-tre-parche-aeq-MaTye0q_cICtuN5VUQ2 (3rd May 2020)

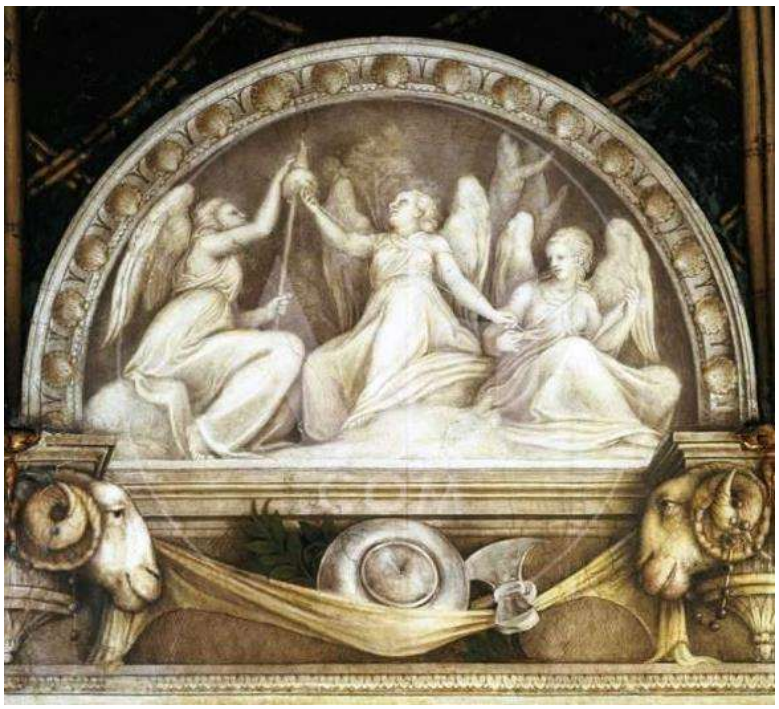
https://www.britannica.com/topic/Atropos-mythological-goddess (3rd May 2020)

https://www.rijksmuseum.nl/en/collection/RP-P-OB-31.384 (1st May 2020)

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

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

Attachments:



Lunette of Three Fates, Detail of Decoration from St. Paul's Chamber or Abbess' Chamber, 1519-1520. by Antonio Allegri Da Correggio.

Retrieved from: https://www.art.com/products/p28131461010-sa-i8587936/antonio-allegri-da-correggio-lunette-of-three-fates-detail-of-decoration-from-st-paul-s-chamber-or-abbess-chamber-1519-1520.htm (1st May 2020)



The Fates, The Parcae (Moirae), Theodor de Bry, 1596.

Retrieved from: https://www.rijksmuseum.nl/en/collection/RP-P-OB-31.384 (1st May 2020)



Le tre Parche by Bernardo Strozzi (Italian, 1581–1644)
Retrieved from: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bernardo_Strozzi_Le_tre_Parche.jpg (2nd May 2020)



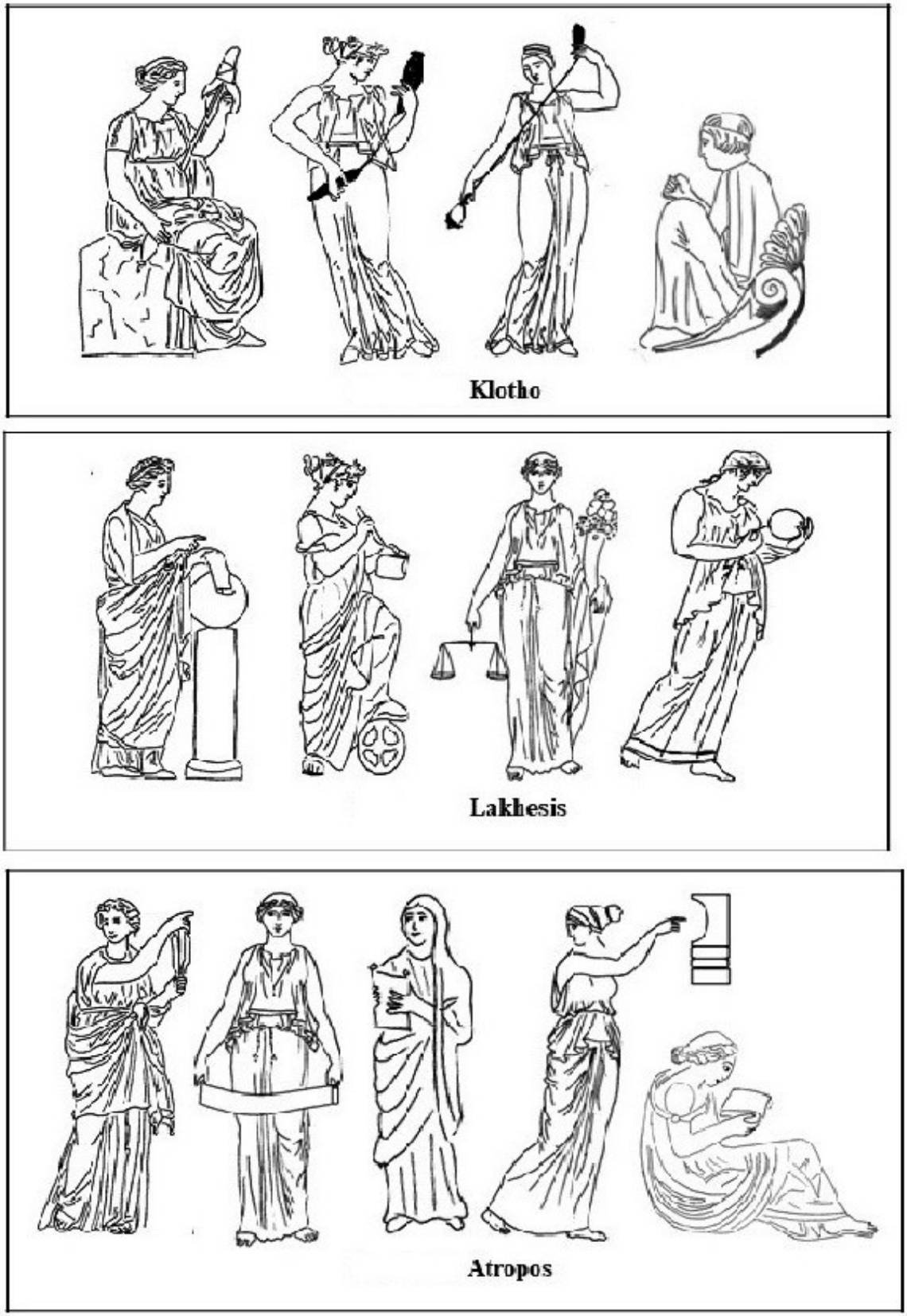
Gottfried Schadow: Fates sculpture
The three Fates spinning the web of human destiny, sculpture by Gottfried Schadow, 1790, part of the tombstone for Count Alexander von der Mark; Nationalgalerie, Staatliche Museen zu Berlin
Retrieved from: https://www.britannica.com/topic/Atropos-mythological-goddess (3rd May 2020)



Le tre parche - by Felice Giani (Italian, 1758–1823)
Retrieved from: http://www.artnet.com/artists/felice-giani/le-tre-parche-aeq-MaTye0q_cICtuN5VUQ2 (3rd May 2020)



Les Parques (The Fates, The Parcae) by Alfred Agache, 1885.
Retrieved from: https://christianwery.blogspot.com/2019/05/les-parques-farceuses.html (3rd May 2020)



Retrieved from: (Yıldırım, 2019: 719)

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

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

Nermî ve bazı lügazlarının çözümü üzerine[1]

Ahmet ALKAN[2]

APA: Alkan, A. (2020). Nermî ve bazı lügazlarının çözümü üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 541-557. DOI: 10.29000/rumelide.752509.

Öz

Sözlükte "Çöl faresinin, saklandığı yerin bulunmaması için yuvasını labirent gibi eğri büğrü kazması; saptırmak, sözün maksadını gizlemek, şaşırtmalı söz söylemek" anlamlarına gelen *lagz* kelimesinden türetilen lügaz, edebî anlamda adı gizlenen bir nesnenin özelliklerini sıralayarak ve çeşitli remz ve imalarda bulunarak cevabı karşı tarafa çağrıştırmaya dayanan şiirlere denir. Lügaz, Klasik Türk şiirinde 15. yüzyıldan itibaren kullanılmış bir türdür. Adı gizlenen bir nesnenin vasıflarını söylemek ve imada bulunmak suretiyle karşı tarafa sezdirilmesi esasına dayanır. Arap edebiyatında doğmuş, oradan Fars edebiyatına geçmiştir. Türk edebiyatına geçişi de Fars edebiyatı üzerinden olmuştur. Lügazlar temel olarak mana ve lafız lügazları olarak iki kategori altında değerlendirilmiştir. Mana lügazları lügazın çeşitli vasıflarını sıralamak suretiyle muhatabın zihninde gizlenen nesneyi çağrıştırma esasına dayanırken, lafız lügazları, şairin gizlenen nesneyi buldurma amacıyla şiirde çeşitli söz ve kelime oyunları yapmasına dayanır. Bu çalışmada lügaz türünün ortaya çıkışı, tarihi, Türk edebiyatında teşekkülü ve kullanımı hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Devamında ise âşıklık geleneğine mensup Nermî mahlaslı şair hakkında elde edilebilen bilgiler sunulmuş ve şairin Mecmû'a-yı Hafiza adlı lügaz mecmuasında tespit edilmiş olan 48 lügazı hakkında bilgi verilmiştir. Nermî'nin lügazları; vezin, nazım şekli, başlangıç ifadeleri olmak üzere şekil ve muhteva açısından incelenmiştir. Bunlardan cevabı tespit edilebilen bazı lügazların çözümü yapılarak şairin lügazlarını meydana getirirken izlediği yol üzerinde durulmuştur. Çalışmada öncelikle Nermî'nin mana lügazı olarak değerlendirilen lügazlarının çözümleri verilmiş, sonrasında ise lafız lügazı özelliği taşıyan lügazları çözümlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Nermî, lügaz, klasik Türk şiiri

An analysis of Nermî and some of his lügaz poems

Abstract

The word "Lügaz" is derived from the word "lagz" which in dictionary, is defined as "Desert rat digging its nest in shape of a maze to make it hard to discover; to divert, to hide the true meaning of a word, to say obfuscatory words", and in the literary sense, it refers to the poems that aim to help the other person make associations about the answer by listing the qualities of an undisclosed object and by making implicit suggestions. Lügaz, poetic form that was used after the 15th century in Classic Turkish poetry. It's based on the idea of implying to the other person an undisclosed object by listing its qualities and making suggestions about it implicitly. It was born out of Arab literature and was adopted later by Persian literature. It was adopted by Turkish literature from the Persian literature.

1 Makalenin konusu olan Nermî'nin lügazları, çalışmakta olduğumuz ve tamamlanmak üzere olan *Türk Edebiyatında Lügaz ve Sıdkî Efendi'nin Mecmû'a-yı Hafiza'sı* adlı doktora tezinden alınmıştır. Bu makalede, Nermî'nin lügazlarının tamamına yer verilmemiş, sadece şairin lügazlarını nasıl kurduğunu ve çözüm yöntemini göstermek amacıyla bazı lügazları verilmiştir. Lügazların tam metni doktora çalışmamızda mevcuttur. Lügazların yazmadaki varak numaraları ise ilgili dipnotta verilmiştir.

2 Dr. Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı, Eski Türk Edebiyatı ABD (İstanbul, Türkiye), ahmetalkan-1989@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5826-6632 [Makale kayıt tarihi: 11.05.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752509]

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

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

Lügaz poems mainly consist of two types, namely Mana (Meaning) and Lafız (Wording) Lügaz poems. Mana type Lügaz poems is based on the idea of creating impressions in the mind of the other person about the undisclosed object by listing certain qualities of the object while Lafız type Lügaz poems is based on punning in the poem to help the other person guess the undisclosed object. This study provides brief information on how Lügaz poems first emerged, their adoption by Turkish literature and their usage. The study also provides information gathered on the poet known with the nickname Nermî who was from the "Aşıklık" tradition and describes 48 Lügaz poems of the poet published in the Lügaz journal named Mecmû'a-yı Hafîza. Lügaz poems of Nermî were analyzed in terms of prosody, verse types, and initial expressions. Certain Lügaz poems among these, the answer of which could be guessed were analyzed and the method used by the poet in constructing these Lügaz poems were emphasized. The study first provides analysis of Mana type Lügaz poems of Nermi which is followed by analysis of his Lafız type Lügaz poems.

Keywords: Nermî, lügaz, classic Turkish poetry

Giriş

Arapça "Çöl faresinin, saklandığı yerin bulunmaması için yuvasını labirent gibi eğri büğrü kazması; saptırmak, sözün maksadını gizlemek, şaşırtmalı söz söylemek" anlamlarına gelen *lagz* (لغز) kelimesinden türetilen lügaz " Çöl faresinin yuvası, gidilmesi zor olan eğri büğrü yol; derin sır, bilmece, zekâ oyunu " gibi anlamlara gelir. Çoğulu *elgâz* dır. (Durmuş 2003: 221-222) Edebî anlamda ise adı gizlenen bir nesnenin remz ve ima yoluyla ve vasıflarını zikretmek suretiyle muhataba çağrıştırılarak buldurulmasına dayanan şiir türü olarak tanımlanabilir.

Lügaz bir üslup, söylem tarzı olarak doğmuş, daha sonra şairlerin şakalaşma, eğlenme ve şiirdeki kabiliyetlerini gösterme gibi amaçlarla kullandıkları edebî bir tür haline gelmiştir. Lügaz edebî bir tür olarak ilk kez Arap edebiyatında ortaya çıkmıştır. Ancak Arap edebiyatında kullanımı daha çok bilim alanında olmuştur (Toprak 2001: 98). Hz. Muhammed'in de sahabelere hurma ağacını lügaz üslubuyla sorması da ilim adamları tarafından lügaza rağbet gösterilmesinde etkili olmuştur. Lügazın ilim erbabı tarafından rağbet görmesinin bir diğer nedeni de zihni geliştirici bir özelliğinin bulunması ve eğitici bir yönünün olmasıdır. Bazı harfleri telaffuzda sorun yaşayan Ata es-Sindî'ye, o harfleri söyletmek amacıyla arkadaşlarının şaka yollu sorduğu lügazlar ve cahiliye dönemi şairlerinden İmrü'l-Kays'ın [ö. 540 dolayları] divanında bulunan el-Bars adlı şairle yaptığı atışmalar, lügazın edebiyatta kullanımına dair ilk örneklerdir.[3] Lügazın İran edebiyatında kullanımı ise daha çok saray mensuplarının dikkatini çekmek isteyen şairlerin şiirlerinde müphem ifadeler ve girift bilmeceler kullanmalarıyla olmuştur (Seyyid Gurab 1954: 11). İran edebiyatında çistan adı verilen lügazların ilk örneklerine Rûdekî'de [ö. 940] rastlanır (Brown vd. 1906: 9).

Türk edebiyatında lügaz belirgin bir şekilde XV. Yüzyılda ortaya çıkmıştır. Bu tarihten önce Mevlâna'nın [ö. 1273] bir şiiri lügaz özelliklerinden bir kısmını taşısa da bu şiirin lügaz olduğuna dair kesin bir kanıt ileri sürmek güçtür. Ancak 15. Yüzyılda Ahmet Paşa [ö. 1496], Necati Bey [ö. 1509], Dede Ömer Rûşenî [ö. 1486-87], Fânî Dede [ö. 1504], Lâmiî [ö. 1531], Ahmed-i Rıdvan [ö. 1528-1538] gibi şairlerin lügaz kaleme aldıkları bilinmektedir. Divan edebiyatının Fuzûlî [ö.1556], Bağdatlı Rûhî [ö.1605], Nâbî {ö. 1712], Şeyh Gâlib [ö. 1799] ve Nedim [ö. 1730] gibi önemli isimlerinin de lügazları bulunmaktadır. Yine

[3] Detaylı bilgi içib bkz. Hanna Fahuri, *Divan-ı İmrü'l-Kays*, Beyrut: Dârü'l-Cil, 1989, s.401-404; Ebû muhammed Abdullah b. Müslim b. Kuteybe Dineveri İbn Kuteybe, *Eş-Şi'r ve'ş-Şuara*, C.1, Darü's-Sekafe, Beyrut- Lübnan 1964, .652-653.

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

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

Çağatay sahasında Ali Şir Nevâyî [ö. 1501], Sekkâkî [ö. 15.yy] ve Şîban Han [ö. 1510] gibi şairler de lügaz kaleme almışlardır. Çağatay sahasında lügaza İran edebiyatında olduğu gibi çistân denir.

Lügaz türü XV. yüzyılda ortaya çıkmış ve bu yüzyıldan itibaren şairler tarafından çok rağbet görmüş; XVIII. Yüzyılda ise türün kullanımı zirveye ulaşmıştır. Lügazın XVIII. yüzyılda kullanımının artmasında döneme etki eden ve şiirde üstü kapalı ve çağrışıma dayalı bir anlam dünyası yaratan Sebk-i Hindî üslubunun da etkisi vardır. En fazla lügaz bu dönemde kaleme alınmıştır. Zaman içerisinde lügazın konu alanı genişlemiş somut eşyaların yanında rüya, hayal gibi kavramlar, tırnak kesmek gibi eylemler lügazın konusu olmuştur. Divan şiirinde yüzden fazla şair lügaz kaleme almıştır.

Lügaz türü başlangıçta daha çok kıta nazım şekli ile kaleme alınırken sonradan mesnevi nazım şekli ile kullanımı artış göstermiş ve kaleme alınan lügazların dörtte üçünden fazlasında mesnevi nazım şekli kullanılmıştır. Mesnevi ve kıta dışında gazel, nazm, kaside, tuyuğ, rubai, matla ve müfred nazım şekilleri ile de lügaz kaleme alınmıştır.

Lügazlarda vezin ile ilgili bir sınırlama yoktur. Ancak en fazla lügaz *fâʿilâtün fâʿilâtün fâʿilün* ve *feʿilâtün mefâʿilün feʿilün* kalıpları ile kaleme alınmıştır. *Feʿilâtün feʿilâtün feʿilün* ve *mefâʿilün mefâʿilün feʿûlün* vezinleri de en çok lügaz yazılan diğer vezinlerdir.

Lügazda gizlenen şey genellikle bir nesnedir. Lügazlar; *ol nedir kim*, *ol ne kim*, *ol ne şey kim*, gibi soru ibareleriyle başlar. Sonrasında adı gizlenen nesneyi buldurmak için genellikle onun bazı özellikleri şiirde sıralanır. Sorulan şeyin canlı cansız oluşu, rengi, şekli, uzunluğu, hayvan, bitki ya da insan oluşu gibi özellikler ilk başta sıralanan ayırıcı özelliklerdir. Genel özellikleri yanında adı gizlenen nesnenin kendine has özellikleri de sıralanabilir. Bu özellikler kullanım alanı, en çok beslendiği şey, neye benzediği, en çok bulunduğu yer gibi hususlardır. Lügazın sonunda genellikle onu çözecek kişi için övgü dolu bir ödülün bulunduğu bir veya iki beyit bulunur. Burada övgünün yanında lügazın cevabını bilemeyenler için yergi de bulunabilmektedir. Bazı lügazlarda bu son beyitte lügazın cevabını içeren bir ipucu da yer alır. Bu konuya Nermî'nin lügazları çözümlenirken değinilecektir.

Lügazlar temelde mana ve lafız lügazları olarak ikiye ayrılır. Bunlardan mana lügazlarında, genellikle gizlenen nesnenin çeşitli özelliklerinin sıralanarak karşı tarafa sezdirilmesi söz konusudur. Bu lügazlarda bütün lügazlarda bulunan *ol nedür kim*, *ol ne kim*, *ol ne şey kim*, gibi soru ibareleri bölümü bulunur. Devamında gelen beyitler vasıflandırma bölümünü oluşturur. Bu bölümde sorulan nesnenin cinsi, şekli, canlı cansız oluşu, kullanım alanı gibi özellikleri sıralanır. Lügazın son beyti ise ödüllendirme ve sonuç bölümünü oluşturur. Lügazın çözümüne ait önemli ima, işaret ve ipuçları bu bölümde bulunur. Genellikle lügazı çözen kişiye övgü dolu bir ödülün verildiği ya da çözemeyenler için yerginin yapıldığı bölüm burasıdır.

Lafız lügazlarında ise gizlenen nesnenin özelliklerinin verilmesinin yanında muhatabı cevaba götüren bazı ipuçları da yer alır. Lafız lügazlarının birden çok anlamı olan kelimelerin uzak yakın anlamını kastetmek, kelimeyi anlamlı sözcüklere bölerek verilen müteradifleriyle bilinmesini istemek, iki kelimeyi bitişik yazmak, bir kelimeyi parçalayarak yazmak, hemzeli kelimeyi yumuşatmak, nokta değişikliği yapmak, kelimeyi tersinden okumak, başka bir dile nakletmek gibi çeşitleri vardır (Durmuş 2003: 221-222). Nermî'nin hem mana hem de lafız lügazı özelliği gösteren şiirleri bulunmaktadır.

Klasik Türk edebiyatında lügaz gibi, gizlenen bir şeyi remz ve ima yoluyla buldurmaya dayanan bir diğer tür muammadır.[4] Gizlenenen şey, insan ismiyse muamma, insan ismi dışındaki bir nesne ise lügaz olur. Ancak insan ismi üzerine kaleme alınmış lügazlar da mevcuttur. Örneğin Nâbî divanında sahabelerden Zeyd ve Amr'ın sorulduğu bir lügaz bulunmaktadır (Bilkan 1993: 1207-1208). Lügaz ve muammanın birbirine yakınlaşmasında her iki türün de beyan ilminin bir dalı olması ve maksadın gizlenerek remz ve ima yoluyla muhataba sezdirilmesi etkili olmuştur. Divanlarda rastlanan lügaz yollu muammalar, iki tür arasındaki yakınlaşmaya örnektir. Bununla beraber lügazda nesnelerin sorulması, lügazın muammadan daha fazla beyitle kaleme alınması, muammanın daha çok ebcede ve kelime oyunlarına dayanması, lügazlarda şairin mahlasının bulunması gibi özellikler muamma ve lügazı birbirinden ayırmaktadır.

Lügaz, halk edebiyatında özellikle de âşık tarzı halk şiirinde kullanılan bir tür olmuştur. Ancak lügaz, halk edebiyatında muamma ile birbirine karışmıştır. Bilkan âşık edebiyatında iki tür muamma görüldüğünü birincisi olan "askı bağlama" da gizlenen bir nesnenin kahvehanenin bir yerine asıldığını ve çözümü için ödül konduğunu ifade eder. İkinci tür muammanın ise âşıkların "karşı-beri" deyişmeleri sırasında birbirlerine söyledikleri "açma-bağlama" biçimindeki deyişmeli bağlama olduğunu söyler (Bilkan 2000: 36). Bu geleneğin adı her ne kadar muama asma olsa da sorulan şey nesne olduğu için lügaz özellikleri de bu geleneğe karışmıştır. Köprülü de muamma ve lügazın halk edebiyatında birbirine karıştığını ifade etmektedir (Köprülü 1989: 188). Bunun yanında lügaz halk edebiyatındaki bilmece türünün edebî bir şekli olarak da görülmüştür (Elçin 1993: 619-620).

Bunun dışında halk şairleri de lügaz kaleme almışlardır. Bunda XVII. Yüzyılda halk edebiyatının Klasik Türk şiirinden etkilenmiş olmasının payı vardır. Âşık Ömer [ö. 1907] divanında üç lügaz bulunmaktadır (Karasoy ve Yavuz 2015: 354; 934-935). Yine Âşık Sümmânî'nin [ö. 1914] de divanında dörtlük nazım birimiyle kaleme alınmış bir lügazı bulunmaktadır (ERKAL 2015: 739-740). Çalışmadaki lügazları kaleme alan Nermî de bir halk şairidir.

Nermî'nin hayatı

Nermî'nin hayatı hakkında çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Hayatı hakkında elde edilebilen tek bilgi, bir halk şairi olduğudur.[5] Niğde-Bor kaynaklı bir cönkte mahlasının geçtiği bir türkü bulunmaktadır (Bolat 2006: 148). Bu cönkte adına rastlanmasından hareketle kendisinin Niğde civarında yaşamış olması muhtemeldir. Cönkteki halk şairlerinin de büyük kısmının 18. ve 19. yüzyılda yaşamış olmaları Nermî'nin de bu yüzyılda yaşadığını düşündürmektedir. Şairin Mecmû'a-yı Hafîza adlı eserde 48 lügazı bulunmaktadır.[6] Mecmû'a-yı Hafiza'da[7] 48 lügazının bulunması şairin divan şiirine de ilgili olduğunu göstermektedir. Bunun yanında yazdığı lügaz sayısına ve tercih ettiği nazım şekline bakarak şairin lügazla ilgili en fazla ürünün verildiği 18. ya da 19. yüzyılda yaşamış olma ihtimalinin kuvvetli olduğu söylenebilir.

4 Detaylı Bilgi için bkz. Bilkan, Ali Fuat (2000).*Türk Edebiyatında Muamma*, Akçağ Yayınları, 1. Baskı, Ankara.

5 Selcan,GürçayırTeke,''Nermî(d.?/ö.?)'',*TEİS*,23.09.2013,http://www.turkedebiyatiisimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay&detay=1084. [Erişim Tarihi: 12.01.2020]

6 *Mecmû'a-yı Hafiza*, (Müellif: Sıdkî Mustafa), Millet Kütüphanesi AE Mnz 567, vr. 267^{b}; 270^{a}-271^{b}; 271^{a}-272^{b}; 278^{b}-280^{a}; 309^{a}; 325^{a}-326^{b}; 327^{a}-328^{b}; 340^{b}; 343^{a}-344^{b}; 346^{b}-347^{a}; 364^{a}-365^{b}; 374^{b}-375^{b}.

7 Sıdkî Mustafa Efendi'ye (ö.1769-70) ait Arapça-Farsça-Türkçe lügazlardan oluşan bir lügaz mecmuasıdır. Millet Kütüphanesi AE Mnz 567'de Mecmû'â-yı Eş'ar ve Elgaz ismiyle kayıtlara geçmiştir. Kaynak göstermede eserin gerçek adı olan Mecmû'a-yı Hafiza kullanılmıştır.

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

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

Nermî'nin lügazları

Nermî'nin lügazlarında kullandığı vezinler

Nermî, lügazlarının büyük bölümünü remel bahrinin *Fâ'ilâtün fâ'ilātün fâ'ilün* kalıbı ile kaleme almıştır. *Fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün*, *Fe'ilâtün mefâ'ilün fe'ilün / fa'lün*, *fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün, fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün ve mefâ'îlün mefâ'îlün fe'ûlün* kullandığı diğer vezinlerdir.

Aşağıdaki tablo Nermî'nin lügazlarının dağılımını göstermektedir:

Vezin	Lugaz
Fâ'ilâtün fâ'ilātün fâ'ilün	23
Fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün	14
Fe'ilâtün mefâ'ilün fe'ilün	1
Fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün	3
Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâilün	4
Mefâ'îlün mefâ'îlün fe'ûlün	3

Tablo 1. Nermî'nin lügazlarının vezinlerine göre dağılımı

Nermî'nin lügazlarında kullandığı nazım şekilleri

Nermî, lügazlarının büyük bir bölümünü mesnevi nazım şekli ile kaleme almıştır. Lügaz türünde 15. ve 16. yüzyılda kıta nazım şekli rağbet görmekteyken bu tarihten itibaren mesnevi nazım şekli önem kazanmıştır. Nermî'nin lügazlarında mesnevi nazım şeklinin ağırlıklı olmasına bakarak şairin yaşadığı yüzyılın 17 ve sonrası olduğu ileri sürülebilir. Nermî'nin 48 lügazının 42'si mesnevi, 4'ü gazel-kaside, 2'si ise kıta nazım şekli ile kaleme alınmıştır.

Nermî'nin lügazlarının başlangıç ifadeleri

Birkaç tanesi hariç şiirlerinde mahlas kullanmıştır. Nermî lügazlarına genellikle ol nedür, ol nedür kim, nedür ol gibi soru ibareleriyle başlamıştır.

Ol nedür kim…	10
Ol nedür…	13
Ol ne…	3
Nedür ol kim…	6
Nedür ol…	13
Bü'l-'aceb gördüm…	1
nedür âyâ…	2

Tablo 2. Nermî'nin lügazlarının başlangıç ifadeleri

Nermî'nin lügazlarının beyit sayıları

Nermî, lügazlarını değişik sayılarda beyitle kaleme almıştır. Şairin lügazları daha çok beş, sekiz ve yedi beyitten oluşur. Şair 48 lügazının 13'ünü 5 beyitle, 7'sini 8 beyitle, 6'sını 7 beyitle, 5'ini 6 beyitle, 4'ünü

9 beyitle, 4'ünü 10 beyitle, 4 'ünü 11 beyitle, 2'sini 4 beyitle, 1'ini 2 beyitle, 1'ini 3 beyitle, 1'ini de 12 beyitle kaleme almıştır. Sonuç olarak şairin 48 lügazının % 27,8'i beş beyitle, % 14,58'i 8 beyitle, % 12,5'i 7 beyitle kaleme alınmıştır. Bu verileri düşük yüzdelerle diğer beyit sayıları takip etmektedir.

Nermî'nin lügazlarının dil ve üslup özellikleri

Şair, lügazlarında sade, anlaşılır bir dil kullanmıştır. Bunda şairin halk edebiyatına mensup olmasının payı vardır. Bunun yanında ebced ile ilgili lügazlar da kurmuştur. Lügazlarını meydana getirirken Türkçe kelimeler kullanmakla birlikte Arapça-Farsça kelimeleri de yer vermiştir. Lügazla ilgili ipuçlarında özellikle son beyitte kelimelerin Arapça ve Farsçadaki anlamlarından yararlanmıştır.

Lügazlarda gizlenen nesne ile ilgili ipuçları verilirken teşbih ve teşhis sanatlarından fazlaca istifade edilmiştir. Aşağıda lügaz olarak sorulan cansız bir nesnenin özelliği teşhis sanatı ile ifade edilmiştir:

Mâderi sudur velî budur acîb
Su kaçar bundan dilâ budur garîb (Mecmû'a-yı Hafiza: v. 279[a])

Aşağıdaki beyitler ise teşbih sanatına örnektir:

Çağırur gezdigi yerlerde virür gerçi sadâ
Söyler ol murg-ı sakâ gibi velî yok zebân (Mecmû'a-yı Hafiza: v. 374[a])

Takdılar başına gûyâ ki çeleng
Sıçrar ol tağları mânend-i peleng (Mecmû'a-yı Hafiza: v. 346[a])

Şair lügazlarını oluştururken argo kelimelere de yer vermiştir:

G.tine bir uzun ağaç sokarlar
Anun fi'li bulunmaz degme erde (Mecmû'a-yı Hafiza: 325[a]-326[b])

Nermî'nin lügazlarının muhtevası

Şairin lügazlarında gizlenen nesneler genellikle saz, rebab, tencere, kalem gibi somut kavramlar olmakla birlikte şair, vefâ gibi soyut bir kavramı da lügaz olarak kullanmıştır. Müzik aletleri, ev eşyaları, hayvan isimleri Nermî'nin lügazlarında sorulan nesnelerdir. Nermî lügazlarını kaleme alırken ilk beyitlerde gizlenen nesne ile ilgili cinsi, şekli, kullanım alanı ilgili bilgiler vermiş, cevaba götüren asıl ipucunu son beyitlerde söylemiştir.

Lügazların çözümü

Nermî'nin lügazlarından bir kısmının mana lügazı olduğu bir kısmının da lafız lügazı olduğu görülmektedir. Mana lügazlarında muhatabı cevaba götürecek açık ve kapalı ipuçları verilirken lafız lügazlarında kelimeyi hecelere bölüp başka iki kelimelerin içinde verme, cevabı bir kelimenin içinde geçirme, ebced hesabıyla cevabı işaret etme gibi yollara başvurulduğu görülmektedir.

Nermî, mana lügazı özelliği taşıyan lügazlarında gizlenen nesneyi çağrıştırıcı ipuçları kullanmayı tercih etmiştir. Aşağıdaki lügazda tencere kelimesi çeşitli vasıflandırmalarla muhataba buldurulmaya çalışılmıştır:

Fâ'ilâtün fâ'ilātün fâ'ilün

Ol nedür gel ey birâder vir haber
Karnı acıkdıkda nân ü guşt yer

Gerçi kim işitmez ammâ gûşı var
Ey birâder sanma kim mengûşı var

Mâderi sudur velî budur acîb
Su kaçar bundan dilâ budur garîb

Yine nev tarh eyledüm bu müşkili
Nermiyâ keşf idenün oldum kulı (Mecmû'a-yı Hafîza: v. 279[a])

Tencerenin karnı acıktığından dolayı ekmek ve et yemesi, içine yemek yapmak için konan malzemelere bir göndermedir. İşitmez ancak kulağının olmasından maksat tencerenin kulplarıdır. Annesinin su olmasıyla kastedilen tencerenin demir-çelik ürünü olması ve bu maddelerin dövülürken su kullanılmasıdır. Yine suyun ondan kaçması ise aşırı ısınma sonucu suyun kaynama noktasına ulaşıp buharlaşarak tencerenin içerisinden çıkmasına bir göndermedir. Beyitte tencereye insansı özellikler verilmek suretiyle bir lügaz meydana getirilmiştir.

Aşağıda kuyruk kelimesinin sorulduğu lügaz da yine bir mana lügazıdır:

Fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün

Nedür ol söyle ki hayvânlara mensûb bir şey
Teni bir zînet ile şöyle ki mahbûb-ı cihân

Uzanur kaddi anun gâhîce ef'î gibidür
Geh dolanur boyuna halkalanur hem-çü yılân

Çağırur gezdigi yerlerde virür gerçi sadâ
Söyler ol murg-ı sakâ gibi velî yok zebân

Uyar etfâl ile dâ'im yol eri yolda gerek
Düşer ardına görüp bir yüzi bedr-i rahşân

Cânı yok gerçi velî cânluya eyler hıdmet
Bend iderler gehî bî-çâreyi hem-çü arslân

Ağzı var hem dili vardur bilür iseŋ anı sen
Tokat'ı sana virem arpalık olsun ey cân

Başladun halt-ı kelâma çoḳ uzatdun **Nermī**
Bu kadar söz götürür mi bu lügaz öldün uzan (Mecmû'a-yı Hafîza: v. 374[a]-375[b])

Yukarıda, muhatabı cevaba götüren ipuçlarından bazıları; gizlenen cevabın hayvanlara ait bir şey olması, boyunun yılan gibi dolambaçlı ve uzun olması, insanların ardınca giden bir şey olması, bazen başkaları tarafından bağlanması (atların kuyruğu bağlanabilir) vb. gibi özelliklerdir. Son beyitte "sözü uzattın, öldün uzan" gibi ifadelerle gizlenen şeyin uzun olduğu yine ifade edilmektedir. Parçalar birleştirildiğinde lügazın cavabı olan kuyruk, muhatabın zihninde çağrışmaktadır.

Aşağıda cevabı saz olan lügaz, çeşitli tasvirler, benzetme ve kişileştirmelerle oluşturulmuştur:

fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün

Nedür ol fâhişe-i bî-edeb erkânsuzdur
Konuşur ehl-i safâ ile velî cânsuzdur

Ana çengân dir idüm gördicegüm yerlerde
Yüzin ele güne göstermez o ehl-i perde

Bir kolı vardur anun hem de ayağı vardur
Sanki Aydınlıdur ol çokca kuşağı vardur

Teni başdan başa san yaradur anuŋ zîrâ
Bend idüp yâraların bağladılar ser-tâ-pâ

Nev'i çoḳ her birinün vasfını itsem uzanur
Düzdirür kendini ol fâhişe gâyet bezenür

Darb ile döğe döğe söyledür erbâbı anı
Sen de ko söyleyeni gör begüm ol söyledeni

Kürevî-şekl ise ana ne diyem benzerdür
Burnı var bir küçücük sînesi hep gözlerdür

Sîneye alur isen anı temâşâ bunda
Gezdürür eller ile âlemi bunda şunda

Tel kırarsın sakınup açma bu râzı duyılur
Ol imâm olsa müezzinle cemâat uyılur

Nermiyâ bu lügazum buldı hele itmâmı
Halka baş eğdürür ol işte temâm encâmı (Mecmû'a-yı Hafîza: v. 374[b])

Lügazda saz, zevk ve safâya düşkün insanlarla konuşan müptezel bir kadına benzetilmiştir. Kendisinin perde ehli olduğu, kolu ve ayağı olduğu (âşık edebiyatındaki ayak verme geleneğine işaretle), teninin baştan başa yara olduğu ve yaralarının bağlandığı (bağlamanın perdeleri ve telleri), erbabının onu darb ile (mızraba işaretle) döve döve söylettiği vb. özellikler söylenerek muhatabı cevaba götürecek ipuçları sıralanmıştır.

Mana lügazlarına son örnek olarak rebâbın sorulduğu lügaz verilebilir:

Fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün

Nedür ol kâmet-i mevzûn aceb
Cünbüşi kadde münâsibdür hep

Ser ile pâyı anun bir ammâ
Tepesinde gözi üç bî-pervâ

Taylasânı var anun bî-şüphe
Virmez ol ruhsatı her bir nigehe

Salınur kâmet-i mevzûnı gehî
Niçün asmışlar aceb bî-günehi

Kimi elvân ile pürdür cismi
Ne güzelce düşer anun resmi

Ayağı gerçi ağaçdur ammâ
Yere basmaz nice olur bu manâ

Bir nebâtî kocup anun belini
Bûs ider ekserî halkun elini

Gelse eyyâm-ı şitâ izlerine
Anlarun mîl çekilür gözlerine

Gösterüp kendüyi ağyâra hemân
Virmeyüp ruhsatı ol yâra hemân

Nermî pûşîdeye çek gel lügazı
Keşf olur açma kırup tel lügazı (Mecmû'a-yı Hafîza: v. 344[b])

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

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

Lügazda genellikle rebâbın fiziksel özellikleri verilmiştir. Boyunun uzun olması, çeşitli renklerle süslenmiş olması, elle ilgili bir nesne olması, ayağının ağaçtan olması, tepesinde üç gözünün bulunması gibi özellikler cevabı buldurmaya yönelik ipuçlarıdır.

Nermî'nin lügazlarının bir kısmı da lafız lügazı olarak düzenlenmiştir. Bunlar arasında cevabı hecelere bölmek suretiyle başka kelimelerin içerisinde geçirme, ebced yoluyla cevabı sorma, cevabı bir kelimenin içerisinde geçirme, kelimenin başına veya sonuna harf ekleme çıkarma gibi yollarla oluşturulmuş lügazlar bulunmaktadır. Aşağıdaki lügazda baca sorulmuştur:

Fâʿilâtün fâʿilātün fâʿilün

Ol nedür bir ucbe şahs-ı bü'l-aceb
Eylemiş bâlâda mesken rûz ü şeb

İrtifā'-i kadr ile rif'atlenür
Sîne germiş sûretâ ol görinür

Tamlar üstinde hemân hırsızlığı
Fark eder mi olmasaydı gözlüğü

Aslı vardur enfe beŋzer dir isem
Ben inanmazdum eger kim görmesem

Âlemi seyrân ider başdan başa
Kullanurlar bazısı gayrı işe

Dâimâ olmaz güşâde revzeni
Gösterür halka velî merd ü zeni

Murg cinsinden degül atmacadur
Bu lügaz **Nermî** hemân dibâcedür (Mecmû'a-yı Hafiza: v. 280[b])

Makamının irtifa kaydetmekle olduğu, damlar üzerinde olması, penceresinin her zaman açık olmaması (yazları baca delikleri kapatılır) gibi özellikler bacayı çağrıştırabilecek unsurlardır. Ancak muhatabı bacaya götüren en kesin delil son beyitte geçen dibâce (önsöz) kelimesidir. Bu kelimenin içerisinde baca kelimesi geçmekte ve bu yolla cevap muhatabın dikkatine bırakılmış olmaktadır. Burada verilen ipucuyla önceki beyitlerde verilen özellikler birleştirildiğinde lügazın cevabı netleşmektedir. Cevabın başka bir kelimenin içerisinde geçirilmesi suretiyle kurulan bir lügaz da aşağıdaki perde örneğidir.

Mefâʿîlün mefâʿîlün feʿûlün

Nedür ol kim vucûdı zîb ü ferde
Nümâyiş gösterür durduğı yerde

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

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

Görinür baht-ı âşıḳ gibi mesdûd
Ki uğratmışlar anı böyle derde

Kıyâm idüp turur yârâna karşu
Velî hikmet bu kim üç çeşmi serde

Gözine mîh kakarlar ekser anun
Miyânın bend iderler gâh berde

Beyâz olmaz o şahsun cismi ekser
Yeşil al kırmızı mâî vü zerde

G.tine bir uzun ağaç sokarlar
Anun fi'li bulunmaz degme erde

Ana her kim mukâbil olur ise
Uzadur destini başlar neberde

Miyânında var anun bir ağacı
Çomak dirler ana Bektâşîlerde

Kışun kârında muhtâcız ana biz
Cibâbından sana hem yazlarda

Kişiyi hıfz ider yavuz nazardan
Hicâb eyler sana bu söz keder de

Bulunmaz bu lügaz şâlgamla turpda
Bulunur **Nermiyâ** gürz ü siperde (Mecmû'a-yı Hafîza: 325[a]-326[b])

Durduğu yerde nümâyiş göstermesi, aşığın bahtına teşbihle kapalı olduğunun vurgulanması, belinin bağlanması, yeşil, kırmızı, mavi ve sarı renklerde olması, belinde çomak adı verilen bir ağaç bulunması, kışın ve yazın ihtiyaç duyulması gibi özellikler zihinde bir nesne çağrıştırmaktaysa da muhatabı, net bir cevaba götürmemektedir. Ancak bu nesnenin kişiyi kötü gözden koruduğunun söylenmesi, bu nesnenin kötü gözle insan arasına giren bir şey olduğunu düşündürmektedir. Beytin devamında hicab kelimesi geçmektedir. Hicâb "perde" demektir. Son beyitte ise muhatabı cevaba götüren en önemli ipucu verilmiştir. Bu nesnenin şalgamla turpta bulunmayıp gürz ve siperde bulunduğu ifade edilmiştir. "Siperde" ifadesinde perde kelimesi geçirilerek lügazdaki en önemli ipucu verilmiştir. Perdenin gürzde bulunması ise altı dilimli gürzlere şeş-per adı verilmesinden ileri gelir. Buradaki "per" de cevap olan perdeye bir göndermedir. Siperde ifadesinin sonundaki bulunma hali ekini gürzün bir çeşidi olan "şeş-per"e eklendiğinde ortaya şeş-*perde* ibaresi çıkar ve yine perde kelimesi başka bir kelimenin içerisinde geçirilmiş olur.

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

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

Nermî, bazı lügazlarını cevabı hecelere bölüp art arda gelen kelimelere yerleştirmek suretiyle kurmuştur. Aşağıdaki cevabı keçi olan lügaz bu şekildeki lügazlara örnektir:

Fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün

Nedür ol zümre-i hayvândandur
Hele bir sāhib-i iz'ândandur

Hem anun şöhreti Abdu'r-rahmân
Doludur anun ile kevn ü mekân

Diseler lâyıḳ aŋa Zü'l-ḳarneyn
Ki iki boynuzı var zātü'l-beyn

Takdılar başına gûyâ ki çeleng
Sıçrar ol tağları mânend-i peleng

Muğlimâne açuben ol g.tin
Mislidür g.ti kızıl meymûnın

Dört ayağ üzre ider cevlânı
Sanma bî-cân ola vardur cânı

Bu lügaz nâsı kayadan uçurur
Âşıkın ilden ile ol göçürür

Nermiyâ beŋ gibidür sanki hemân
Yâ çıkıpdur beden-i pâke çibân (Mecmû'a-yı Hafîza: v. 346[a])

Hayvanlar zümresinden olması, boynuzları ile ilgili çeşitli benzetmeler yapılması Abdurrahman namıyla bilinmesi, dört ayaklı olması, kayalıklarda otladığına imada bulunulması gibi özellikler muhatabı keçi cevabına yaklaştırmaktadır. Ancak asıl kuvvetli ipucu son beyitte yer almaktadır. Şâir lügazın cevabını iki heceye bölmüş ve pāke çibān kelimeleriyle keçi kelimesini lügazın içerisinde geçirmiştir.

Aşağıdaki lügazda da keçi lügazında olduğu gibi lügazın cevabı iki heceye bölünerek şiirin içerisine yerleştirilmiştir. Adı gizlenen nesnenin özellikleri olarak renginin esmer olması, cansız ancak etli olması, asılan bir şey olması, bedenini sürekli ateşe atmak istemesi, yüreğinin demirden olması, bağrının delik olması verilmiştir. Verilen özellikler zihinde içi demir olan, etli ve bir yerlere asılı bir nesneyi çağrıştırmaktadır. Aynı zamanda ateşle de içli dışlı bir nesneyi düşündürmektedir. Son beyitte geçen: *"**Nermiyâ** açmak gibidür bu dokuz eflâke bâb"* dizesinde son iki kelimede *eflâke bâb* kelimesi zikredilmiş ve lügazın cevabı olan kebâb (kebap) şiirin içerisinde verilmiştir.

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün

Ol nedür bir serv-kad dilber ki esmerdür katı
Sanma kim masnû' ola takdîr-i Hak'dur hilkati

Cânı yokdur gerçi kim ammâ eti var kanı var
Asılup Mansûr gibi turmuş gehî efgânı var

Nâr-ı aşka cismini atmak diler her rûz ü şeb
Yüreği timürden olmak gerek itme aceb

Pâre pâre eylemiş cismin anun tîg-i kazâ
Ney gibi bağrı delinmiş bu imiş hükm-i Hudâ

Bu lügaz fethine açmak görinür üç yüz kitâb
Nermiyâ açmak gibidür bu dokuz eflāke bâb (Mecmû'a-yı Hafîza: v. 364[a])

Nermî'nin aynı şekilde kurduğu bir lügazı da lisan, lügat ve lehçe gibi anlamlara gelen zebân kelimesi üzerindedir. Yukarıdaki iki örnekte olduğu gibi kelime hecelere bölünmüş ve art arda gelen iki kelimenin içinde geçirilerek verilmiştir.

Fe'ilātün fe'ilātün fe'ilün

Nedür ol ahsen-i takvîm-sûret
Dest ü engüştle bulmuş şöhret

Gûşına almaz iderseŋ biŋ lâğ
Gerçi kim dil bilür eyler iblâğ

Sanma kâfir ola anı Müslim
Ki ola mâ'il-i zen yâ muğlim

Bir garîb turfe sadâsı vardur
Cilveli ucbe edâsı vardur

Gûşı var gerçi işitmez aslâ
Dili var anladamaz söz kat'â

Pür-ziyâ olsa cihân söylerler
Zulmet içinde sükût eylerler

Söylese gördigini sâdıkdur
Şâhlar hıdmetine lâyıkdur

Remz ile bir lügaz itdüm imlâ
Nermiyâ ārif isen kıl ifşâ

Bize Bandırma'dan olursa gelür
Bu lügaz n'oldığını belki bilür (Mecmû'a-yı Hafîza: v. 346[a])

Nermî lügazlarında ebced sisteminden de yararlanmıştır. Aşağıdaki lügaz basit bir ebced hesabıyla oluşturulmuştur:

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün

Ol nedür kim bir bulınmaz nâm-dâr
Kendisi gözden nihân meydânı var

İsmi vardur cismi yok Ankâ gibi
Söylenür bir lafz-ı bî-manâ gibi

Lafzı üç harf ile mana rû-nümâ
Olmadı bîgânelerle âşinâ

Bulınur kâmil olan merdânda
Olsa da nâdir olur nisvânda

Bu lügaz dildârdan zâhir velî
İki kat olsa cefânun evveli (Mecmû'a-yı Hafîza: v. 280[b])

Lügazda cevabın, kendisinin bulunmamasına rağmen meydanı olan bir şey olduğu, Ankâ kuşu gibi adı var kendi yok bir nesne olduğu, adının anlamsız bir söz gibi söylendiği, üç harften oluştuğu, yabancılarda bulunmadığı, kâmil insanlarda olup unutkanlarda olmadığı gibi özellikleri verilmiştir. Bu ipuçları zihinde cevabı tam olarak şekillendirmez. Ancak son beyitte muhatabı cevaba götüren asıl ipucu bulunmaktadır.

Bu lügaz dildârdan zâhir velî
İki kat olsa cefânun evveli

Son dizede cefânın evvelinin yani başının iki kat olmasıyla kastedilen ebcedle ilgili yapılması gereken küçük bir değişikliktir. Bilindiği üzere ebced sisteminde belli bir kurala göre her harfin sayısal bir karşılığı vardır. Cefânın (جفا) evveli yani başı ج harfidir. Bu harfin ebceddeki sayısal değeri 3'tür. İki kat olması demekse cefanın başının 6 olması demektir. 6 rakamının ebceddeki karşılığı ise و harfidir. ج harfini çıkarılıp yerine و harfini getirildiğinde ortaya lügazın da cevabı olan vefâ (وفا) kelimesi çıkar.

Nermî'nin bir lügazı bazı harflerin, cevap olan kelimeden çıkarılmasıyla oluşan yeni anlamların söylenmesi üzerinedir. Aşağıdaki lügazda kalem sorulmuştur:

Mefâ'îlün mefâ'îlün fe'ûlün

Nedür ol kim kesersen başın anun
Yine baş gösterür gör işin anun

Kesersen ayağını gayret eyler
Sana kes diyü söyler minnet eyler

Görinür pîşe şeklinde o gûyâ
Velî sanat bu kim tarh ola manâ

Lebi vasfında kand olur perîşân
Bunı **Nermî** bilendür ehl-i irfân (Mecmû'a-yı Hafîza: v. 327[a])

İlk beyitte gizlenen nesnenin başının kesildiğinde yine baş çıkacağı ifade edilmektedir. Bilindiği gibi kalemin ucu köreldikçe yazma kalitesi düşer. Yazma kalitesini artırmak için uçu (başı), kalemtraş benzeri aletlerle kesilir. Böylece yeni bir baş çıkmış olur. Anlamsal olarak bu şekilde gerçekleşen olaya bir de kelimenin okunuşu itibarıyla bakılmalıdır. Kalem kelimesinin ilk harfi kaf yani "k" dir. Okuyuş olarak bu harf çıkarıldığında geriye "alem" kelimesi kalır. Alem, minare ve bayrak direklerinin üzerindeki hilal biçimindeki tepeliğin adıdır yani bir çeşit baştır. İkinci beyitte lügazın cevabının ayağının kesilmesi durumunda gayret edeceği ve kes diye söyleyeceği ifade edilmektedir. Kalem kelimesinin ayağı mim harfidir. Bu harf kesildiğinde yani kalem kelimesinden çıkarıldığında geriye "kal" (söyleme, deme) ibaresi kalır. İkinci dizedeki "kes diye söyler" ifadesi ile bu kelime çağrıştırılmıştır. Sanatının çıkarılan mana olması, şeker kamışının dudağı vasfında kendini perişan etmesi (kamıştan yapılan kalemlere gönderme) ve irfan ehlinin bunu bilmesi ise kalemi çağrıştıran diğer ipuçlarıdır.

Sonuç

Lügaz, adı gizlenen bir nesnenin vasıflarını söylemek ve cevabı çağrıştırıcı remz ve imalarda bulunmak yoluyla muhataba, gizlenen nesneyi buldurmaya dayanan şiir türüdür. Başlangıçta bir söylem tarzı olan lügaz, Arap edebiyatında edebî bir tür haline gelmiş, İran edebiyatında da kullanılmıştır. Türk edebiyatına İran edebiyatından geçen lügaz, XV. yüzyıldan itibaren yaygın olarak kullanılmış, XVIII. yüzyılda ise en canlı dönemini yaşamıştır. Ahmed Paşa, Necati Bey, Fuzûlî, Bağdatlı Rûhî, Nâbî, Şeyh Gâlib ve Nedim gibi Klasik Türk edebiyatının önemli isimleri lügaz kaleme almışlardır.

Lügazlar temelde mana ve lafız lügazları olarak ikiye ayrılır: Adı gizlenene nesneyi vasıflarını söyleyerek buldurmaya çalışan lügazlar mana lügazları, adı gizlenen nesnede harf ve kelime oyunları yaparak ima ve işarette bulunarak cevabı buldurmaya dayanan lügazlar ise lafız lügazlarıdır. Lügaz yazmada başlangıçta kıta nazım şekli kullanılırken sonraları mesnevi nazım şekli ön plana çıkmış ve mevcut lügazların büyük bir kısmı bu nazım şekli ile kaleme alınmıştır. Yine *fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün, fe'il'âtün mefâ'ilün fe'ilün/fa'lün ve mefâ'îlün mefâ'îlün fe'ilün* gibi nazım şekilleri lügaz yazmada en çok kullanılan vezinler olmuştur.

Başlangıçta ok, kılıç, kalem, mum, kandil ve ev eşyası gibi somut nesneler lügazlarda sorulurken sonradan rüya, uyku gibi soYut kavramlar, tırnak kesmek gibi fiiller ve şahıs isimleri de lügaza konu olmuş, böylece lügazın konu alanı genişlemiştir.

Muamma lügaza çeşitli yönlerden benzeyen bir türdür. Muamma lügaz gibi gizlenen bir şeyin remz ve ima yoluyla muhataba sezdirilmesine dayanır. Ancak muammada gizlenen şeyin insan ismi olması lügazda ise insan ismi dışındaki nesneler olması, iki türü birbirinden ayırır. Bununla beraber insan isminin sorulduğu lügazlar da vardır. İki türün de manayı üstü kapalı olarak ifade etmesi lugaz ve muammayı birbirine yaklaştırmıştır. Lügaz yollu muammaların varlığı bu yakınlaşmanın somut bir örneğidir.

Lügaz, halk edebiyatında da kullanılmıştır. Ancak halk edebiyatında muamma ile karışmış, âşık tarzı halk şiirinde muamma asma geleneğinde ve bazı şair atışmalarında görülmüştür. Bunun yanında Âşık Ömer ve Âşık Sümmânî gibi şairler divanlarında lügaza yer vermişlerdir.

Çalışmanın konusu olan lügazların yazarı Nermî hakkında bilgi yok denecek kadar azdır. Eldeki tek bilgi bir halk şairi olduğudur. Bununla beraber Niğde-Bor kaynaklı bir cönkte Nermî mahlasıyla bir türkünün bulunması şairin bu bölgede yaşamış olabileceğini düşündürmektedir. Nermî'nin Mecmû'a-yı Hafîza adlı eserde 48 adet lügazı bulunmaktadır. Nermî bu lügazların büyük bir kısmını mesnevi nazım şekli ile ve *fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün* vezniyle kaleme almıştır. Şair bazı lügazlarını mana lügazı olarak düzenlerken bazılarında da cevabı hecelere bölüp farklı kelimeler içinde geçirme, ebced hesabıyla cevabı işaret etme, cevabı başka bir kelimenin içinde geçirme, cevaptan harf çıkararak oluşan yeni anlamlara işaret etme gibi yollara başvurmuştur.

Şair, lügazlarını genellikle beş, sekiz ve yedi beyit olarak kaleme almıştır. Lügazlarında sade bir dil kullanmış, lügazlarını oluştururken kelimelerin Arapça Farsça karşılıklarından da yararlanmıştır. Şiirlerinde teşbih ve teşhis sanatlarına sıkça başvurmuştur. Şair, lügazlarında tencere, rebap, kebap, saz gibi somut varlıkları kullanırken vefâ örneğinde olduğu gibi soyut kavramlara da yer vermiştir.

Kaynakça

Ali Asgar Seyyid Gurâb (1954). "Seyr-i Tahvîl ü Karbendî Çistân der-Şi'r-i Farsî", *Bahş-ı İran-şinâsi Dânişgede-i Edebiyat*, Dânişgâh-ı Liden, Sayı: 96.

Bilkan, Ali Fuat (1993). *Nâbî'nin Türkçe Divanı (Karşılaştırmalı Metin)*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Doktora Tezi, Ankara.

Bilkan, Ali Fuat (2000). *Türk Edebiyatında Muamma*, Akçağ Yayınları, 1. Baskı, Ankara.

Bolat, Zekeriya (2006). Niğde-Bor Kaynaklı Kaynaklı 176 ve 177 Numaralı Cönkler Üzerine Tetkik, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Türk Halk Edebiyatı Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Niğde.

Çakır, Müjgan (2013). "Hayli Eglencedür Bu Rindâna: Arayıcızâde Ferdî Hüseyin ve Lügazları", *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 11, s.127-176.

Çapan, Pervin (2005). "18.YY. Tezkirelerinde Örneklenen Mu'ammâ ve Lugazlar", *Osmanlı Araştırmaları*, XXVI, (Prof. Dr. Mehmet Çavuşoğlu'na Armağan-II), İstanbul, s.205-222.

Çelebioğlu, Âmil (1978). "Lugazlara Dâir", *Türk Kültürü*, Yıl: XVII, Sayı: 193, s.43-47.

Demirkazık, H. İbrahim (2010), ''Mustafa Fennî'nin (ö.1745), Lugazlarının Özellikleri ve Divan'ında Olmayan Yedi Lugazının Tenkitli Metni", *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 5, s.35-80.

Durmuş, İsmail (2003). "Lugaz", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 27, Ankara, s. 221-222.

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

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

Ebû Muhammed Abdullah b. Müslim b. Kuteybe Dineveri İbn Kuteybe, *Eş-Şi'r ve'ş-Şuara*, C.1, Darü's-Sekafe, Beyrut- Lübnan.

Elçin, Şükrü (1993). *Halk Edebiyatına Giriş*, Akçağ Yayınları, Ankara.

Erkali Abdülkadir (2015). *Âşık Sümmânî Dîvânı*, Erzurum Büyükşehir Belediyesi Yayınları, Erzurum.

Fahuri, Hanna (1964). *Divan-ı İmrü'l-Kays*, Beyrut: Dârü'l-Cil, 1989.

Gürçayır teke, Selcan, "Nermî (d. ?/ö. ?) " Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü, ,23.09.2013,http://www.turkedebiyatiisimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay&detay=1084. [Erişim Tarihi: 12.01.2020]

Karasoy, Yakup ve Yavuz Orhan (2015). *Âşık Ömer Divanı*, Konya Büyük Şehir Belediyesi Kültür Yayınları, 1. Baskı, Konya.

Köprülü, Mehmet Fuat (1989). *Edebiyat Araştırmaları 1*, Ötüken Neşriyat, 3. Baskı, İstanbul.

Mecmû'a-yı Hafîza (Mecmû'a-yı Eş'âr ve Elgâz), (Müellif: Sıdkî Mustafa), Millet Kütüphanesi, AE Mnz 567, 400 v.

Nureddin Muhammed b. Muhammed b. Yahya Buhârî, Avfî, *Lübâbü'l-elbâb* (1906). (ed. Edward G. Brown, Mirza Muhammed), Leiden : E. J. Brill; London: Luzac & Co., C.1.

Savran, Ahmet (2000). "İmrü'l-Kays B. Hucr", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 22, İstanbul.

Sezen gönenç, Cevriye (2011). *Âşık Tarzı Türk Şiirinde Muamma ve Lugaz*, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Toprak, M. Faruk, (2001). "Klasik Arap Şiirinde Luğaz", *Nüsha Dergisi*, Yıl: 1, Sayı:3, s.97-110.

Usta, İbrahim (2009). "Arap Literatüründe 'Luğaz / Elğâz' Kültürü", *The Journal of Academic Social Studies*, 2/1, s.89-99.

Uzun, Mustafa İsmet (2003). "Lugaz", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 27, Ankara, s.222-223.

Toprak, M. Faruk (2001). "Klasik Arap Şiirinde Luğaz", Nüsha Dergisi, Yıl: 1, Sayı:3, s.97-110.

Dr. Fuad Umay ve Çocuk Esirgeme Kurumu faaliyetleri

Burcu DENİZ[1]

Sezai ÖZTAŞ[2]

APA: Deniz, B.; Öztaş, S. (2020). Dr. Fuad Umay ve Çocuk Esirgeme Kurumu faaliyetleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 558-580. DOI: 10.29000/rumelide.752512.

Öz

Dr. Fuad Umay gerek doktor kimliğiyle gerekse milletvekili kimliğiyle Kırklareli'nin yetiştirdiği önemli devlet adamlarından birisidir. Osmanlı'nın son dönemlerine tanıklık etmiş ve yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin en zor günlerinde milletvekilliği yapmıştır. O, çocukların koruyucusu olarak tanınmaktadır. Bu nedenle Mustafa Kemal Atatürk'ün ona verdiği Umay soyadı tam olarak onunla anlam bulmuştur. Dr. Fuad Umay, cemiyet adamı kimliğiyle ön plana çıkmaktadır. Bu cemiyetçi kimliğinden en önemlisi kimsesiz çocukları himaye etmek amacıyla kurduğu Himaye-i Etfâl Cemiyetidir. İşte bu cemiyetin izleri günümüze kadar gelmiştir. Ayrıca Dr. Fuad Umay, çocuklar konusunda Türkiye Büyük Millet Meclisine sunduğu çeşitli kanun teklifleriyle çocuklara sahip çıkarak sağlıklı bir nesil yaratmaya çalışmıştır. Bu çalışmada, Dr. Fuad Umay'ın hayatı, onun kurduğu Himaye-i Etfâl Cemiyetinin Çocuk Esirgeme Kurumuna dönüşüm süreci ve Dr. Fuad Umay'ın Çocuk Esirgeme Kurumu Faaliyetleri aktarılmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Dr. Fuad Umay, Himaye-i Etfâl Cemiyeti, Çocuk Esirgeme Kurumu

Dr. Fuad Umay and activities regarding Child Protection Agency

Abstract

Dr. Fuad Umay is one of the the important statesmen raised by Kırklareli with both his identity has a doctor and as a member of parliement. Having witnessed the late Ottoman period, he served as a member of parliement in the most difficult days of a newly established Parliament of the Republic of Turkey. He has been known as the protector of children. For this reason, the "Umay" surname given to him by Mustafa Kemal Ataturk found meaning exactly with him. Dr. Fuad Umay, stands out with his identity of community man. Himaye-i Etfal Community, which he founded to protect orphans is the most striking reflection of this community identity. Even today, is it possible to see the traces of this community. In addition, Dr. Fuad Umay tried to create a healthy with his various legislative proposals presented to the Grand National Assembly of Turkey aiming at protecting children's rights. In this study, we tried to explain the life of Dr. Fuad Umay the transformation process of Himaye-i Etfal Community, which he founded to the Child Protection Agency, and Dr. Fuad Umay's activities regarding the Child Protection Agency.

Keywords: Dr. Fuad Umay, Himaye-i Etfal Community, Child Protection Agency

[1] YL Öğrencisi, Kırklareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih ABD (Kırklareli, Türkiye), brcum100691@hotmail.com, 0000-0002-0045-6660 [Makale kayıt tarihi: 15.05.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752512]

[2] Doç. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü (Tekirdağ, Türkiye), sezaioztaş@hotmail.com, 0000-0002-1742-4200.

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti Devleti, bitmeyen bölgesel savaşların ve insanlık tarihinde ciddi yıkıcı etkileri olan 1. Dünya Savaşı'nın tüm Avrupa ve Osmanlı Devleti'ni derinden etkilediği bir dönemde yaşamıştır. Milleti ve ülkesi için doğru pozisyon alarak çeşitli zorluklara direnmiş ve hayatlarını ortaya koymuş şahsiyetlerin düşünce tarzlarının ve hayatlarının aradan yaklaşık bir asır da geçmiş olsa araştırılması ve gelecek kuşaklara aktarılması Türkiye'de Cumhuriyet Tarihi alanının gelişimi bakımından kritik öneme haiz bir iştir.

Bu önemli şahsiyetler Türk Tarihi'nde ve Cumhuriyet Dönemi'nde yaptıklarıyla Türk Milletine ve Cumhuriyeti'ne kalıcı eserler bırakmışlardır. Çöken bir imparatorluktan yeni ve modern bir devlete geçiş sürecinde, yeni devletin inşasında sosyal politika gibi kritik bir alanda öncü rolü üstlenmiş, modern anlamda sivil toplum faaliyetlerinin kurumsallaşmasında ilklerden olmuş, idari engellerin kaldırılması ve toplumsal sorunların çözümünde çığır açmış şahsiyetlerden birisi Dr. Mehmet Fuad Umay'dır. Çok önemli bir şahsiyet olmasına rağmen savaş alanlarında olmasa da, politika ve idari sahada Mustafa Kemal Atatürk'ün her zaman yanında ve yakınında olan Dr. Fuad Umay'ın bilinirliğinin Türk kamuoyunda yeterli düzeyde olduğunu söylemek güçtür.

Bu çalışmada, tıp doktoru olan ve sosyal politika alanında topluma çok önemli katkılar sağlamış Dr. Fuad Umay'ın hayatı ve eserleri, imkânlar ölçüsünde, TBMM tutanakları, kendi yazmış olduğu eserler, doğrudan ve dolaylı olarak Dr. Fuad Umay'ı anlatan çalışmalar, dönemin gazete haberleri, başkalarına yapmış olduğu anlatımlar vb. ulaşılabilen eserler üzerinden incelenmiştir. Dr. Fuad Umay'ın milletvekili, doktor ve cemiyetçi kimliğiyle öne çıkması onun topluma sağladığı katkılarının ne derece geniş bir yelpazede yer aldığını doğrulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında Dr. Fuad Umay, Türk halkına sunduğu bu hizmetlerin sonucu olarak günümüze kadar varlığını anımsatacak çalışmalar bırakmıştır.

Dr. Fuad Umay'ın hayatı anlatılırken, yukarıda çizdiğimiz çerçevede bir yaklaşım belirlenmiş, içinde bulunduğu toplumsal ve siyasi şartlara da değinilme ihtiyacı hissedilmiştir. [3]

1. Dr. Fuad Umay'ın hayatı

1.1. Ailesi, eğitim hayatı ve doktorluk yaptığı dönem

Asıl adı Mehmed Fuad Umay'dır. 24 Şubat 1885 yılında Kırklareli'de[4] doğmuştur. 1 Temmuz 1963 yılında İstanbul'da vefat etmiştir. Annesi Seniyye Hanımefendi, babası ise Mehmet Nuri Bey'dir. Dr. Fuad Umay 1961 yılında daktilo ile kaleme aldığı "Hayatım" adlı otobiyografisinde babasının Oğuz Türklerinin Akarap oymağının Mısırlıoğulları ailesinden geldiğini belirtmiştir. 1914 yılında Kırklareli Belediye Tabipliği döneminde Medhiye Hanım ile evlenerek bu evliliğinden Mübeşşer, Esin, Turhan ve Tunç isimli 2 kız ve 2 erkek evlat sahibi olmuştur (Akın, 2000, ss. 1-3).

Eğitim hayatıyla ilgili olarak Kırklareli'de doğup büyüdüğünden dolayı Mekteb-i İptidai (ilkokul) ve Rüşdiye (ortaokul) eğitimini Kırklareli'de tamamlamıştır. İdadi eğitimine yani lise düzeyinde eğitimine devam etmek üzere Edirne'ye giderek Edirne İdadisi (Lisesi)'nden mezun olmuştur (Akın, 2000, s. 1). Edirne o dönem 600 binden fazla nüfusuyla Osmanlı'nın en önemli kenti konumundadır (Genelkurmay Başkanlığı,

[3] Örneğin, Kırklareli doğumlu Dr. Fuad Umay'ın ilk milletvekili seçilmesini neden Kırklareli değil de, Bolu olduğunu açıklamak için Milli Mücadele yıllarında millet ve memleket için Bolu'da vermiş olduğu hizmetler ve yürütmüş olduğu faaliyetlerin genel bir çerçevesi ortaya konularak değerlendirilmiştir.

[4] Geçmişteki adıyla Kırkkilise

2005, s. 663). Dr. Fuad Umay'ın çocukluk ve gençlik yılları, Osmanlı'nın Rumeli'de sürekli toprak kaybı yaşadığı döneme denk gelmiştir. İmparatorluğun içinde bulunduğu durum ve savaşlar sonucunda ekonomik, sosyal ve siyasal alanda yaşanan çöküşün gün geçtikçe büyümesi Dr. Fuad Umay'ın hayata bakışı ve mesleki tercihinde önemli rol oynamıştır. Üniversite eğitimi için İstanbul'a gelmiş ve alan olarak Tıbbiyeyi tercih etmiştir. İlk görev yeri, bugün Bulgaristan sınırları içinde yer alan Tırnova kasabasıdır. Burada Tırnova Kazası Belediye Tabibi olarak göreve başlamıştır. Öğrencilik yıllarında İttihatçı fikirlerden etkilenmiş ve bu fikirleriyle ilerleyen yıllarda dikkatleri üzerine toplamıştır (Akın, 2000, s. 1). Cahit Kayra da, Dr. Fuad Umay'ı 1908 kuşağından olan Kemalist bir devrimci olarak tanımlamıştır (Kayra, 2014, s. 7).

Genç Dr. Fuad Umay'ın ilk görev yeri Tırnova olup, ilk mesleki mücadelesi ise Frengi Hastalığı ile olmuştur. Bu dönemde Frengi halk arasında artış göstermiştir.[5] Hastalığın Osmanlı topraklarına ne zaman geldiğine ilişkin en kuvvetli iddia ise 1810 yılından itibaren etkisini göstererek 1854 Kırım Savaşı ile yaygınlaşmış olmasıdır (Martal, 2007, s. 117). Dr. Fuad Umay, hastalığın yaygınlaşmasında evlenme vakalarının kontrolsüz bir şekilde gerçekleştirilmesinin önemli rol oynadığını tespit etmiştir. Genç çiftlerin nikâhları papazlar tarafından ve belirli bir ücret karşılığı kıyıldığından dolayı papazlar bu durumu kendi çıkar alanlarına müdahale olarak algılayarak Dr. Fuad Umay'ın toplum sağlığına yönelik çabalarını engellemeye çalışmıştır. Bu durum karşısında Dr. Fuad Umay, sağlık muayenesi olmaksızın genç kızların evlenmelerinin mümkün olamayacağına dair aldığı bir kararı, kasaba ahalisine duyurmuş ve böylece bizzat halkı bilgilendirme çabasına girişmiştir. Belirli bir süre sonunda Dr. Fuad Umay önce yerel halkı ardından papazları ikna etmeyi başararak halkın güvenini ve sevgisini kazanmıştır (Akın, 2000, s. 28).

Dr. Fuad Umay'ın, Frengi hastalığı ile mücadelesi Tırnova'dan sonraki görev yeri olan Kırklareli'de de devam etmiştir. Hastalığın kontrolsüz bir şekilde yayılmasını önlemek maksadıyla hazırlamış olduğu teknik raporu o dönemin Sıhhat Müdürlüğüne[6] sunmuştur. Hastalığı başkasına bulaştıranlara cezai yaptırımlar öngören bu rapor 14 Ağustos 1920 tarihinde Bolu Mebusu olarak görev yaptığı 1. TBMM'de sunacağı ikinci kanun teklifinin nüvesini oluşturmuştur (Akın, 2000, s. 29). Bugün frengi ve belsoğukluğu gibi hastalıkların halk sağlığının tehdit eden hastalıklar arasında olmaması ve Türkiye Cumhuriyeti'nde kıyılan nikâhlardan evvel çiftlerin sağlık muayenesinden geçmesi Dr. Fuad Umay'ın Tırnova'da yaşamış olduğu tecrübe ve çabalarının bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dr. Fuad Umay, Tırnova'daki görevine devam ederken Balkan Savaşları'nın başlamasıyla birlikte bölgenin askeri hastanesinde görev almıştır. Savaşın bitmesinin ardından 28 Ağustos 1913 tarihinde Kırklareli Belediye Tabipliğine tayin olmuştur (Akın, 2000, s. 2). Dr. Fuad Umay, Kırkkilise Belediye Tabipliği görevi sürecinde halk sağlığını ilgilendiren hususlarda özellikle savaşın yıkıcı etkilerine maruz kalmış çocuklara ilişkin sosyal politika alanlarında kamu hizmeti vermenin sorumluluğunu yerine getirmeye çalışmıştır.

1.2. Bolu'da geçirdiği yıllar (Bolu'da Milli Mücadele'ye katkıları, Heyet-i Nasiha görevi ve milletvekilliği dönemi)

Dr. Fuad Umay'ın Kırklareli'deki faaliyetleri sadece hekimlik ve Himaye-i Etfâl Cemiyeti üzerinden çocukların himayesi ile sınırlı kalmamıştır. Dr. Fuad Umay Milli Mücadele döneminde de aktif rol almıştır. İttihad ve Terakki Fırkasına intisap ederek fırkanın faaliyetlerine katılım sağlamış ayrıca bu

5 Frengi, cinsel yolla bulaşan, kalıtsal olarak yeni doğan bebeklere geçebilen, halk sağlığını tehdit eden zührevi bir hastalıktır. (Bulut, 2009, 110).
6 Sıhhat Müdürlüğü: İl Sağlık Müdürlüğü, (TDK, 2009).

fırkanın destekçi cemiyetlerinden olan Müdafaa-i Milliye Cemiyetinin Kırklareli şubesinin kuruluşunda yer almıştır (Dursunkaya, 1948, s. 148).

Dr. Fuad Umay'ın Kırklareli'deki faaliyetlerinin ardından Bolu'da Müdafaa-i Hukuk Cemiyetinin nüvesini oluşturan ilk girişim, kaymakam vekili Mithat Kemal Bey tarafından Redd-i İlhak Cemiyeti adıyla yapılmıştır (Sarıkoyuncu, 1992, s. 113). Bu cemiyetin ismi Dr. Fuad Umay'ın başkan seçilmesiyle 15 Ekim 1919 tarihinde Bolu Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti olmuştur. Dr. Fuad Umay Milli Mücadele döneminde Mustafa Kemal Paşa'nın sadık destekçilerinden olmuştur. Sivas Kongresi sonrasında İstanbul Hükümeti'nin Anadolu illeri üzerindeki etkisinin kırılmasında jeostratejik konumda bulunan Bolu'nun, Milli Mücadele tarafında yer almasında önemli katkılar sağlamıştır (Kılıç, 2011, s. 31). Görüldüğü üzere sadece Bolu merkezli örgütlenmelerde değil, ilçe örgütlenmeleri ile çevre illerdeki örgütlenmelerde de Dr. Fuad Umay öncü rol oynamıştır (Evcin, 2011, s. 455). Sivas Kongresi'nde alınan karar gereği Anadolu illerinin İstanbul hükümeti ile ilişkilerinin kesilmesinde Mustafa Kemal Paşa'dan gelen talimatın yerine getirilmesinde Bolu vilayet binasında tertip edilen toplantıda lehte ilk söz alan kişi Dr. Fuad Umay olmuştur (Akın, 2000, s. 6). Dr. Fuad Umay, İstanbul Hükümeti'nin artık hükmünü yitirdiği ve millet menfaati yönünde karar alınmasını ifade eden bir konuşma yapmıştır (Umay, 1950, ss. 4-5). İtilaf Devletleri'nin Osmanlı Devleti üzerindeki egemenlik paylaşımını Dr. Fuad Umay'ın imzasıyla çekilen telgrafla protesto eden, 116 Anadolu yerleşim biriminden birisi yine Bolu olmuştur (Şimşir, 1992, ss. 346-355). Bolu'nun Milli Mücadele döneminde düşman kuvvetlerine karşı gösterdiği bu tavır diğer illere de örnek olmuştur.

Bolu'da 1 Nisan 1920'de, TBMM'nin 1. döneminde Bolu'yu temsil etmek üzere seçilen temsilciler, Bolu Müdafaa-i Hukuk Cemiyetinin önerdiği adaylar içinden seçilmiştir. Adaylar arasında, 9 Nisan 1920'de Bolu'dan ayrılan heyette olan ve TBMM'nin 1. döneminde Bolu Mebusu olarak görev yapacak Cemiyet Başkanı Dr. Fuad Umay, Nuri Efendi, İlyaszade Şükrü Bey ve Hacı Abdul Vahap Bey bulunmaktadır (Tütüncü, 1996, s. 10). Dr. Fuad Umay, Bolu Mebusu olarak seçilince 1 Nisan 1920 tarihi itibarıyla Bolu Müdafaa-i Hukuk Cemiyetindeki görevi son bulmuş, 11 kişilik yeni bir yönetim kurulu oluşturulmuştur (Yılmaz, 1991, s. 106).

Dr. Fuad Umay'ın Bolu'da geçirdiği yıllarda Heyet-i Nasiha görevi de bulunmaktadır. Heyet-i Nasihanın üyeleri arasında Bolu mebusları Dr. Fuad Umay, İlyaszade Şükrü Bey, Hüsrev Bey ve Osman Nuri Bey yer almıştır (Çağlar, 1990, ss. 87-88). Heyet-i Nasiha üyeleri, isyancılardan Çerkez Nuri tarafından Düzce'ye götürülerek tutuklanmış ve infaz edilmeleri gerektiğine dair tartışmalar başlamıştır. Ancak Sefer Bey aracılığıyla Mustafa Kemal Paşa tarafından uzlaşma kararı alınmış olsa da Çerkez Ethem uzlaşmayı dikkate almamıştır. Kasabanın işgalinden sonra Sefer Bey'in de aralarında bulunduğu 20'den fazla kişiyi hızlı bir şekilde idam ettirmesiyle birlikte isyan son bulmuştur (Akın, 2000, ss. 17-21).

Mustafa Kemal Paşa'nın 19 Mart 1920 tarihli kararına istinaden 1 Nisan 1920 tarihinde yapılan seçimler neticesinde Bolu milletvekilleri olarak Dr. Fuad Umay, Hacı Abdul Vahab, İlyaszade Şükrü ve Hacı Abdullah Nuri Bey seçilmiştir (Konukçu, 1978, s. 30).

Dr. Fuad Umay'ın TBMM 1. dönemindeki çalışmaları Mustafa Kemal Paşa tarafından takdirle karşılanmış, kendisi Himaye-i Etfâl Cemiyeti için maddi yardım toplamak maksadıyla gönderildiği ABD seyahatinde iken TBMM Reisi Mustafa Kemal Paşa tarafından Kırklareli'den milletvekili adayı olarak gösterilmiştir. Böylece Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Grubu'nun Kırklareli adayı olduğu seçimlerde, TBMM'ye Kırklareli vekili olarak girmiştir. Dr. Fuad Umay 1923-1950 yılları arasında

TBMM'nin 1-8. (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.) dönemlerinde kesintisiz Kırklareli Milletvekili olarak görev yapmıştır.

Dr. Fuad Umay'ın TBMM 2. Dönemde ilk faaliyeti "(Kırkkilise) isminin (Kırklareli)'ne Tahvili Hakkında" vermiş olduğu takrirdir. Bu teklifine ilişkin Umay "Kırkkilise'nin fethinde büyük yararlılıkları görülen ve kırklar semtinde meftun bulunan kahramanların isimlerine izafeten Kırkkilise'nin Kırklareli ünvanına tebdili hakkındaki teklifim meclisce kabul edilmiştir." (Umay, 1950, s. 12) diyerek başardığı işler arasında bu hususu da zikretmiştir. Dursunkaya, Kırkkilise yerine Kırklareli isminin verilmesine ilişkin memnuniyetini "Nihayet, yıllardan beri bize aykırı gelen (Kırkkilise) adı milletvekilimiz Dr. Fuat Umay'ın bir teklif takriri üzerine Büyük Millet Meclisince kabul edilen Kanunla (Kırklareli) ye değiştirilmiştir." şeklinde ifade etmiştir (Dursunkaya, 1948, s. 148).

1.5. Amerika seyahati

Dr. Fuad Umay tarafından Himaye-i Etfal Cemiyeti aracılığıyla Amerika'ya seyahat düzenlenmiştir. Öncelikle seyahatin Amerika'ya yapılmasının nedenlerinden bahsetmemiz gerekmektedir. Bunun üç temel nedeni bulunmaktadır. Amerika 1. Dünya Savaşı'ndan sonra ekonomik gücünü elinde tutan ülkeler arasında yer almıştır. Bu sebeple temel neden ekonomik olarak güçlü bir ülke olmasıdır. Diğer bir nedeni Amerika'da çok fazla sayıda Türk ve Müslüman nüfusun bulunmasıdır. Ayrıca Amerika sosyal konular ve kurumlar açısından gelişmiş bir ülke konumunda idi (Acar, 2011, s. 14). Yani Amerika'da Türkiye'ye örnek teşkil edecek sosyal kurumlar bulunduğundan dolayı Amerika seyahati uygun görülmüştür. Dr. Fuad Umay, New York ile ilgili anısında şu notları almıştır:

> ...New York'u seyrettim. Binaların büyüklüğü, elektrik ile yapılan reklamların biçimleri ve türleri insanı şaşırtıyordu. Bunları görünce; uzun zamandan beri felaketlerin en büyüklerine maruz bırakılmış zavallı memleketimin yoksulluğu gözümün önünde canlandı, üzüldüm... (Umay, 2014, s. 7).

Amerika'nın sosyo-ekonomik durumu hakkında bu şekilde bilgi edindikten sonra bir de Türkiye'nin sosyo-ekonomik durumuna bakmak gerekmektedir. Amerika bu dönemde dünyanın önde gelen ülkeleri arasında yer alırken Türkiye sanayi anlamında fazla gelişmemiş, nüfusunun büyük çoğunluğu tarım ve hayvancılıkla geçinen bir ülkedir. İnsanların ortalama ömrü Batı ülkelerinde elli yaşın üzerinde iken Türkiye'de cumhuriyetin ilan edildiği ilk yıllarda otuz yaşın üzerine çıkmamıştır. Savaş yıllarında verilen 5-7 milyon insan kaybının yanı sıra koşulların elverişsiz olması, açlık, bilgisizlik, tıbbi araç gereçlerin noksan olması ve hasta olanaklarının yetersizliği ölüm oranlarını arttırıcı faktörler arasında yer almıştır (Toprak, 2017, s. 22).

Dr. Fuad Umay, sanayileşme adına bazı faaliyetlerde bulunmuştur. Bu sebeple Amerika'da kurulan dokuma fabrikalarını ve Ford fabrikasını ziyaret etmiştir (Umay, 2014, s. 11). Tarım ve hayvancılıkla geçinen Türkiye'de, bu ziyaretler sonucunda sanayileşme adına yapılan çalışmalara zemin hazırlanmıştır. Böylece Amerika'da ki bu kurumlar Türkiye'de kurulacak olan kurumlara örnek teşkil etmiştir.

Dr. Fuad Umay, Amerika ile Türkiye arasında oluşturduğu teşkilatlanmayı cemiyetler aracılığıyla yapmıştır. Cemiyetler ile sağlanan bu teşkilatlanmaya Sabiha Sertel öncülük etmiştir. Dr. Fuad Umay'ın Amerika seyahati sırasında Sabiha Sertel yanında bulunmuş ve ona danışmanlık etmiştir. Ayrıca Amerika'daki Türklerle de sık sık görüşmeler yaparak, onları Hilal-i Ahmer ve Teavün gibi cemiyetler aracılığıyla teşkilatlandırmak istemiştir.

Cemiyete maddi kaynak temin etmek amacıyla yapılan bu gezide önemli derecede maddi kaynak toplanmıştır. O dönemde her iki cemiyetin de yaptığı toplantının sonucunda 100.000 dolar civarında bir para toplanmıştır (Sertel, 2015, s. 59). Buradan elde edilen paralar Himaye-i Etfâl Cemiyetinin gelir getiren kaynaklarının temelini oluşturmuştur. Dr. Fuad Umay, başlattığı bağış kampanyalarının yanı sıra Türkiye ile ilgili propagandalar yaparak eğitimci gözüyle Amerika'nın eğitim sistemini incelemiştir. Böylece çocuk yetiştirme sisteminin köklerine kadar inerek çocuk olgusunu aile yapısından incelemeye başlamıştır. Ayrıca Dr. Fuad Umay, dönemin en bilinen eğitimcilerinden Prof. John Dewey ile bu konuda önemli görüşmeler yapmıştır (Umay, 2014, ss. 10-11).

1923 yılında Dr. Fuad Umay'ın Amerika seyahati sonucunda Amerika'da yaşayan Türkler tarafından kuruma toplam 152.000 lira bağış yapılmıştır. Kurumun oluşturduğu tesislerin çoğunun inşa edilmesi bu bağışların katkısı sayesinde mümkün olmuştur. TBMM bu bağışlar aracılığıyla Çocuk Esirgeme Kurumu'na 5000 metrekarelik arsa temin etmiş ve kurum tesislerin çoğunu bu arsaların üzerine inşa etmiştir (Bartu, 1946).

2. Osmanlı Devleti'nde çocuğun himayesi

2.1. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e çocuk

Öncelikle, Osmanlı döneminde çocuk ve çocuk algısından kısaca bahsedecek olursak, *çocuk* ve *çocukluk* kavramlarının tanımlarından bahsetmek yerinde olacaktır. Bu kavramlar günümüze kadar çok kez tanımlanmıştır. *Çocuk* "küçük yaştaki oğlan veya kız" ya da "bebeklik ile ergenlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak" (TDK, 2009) olarak ifade edilmiştir. *Çocuk* kavramını Çeker (2015, s. 13) ise "Yaş küçüklüğünden dolayı mükellef olmayan insan" olarak tanımlamıştır. Ayrıca genel anlamda *çocuk* kavramı "insan yavrusudur" denilerek özetlenmiştir (Sarıkaya, 2011, s. 1). *Çocukluk* ise "doğum ile olgunluk arasındaki dönem" (Okay, 1998, s. 24) olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle *çocukluk*, çocuğun doğumundan itibaren başlayıp olgunlaşana kadar geçen zamana ait değişimleri ifade etmektedir.

Osmanlı Devleti'nde çocuk konusunda önemli olan diğer bir konu sağlık konusu olmuştur. Osmanlı'da çocuk sağlığı ile ilgili bilgiler durumun pek iç açıcı olmadığını göstermiştir. Çünkü bahsedilen dönemlerde bebek ve çocuk ölümleri küçümsenmeyecek kadar önemli bir boyuttadır. 19. yüzyılda çocuk sağlığı gibi önemli bir konunun öneminin farkına varılarak, çocukların sağlığının korunmasına çalışılmıştır. Böylece çocuk ilaçları, çocuk aşıları, çocuk doktorları ve çocuk hastaneleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Bazı dergilerde ve gazetelerde de çocuk sağlığı ile ilgili halkı bilgilendirme amaçlı yazılara yer verilerek halkın bilinçlendirilmesi böylece çocuk ölümlerinin önüne geçilmesi amaç edinilmiştir (Okay, 1998, s. 72).

Osmanlı Devleti'ndeki sosyal hizmet kurumları, toplumun her kesimindeki bireylere yönelik kolaylaştırıcı faaliyetler sürdürmüştür. Bununla birlikte en çok göze çarpan hizmetlerden biri olarak, korunmaya muhtaç çocuklar için kurulan sosyal hizmet kurumları karşımıza çıkmaktadır. Korunmaya muhtaç çocuk ne demektir? Öncelikle bu sorunun cevabını vermemiz gerekmektedir. 1949'da TBMM tarafından kabul edilen 5387 sayılı kanunun 1. maddesinde yer alan ve 1957'de 6972 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun'unun 1. maddesinde yer alan *korunmaya muhtaç çocuk*, "Beden, ruh ve ahlak gelişimleri tehlikede olup:

a) Ana ve babasız,

b) Ana ve babası belli olmayan,

> c) Ana ve babası tarafından terk edilen,
>
> d) Ana ve babası tarafından ihmal edilip, fuhşa, dilenciliğe, alkollü içkilere ve uyuşturucu maddeleri kullanmaya veya serseriliğe sürüklenmek tehlikesine maruz bulunan çocuklardır." (Çağlar, 1973, s. 60) şeklinde açıklanmıştır.

Sonuç olarak, korunmaya muhtaç olan çocukların himaye edilerek tüm ihtiyaçlarının karşılanması ve topluma kazandırılması hem devletin hem de toplumun gerçekleştirmesi gereken önemli sorumluluklar arasında yer almıştır (Arslan, 2007, s. 16). Osmanlı Devleti bu sorumlulukları başlangıçta çocuğun ailesine ve yakın akrabalarına bırakmış olsa da ilerleyen zamanda devlet kontrolünde düzenleme çalışmalarına gidilmiştir.

2.2. Osmanlı Devleti'nde kimsesizler için kurulan sosyal hizmet kurumları

Her ne kadar Himaye-i Etfâl Cemiyetinin ve dolayısıyla Çocuk Esirgeme Kurumunun oluşum sürecini Cumhuriyet Dönemi olarak nitelendirsek bile bu kuruma dair tohumların Tanzimat'ın ilanıyla birlikte atılmıştır. Çünkü bu dönemde özellikle çocuklara yönelik oluşturulan koruma politikaları ve eğitim kurumları Meşrutiyet döneminde sayı olarak artış göstermiştir. Dolayısıyla çocuklara sunulan hizmet alanları da büyümeye başlamıştır. Milli dayanışma duygusunu geliştirme amacıyla ise devletin eğitim ve sosyal hizmet faaliyetleri ile siyasal nüfuzu kullanılmaya çalışılmıştır (Özbek, 2002, s. 44).

Osmanlı döneminde çocukların himayesi ve eğitimleri ile ilgili olan tüm haklarının korunması ve sürdürülmesi için her türlü önlem alınmıştır. İlk olarak bu görev çocuğun ailesine, yakın akrabalarına ya da sosyal yardım kurumlarına düşmüş olsa da zaman ilerledikçe bu görevi devlet üstlenmiş ve çocuğu himaye etme görevini devlet kontrol etmeye başlamıştır (Araz, 2013, s. 57). Devlet, çocukları himaye etme görevini vakıflar aracılığıyla yaparak yönetimini de onlara bırakmıştır. Vakıfların bireylere hizmet amacı, çocukların korunup eğitilmesi ve çeşitli ihtiyaçlarının karşılanması sonucunda toplum için yararlı bireyler yetiştirmektir (Kapcı, 2016, s. 18).

Osmanlı'nın son dönemlerine bakıldığında, bu dönemin savaşlarla geçmesi, çözümü hiç de kolay olmayan ve devamında büyük sosyal etkiler yaratacak olan bir çocuk meselesiyle ülkeyi karşı karşıya getirmiştir. Cephelerdeki askerlerden tutun da cephe dışında olup hayatlarını kaybeden sivillere kadar birçok çocuk öksüz ve yetim kalmıştır. Dolayısıyla bunları himaye etme ve eğitme görevini de ağırlıklı olarak devlet üstlenmiştir. Ayrıca bu dönemde açılan dernekler de çocuk koruma faaliyetlerine katkıda bulunmuşlardır. Fakat Osmanlı son döneminde tüm tebaaya açık olan Darülhayr-ı Ali, Darüleytam gibi kurumların kurulması yaşanan kimsesiz çocuk sorununu çözmekte yetersiz kalmıştır (Sarıkaya, 2011, s. 5).

Tanzimat öncesi döneme bakıldığında ise yetim çocuklar genel itibariyle toplumun, camilerin ve vakıfların himayesindedir. Bu dönemde kimsesiz çocukların yetim sicilleri tutulmuş, bunlara vasi tayin edilmiş ve nafakaları sağlanmıştır. Ancak Tanzimat sonrasında uygulamalar daha resmi bir hale gelmiştir. Bu dönemde Emvali Eytam Nezareti ve Emvali Eytam Müdüriyeti kurulmuştur.

Tanzimat döneminde ise öncelikle Rumeli'de olmak üzere, öksüz, yetim kız ve erkek çocukların korunup eğitilip topluma kazandırılması düşüncesi ile Islahhane adıyla okullar açılmıştır (Özkan, 2006, s. 213). Bu okullar Mithat Paşa'nın Rumeli'de valilik yaptığı dönem, önce Niş'de (1860), sonra Sofya'da (1864) ve Rusçuk'ta (1865) açılmıştır (Koçer, 1991, s. 68). Çocukları sokaktan kurtarmak ve himaye etmek amacıyla Mithat Paşa'nın girişimiyle Niş'te başlayan bu yapısallaşma kısa süre içinde ülke geneline yayılarak Osmanlı'daki modern mesleki eğitime yön verecek duruma gelmiştir (Yıldırım, 2013, s. 23).

Osmanlı Devleti'nin kurduğu sosyal hizmet kurumlarından bir diğeri ise darüleytamlardır. Darüleytamlar, dönemin hükümeti İttihat ve Terakki tarafından 1. Dünya Savaşı sonucunda şehit olanların çocuklarına hizmet vermek amacıyla kurulmuştur. Darüleytam kurumunun temelini Darülhayr-ı Ali oluşturmaktadır. Çünkü maddi imkânsızlıklar nedeniyle Darüleytam gibi büyük çaplı bir kurum oluşturulamayıp onun yerine 1903'te Darülhayr-ı Ali'nin temelleri atılmıştır (Özbek, 1999, s. 11). Darülhayr-ı Ali, aynı zamanda Osmanlı Devleti'nin kimsesiz çocuklara yönelik oluşturduğu büyük çaplı ilk kurumdur. Bu kurum yatılı bir okul olarak karşımıza çıkmaktadır. Kurumunun amacı devletin sorumluluğunda ve kontrolünde olan kimsesiz çocuklara sahip çıkmaktır. Ayrıca kimsesiz çocukların geçimlerini sağlamaları amacıyla meslek sahibi edinmeleri amaçlanmıştır. Kurum 400 çocuğa hizmet vermiştir. Ayrıca kurumun öncelikli amacı Müslüman kız ve erkek olan kimsesiz çocuklara hizmet sunmak olsa da ilerleyen dönemde bu kural değişerek gayrimüslim çocuklara da hizmet sunması amaçlanmıştır. Fakat ilk olarak Müslüman erkek çocukların yararlanabileceği bir kurum olarak açılmıştır. Bu durumun sadece bu aşamada kalmasının nedeni dönemin ekonomik imkânsızlıklar içinde bulunmasıdır (Kapcı, 2016, s. 66). İlerleyen zamanlarda sosyo-ekonomik etkenlerin de etkisiyle kimsesiz çocuklar sorununun büyümesi ve bu sebeple halkın girişimiyle üretilen çözümlerin yetersiz kalması sonucunda devlet tarafından bu duruma çözüm aranmaya başlanmıştır. Böylece Darülhayr-ı Ali var olan ihtiyacı karşılayamaması üzerine 22 Ağustos 1909 tarihinde kapatılmıştır (Çavuşoğlu, 2005, s. 8).

Darüleytamlar şehit çocuklarına ve Müslüman ya da gayrimüslim çocuklara yönelik hizmet vermiştir. Ancak ilerleyen süreçte hazinenin para sıkıntısı çekmesi sebebiyle darüleytamlarda bulunan çocukların sayısı azaltılmıştır. Böylece darüleytamlarda bulunan çocuklardan yakın ya da uzak akrabası olanlar bu akrabalarının yanına yerleştirilmişler bazıları da kuruma başvuran iyi ailelere evlatlık olarak verilmişlerdir. Bu şekilde darüleytamların savaş dönemindeki maddi yükü bir nebze de olsa azaltılmaya çalışılmıştır. Darüleytamların hizmet verdiği çocukların yaş sınırı dönem dönem farklılık gösterse de genellikle 12 yaşına kadar olan çocukların alındığı görülmektedir. Fakat nadiren de olsa 20-22 yaşlarında asker kaçağı delikanlıların da alındığı olmuştur (Okur, 1996, s. 37).

Osmanlı Devleti'nde kimsesizler için kurulan sosyal hizmet kurumlarından bir başka bir kurum ise Darülaceze'dir. Darülaceze kurumu devletin dilencilikle olan mücadelesi sırasında kurulmuştur. Darülaceze sadece dilencileri değil sokaklarda, cami ve kilise kapılarında terk edilmiş halde bulunan çocukları da himayesi altına almıştır. Zaman içerisinde bünyesinde çeşitli değişiklikler yapılmış olsa da Türkiye'nin en önemli hayır kurumu haline gelmeyi başarabilmiştir (Koçu, 1974, s. 25).

3. Dr. Fuad Umay ve Çocuk Esirgeme Kurumu

3.1. Himaye-i Etfâl Cemiyetinin ilk kurulduğu yer ve Dr. Fuad Umay'ın cemiyete katkıları

Himaye-i Etfâl Cemiyetinin kuruluşuna dair birçok farklı bilgi bulunmaktadır. Bu nedenle farklı kaynaklardan edinilen bilgilere göre görüş birliğine varmak zor gibi görünse de, konuyla ilgili incelenen kaynaklar doğrultusunda güçlü olan iki farklı tarih mevcuttur. Kaynakların bir kısmında Osmanlı Dönemi'nde Himaye-i Etfâl Cemiyetinin olduğundan bile bahsedilmemiş Çocuk Esirgeme Kurumunun kuruluş tarihi 1921 olarak verilmiş ve kurumun Ankara'da kurulduğu bilgisi verilmiştir. Diğer bir bölümde yer alan kaynaklarda ise Osmanlı Dönemi'nde Himaye-i Etfâl Cemiyeti gibi bir kurum olduğundan bahsedilmiştir (Acar, 2011, ss. 9-10). Konuyla ilgili kaynaklardan elde edinilen bilgilere göre, Osmanlı Devleti döneminde kurulan Himaye-i Etfâl Cemiyetinin ilk kuruluş yılı 1908'dir. 1908'de ilk kez Kırklareli'de kurulmuştur. Böylece Kırklareli, Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumunun temelinin atıldığı yer olarak tarihe geçmiştir (Bartu, 1946). "Kırklareli bu eserle her vakit övünebilir."

(Dursunkaya, 1948, s. 154). Kurum, Balkan Savaşı'na kadar faaliyetlerini sürdürmüştür. Ancak Balkan Savaşı, Trablusgarp Savaşı ve ardından 1. Dünya Savaşı'nın olumsuz ve kötü şartları sonucunda milyonlarca genç cephelerde kalmış, kimsesiz ve bakımsız Türk evlatlarını himaye etmek üzerine çalışmalarını sürdüren kurumlar ihtiyacı karşılayamaz olmuştur (Bartu, 1946).

İstanbul'da kurulan Himaye-i Etfâl Cemiyeti, Kırklareli'de bulunan cemiyet ile birleşmiştir. Böylece cemiyetin merkezi İstanbul Himaye-i Etfâl Cemiyeti olarak faaliyetlerini buradan yürütmeye başlamıştır (Çavuşoğlu, 2005, s. 4). Bundan sonra Ankara'da yeni bir cemiyet açılıncaya kadar cemiyetin adı İstanbul Himaye-i Etfâl Cemiyeti olmaktan çıkmış, tek bir çatı altında birleştirildiği için Himaye-i Etfâl Cemiyeti olarak dile getirilmiştir. Cemiyet, ilk faaliyet olarak 1. Dünya Savaşı'nda yetim ve öksüz kalmış çocukları korumak amacıyla 1917 yılının sonlarında İstanbul Firuzağa'da bir çocuk misafirhanesi kurmuştur. İlk olarak 100 kişi kapasite ile açılan misafirhanenin kapasitesi daha sonra arttırılmıştır. Öğretmenler, misafirhanede barınan öğrencilerin eğitiminden sorumlu olmuşlardır. Cemiyet, misafirhaneye öğrenci alımını hayırsever olan ailelere gazeteler vasıtasıyla duyurmuştur (Okay, 1999, s. 32). Himaye-i Etfâl Cemiyeti, kurulduğu ilk yıllarda hizmet verdiği hiçbir çocuğu cins, mezhep ve milliyet olarak ayırt etmemiş ülkede zor durumda kalan her çocuğa hizmet vermiştir. Ancak 1. Dünya Savaşı bittikten sonra imzalanan Mondros Mütarekesi ile birlikte bazı kuruluşlar kendi dinlerinden olan çocukları koruma altına almıştır. Böylece cemiyet yalnızca Müslüman olan çocuklara hizmet vermeye başlamıştır (Okay, 1999, s. 35).

Cemiyetin diğer bir faaliyeti Kalender'de "Ziraat Yurdu" açmasıdır. Ziraat Yurdu, çocukların toprakla uğraşmaları sonucunda topraktan ürün almayı alışkanlık haline getirmek ve hayvancılığa ait bilgiler sunmak amacıyla kurulmuştur (Okay, 1999, s. 34). Ziraat Yurdu mali yardımların kesilmesine uzun süre dayanamaması sebebiyle 1931 yılında kapanmıştır (Sarıkaya, 2012, s. 98).

Kurum sadece çocuk ile ilgilenmeyerek çocuk ile anneyi birlikte ele almıştır. Böylece diğer çalışmasını anne-çocuk sağlığına yönelik olarak yapmıştır. Açtığı dispanserlerle hastaları muayene etmiş, ücretsiz ilaç dağıtımı yapmıştır. Dispanserler ilk olarak Şehzadebaşı, Bakırköy ve Üsküdar'da açılmıştır (Çavuşoğlu, 2005, s. 10).

Himaye-i Etfâl Cemiyetinin amaçları ve kuralları net bir şekilde nizamnamede açıklanmıştır. Cemiyetin nizamnamesine göre, cemiyette himaye edilecek olan çocukların belli bir yaş sınırı bulunmaktadır. Bu yaş sınırı 13'tür. Ancak Merkez Heyeti gerekli görürse yüksek yaşta bulunan çocukları da himaye etme hakkına sahiptir. Cemiyetin önemsediği konular arasında çocukların sağlık ve ahlak sorunları da yer almıştır. Cemiyet sağlık konusunda çocukların sağlıklı ortamlarda ve okullarda eğitim görmesini gerekli görmüştür. Böylece cemiyet bazı yerlere hastane ve sanatoryum inşasını başlatmak, fakir ve hasta olan çocuklara tedavi imkânı sunmak ve çocukları sigara ve içkiden korumak gibi kurallar koymuştur (Okay, 1999, s. 16). Cemiyet ahlaki olarak da bazı kurallar koymuştur. Örneğin, çocukların iyi bir ahlaka sahip olmasının gerekliliğini savunmuştur. Bundan dolayı çocukların ticari bir meta haline getirilmesinin yasak olmasını ve çocukları ahlaki yönden yıpratacak fuhuş, meyhaneler, zararlı içeriğe sahip tiyatro ve sinemalardan da uzak durmaları gerektiğini açıklamıştır. Çocuk ahlaksızlığa ebeveyn tarafından düşürülmüşse cemiyet çocuğu kanun ile anne ve babasından ayırarak salim bir kişiye nakletmeyi amaç edinmiştir. Özürlü çocukların bakımını sağlamak, kız çocukları için parasız ev imkânı sunmak, zorunlu eğitim kanununun uygulanmasını sağlamak ve çalışan kadınlara gündüz bakımevi inşa etmek de cemiyetin politikaları arasında yer almıştır (Okay, 1999, s. 17).

Cemiyetin hizmet politikalarının çeşitliliğinden bahsetmeden önce bu politikaların maddiyatla alakalı olduğunu ve hizmet çeşitliliğinin bu doğrultuda şekillendiğini de unutmamak gerekmektedir. Çünkü bahsedilen bu faaliyetlerin çeşitliliği maddi imkânlara dayanmaktadır. Bu sebeple kurum çocukların öncelikli gereksinimleri doğrultusunda hareket etmiştir. Böylece Süt Damlalarını kurmuştur. Bu birimin kuruluş amacı çocuklara sağlıklı ve temiz süt dağıtarak sağlıklı bir nesil yetiştirmektir. Böylece kurum, açlığın ve çocuk ölümlerinin de önüne geçmek istemiştir (Acar, 2011, s. 25). Çocuklar için tüketilen et ve süt ihtiyacının karşılanması için kuruma ait olan bahçede inek beslenilmiştir (Acar, 2011, s. 30). Kurum okul çağında olan çocuklara gıda hizmeti sunmak için aşevleri açmıştır. Aşevleri iki farklı hizmet vermektedir. Bu hizmetlerden biri Talebe Sofraları diğeri de Aşevleridir. Talebe Sofraları, öğrenciler için bol kalorili ve temiz yiyecekler yedirmek amacıyla kurulmuştur. 1927 yılına gelindiğinde ise kurum çocuklar için banyolar açmıştır (Acar, 2011, s. 26). Ayrıca cemiyet broşür, poster ve dergiler aracılığıyla birçok konuyla ilgili vatandaşları bilgilendirerek ebeveynleri eğitmiştir. Yine bu bağlamda cemiyet tarafından çocuk ve çocuğun bakımı ile ilgili birçok telif ve tercüme eser yayınlanmıştır. Bunun yanı sıra 23 Nisan Çocuk Bayramı olarak kabul edilmesi ve çocuk haftasının bütün yurtta kutlanması bu konuda atılan önemli adımlardan birisi olmuştur. 23 Nisan sadece Çocuk Bayramı olarak kutlanmakla kalmamış çocukların sorunları halka duyurulmuş böylece cemiyet ve devlet çocuk konusunda yapılacak olan faaliyetlerini ve gayelerini halka anlatma girişiminde bulunmuşlardır (Sarıkaya, 2007, s. 326). Trakyada Yeşilyurt gazetesinde de 23 Nisan ile ilgili yer alan haberde, Kırklareli halkının bayram hazırlıklarına 22 Nisan sabahı başlayarak her yerin bayraklarla donatıldığı ve 23 Nisan'da Cumhuriyet meydanında toplanıldığı ifadelerine yer verilmiştir (23 Nisan Nasıl Geçti?, 1943).

Kurum, çocukların sağlığı ve yaşamlarının devamı için çocuk yuvaları ve şefkat yurtları açmıştır. Bu yuvalardan şu şekilde bahsedilmiştir:

> Bu yuvalar; minicik beyaz karyolalarında, beyazlar giyinmiş şefkatli hemşirelerin seven ve anlayan bakımı altında cıvıldayan, parmaklarını emerek masum yüzleri insanı içlendiren bebekleriyle görenler, bir insan çiçeği bahçesinde imişçesine, bir derin ve tatlı, bir büyük ve kuvvetli güvenin dalga dalga ruhunu bürüdüğünü hisseder.
>
> Bu yuvalarda boy boy ve renk renk bebekler, çocuk bakımından hiçbir şartını unutmayan titiz bir ihtimamla büyütülürler. Bunlar arasında, anasını kara toprağa vermiş, varlıklı babaların yavruları da vardır. Bunları görmek, insanın bütün ömrü boyunca seve seve ve zevkle, güvenle, hatırlayacağı çok derin izler bırakır (Bartu, 1946).
>
> ...Çocuk Yuvası ismini verdiğimiz bu müessesede, süt çağından itibaren alınarak eli ekmek tutuncaya kadar himaye edilmesi icap eden çocuklar bakılmaktadır. Alınan çocukların ekseriyetini köylerde süt çağında iken anası ölen ve öksüz kalan yavrular teşkil etmektedir (Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu, 1940, s. 26).

Aslında çocuk yuvalarındaki atmosferi ve çocuk yuvalarının genel durumunu tek cümleyle şu yazı özetlemiştir: "Bu müesseselerdeki bebekler; kanat alıştırıp uçuncaya kadar yuvada bekleyen yavru kuşlar gibi, okullara yerleştirilinceye kadar, ana, babaları tarafından alınıncaya kadar, bakılıp büyütülür, yetiştirilip geliştirilirler." (Bartu, 1946). Buradan da anlaşılacağı üzere Çocuk Esirgeme Kurumu, çocuklara gerçekten anne, baba şefkatini ve sevgisini yaşatmaya çalışmıştır.

Cemiyetin çocuklara sunduğu diğer bir hizmet, gündüz bakımevleri açma girişimidir. Burada anneleri çalışan çocuklar, annelerinin iş saati süresince kurumda çalışan bakıcılar tarafından bakılmışlardır. Bu durum kurum sayesinde sistemli bir şekilde yürütülmüştür ki ilerleyen süreçte gündüz bakımevlerinde çalışacak elemanların yetiştirilmesi için Çocuk Bakıcı Ortaokulu açılmıştır. Ankara'da açılan bu okulun amacı çocukların bakımını sağlayacak elemanlara en modern yöntemlerle çocukların bakımının öğretilmesi olmuştur. Bu okulu bitiren öğrenciler çocuk bakıcısı olarak mezun olmuşlardır (Bartu,

1946). Bu okuldan mezun olanlar sadece Çocuk Esirgeme Kurumunda değil farklı kurumlarda da çocuk bakıcısı olarak çalışabilmişlerdir (Acar, 2011, s. 34).

Cemiyetin çocuk koruma politikası sadece kimsesiz ve öksüz çocukları değil tüm çocukları kapsamaktadır. Bu doğrultuda bütün çocukların hayatını ve hukukunu korumak cemiyetin görevi olarak benimsenmiştir. Ayrıca kurum çalışmalarını çocukların doğumundan itibaren ele almakla kalmayarak doğum öncesi de çalışmalar yürütmüştür. Bu çalışmalarda evlenecek kişilerin beden ve ruh sağlıklarının eşit olması gerekliliğini, gebelik döneminde annenin yanında bulunması gereken sağlık kurallarından çocuğun; doğum, emzirilme, beslenme, yıkanma, muayene, bakım, oyun ve okul dışındaki okuma faaliyetleri en ince ayrıntısına kadar eksiksiz bir şekilde ele alınmıştır. Bununla birlikte çocuk ölümlerinin ve çocuk düşürmenin önüne geçmek de kurumun çalışmaları içinde yer almıştur (Bartu, 1946). Cemiyet ile ilgili en göze çarpan ve özet olarak söylenebilecek görüş şudur ki; "Cemiyetin maksadı çocukları himayedir ve cidden muhteremdir." (Okay, 1999, ss. 28-29).

1. Dünya Savaşı, tüm şiddetli haliyle sürerken savaşın olduğu bölgelerden getirilen kimsesiz çocuklar Harbiye Mektebine yerleştirilmiştir. Himaye-i Etfâl Cemiyeti, mektepte bulunan çocuklarla ilgili Harbiye Nezareti ile bir görüşme yapılarak yeterli ödenek sağlandıktan sonra mektepteki çocuklar, Himaye-i Etfâl Cemiyeti tarafından bakılmaya başlanmıştır (Çavuşoğlu, 2005, s. 12). Bu misafirhane ilk önce 100 yatak kapasitesine sahip olarak hizmet vermeye başlamıştır. Ancak cemiyetin amacı daha çok çocuğa hizmet vermektir. Cemiyetin misafirhanesindeki bu çocuklar yetiştirilmek üzere, bazı ailelere *evlatlık,* ticaretle uğraşanların yanlarına *çırak* ve bazı okullara ise *talebe* olarak verilmiştir. Böylece misafirhanede boş kalan yerler için yeniden çocuk alınmıştır (Okay, 1999, ss. 30-31).

Himaye-i Etfâl Cemiyetinin önem verdiği öncelikli konulardan biri sağlık konusu olmuştur. İstanbul'da bazı fakir semtlere *muayene evi* açarak anne ve çocuklar için para vermeden tedavi olabilmelerini kararlaştırmıştır. Ayrıca cemiyet, İstanbul'da üç tane *dispanser* açmıştır. Bu dispanserler Şehzadebaşı, Kadıköy ve Bakırköy'de açılmıştır. Sonraki süreçte Üsküdar'da bir dispanser daha açılmıştır (Okay, 1999, s. 35).

Milli Mücadele yıllarında cemiyetin üyelerinden olan birçok kişi Ankara'ya geçmiştir. Çünkü İstanbul işgal altında olduğu için cemiyetin çalışmaları güçleşmiştir. Ayrıca Himaye-i Etfâl Cemiyetine yapılan maddi destek yavaş yavaş azalmaya başlamıştır. Tam da bu sıralarda Ankara'da yeni bir Himaye-i Etfâl Cemiyeti kurulmuştur (Acar, 2005, s. 12). TBMM'nden bazı üyelerin girişimleriyle İstanbul'da bulunan Himaye-i Etfâl Cemiyeti ile aynı adı taşıyan cemiyet, Ankara'da 23 Nisan 1920'de kurulmuştur. Cemiyet isim olarak benzerlik taşımakla birlikte nizamnameleri ve kurucuları açısından da benzerlik bulunmaktadır (Okay, 1999, s. 56).

Kurum, tekrar 30 Haziran 1921'de yapılandırılmıştır (Sarıkaya, 2010, s. 194). Fakat kurum tekrar kurulmasına rağmen Kurtuluş Savaşı nedeniyle çalışmalarına tam olarak başlayamamıştır. Çünkü Kurtuluş Savaşı'nda Osmanlı Devleti birden çok cephede savaşmak zorunda kalmıştır. Bu nedenle cephelerde savaşan kişilerin çoğu şehit düşünce kimsesiz çocuk problemi günden güne artmıştır. Bu sebeplerden dolayı kurum çalışmalarına ancak 1 Ekim 1921 yılında esas olarak başlamıştır (Çavuşoğlu, 2005, s. 4).

Cemiyete parasal yardım talebinde bulunmak amacıyla ilk olarak Mısır ve Hindistan ardından diğer Müslüman devletler ile bağlantı kurulmuş ve bu ülkede bulunan çocuklar için Türkçe, Arapça ve Farsça

olmak üzere mektuplar yazılmıştır. 22 Ekim 1921 tarihinde Hindistan ve Mısır'a yollanan mektupların bir kesiti aşağıda şu şekildedir:

> ...Analarınızı, babalarınızı, Allah'ınızı, Peygamberinizi hoşnud etmek isterseniz, işte kardeşler, harçlığınızdan böyle öksüz hakkı ayırıp biriktiriniz ve biriktirdikçe peder ve validelerinize verip diyiniz ki Türkiye'deki gözleri yaşlı ve kalpleri yaralı Müslüman küçük kardeşlerimize verilmek üzere bu hediyelerimiz Himaye-i Etfal Cemiyeti'ne mahsustur (Okay, 1999, s. 51).

Böylece sadece ülke içindeki yardımlarla yetinilmeyip ülke dışından da yardım talebinde bulunmuştur. Bu ülkeler özellikle Müslüman ülkeler ya da içinde Müslüman gurbetçi olarak yaşayıp Türk nüfusunun yoğun olduğu ülkeler olmuştur.

Dönemin özelliklerine bakıldığında, köyler uzun süren savaşların neden olduğu ekonomik ve sosyal yıkımdan fazlasıyla etkilenmiştir. Bundan dolayı Dr. Fuad Umay, köylerin kültür ve gelir düzeylerini yükseltmek amacıyla vilayet merkezlerinde yardım heyetleri kurulması ile ilgili meclise bir kanun teklifi sunmuştur[7]. Savaşlar sonucunda azalan bir erkek nüfus ve dağılan aileler ortaya çıkmıştır. Nüfusun büyük çoğunluğunu nitelik olarak eğitimsiz kişiler oluşturmuştur. Ayrıca bu dönemde sağlık ve sosyal imkânlar da sınırlı kalmıştır. Basın organları da bu dönemle ilgili veriler sunmuştur. Buna göre döneme ait önemli sorunlar içerisinde yer alan konulardan birisi çocuk ölümleri olmuştur. Çocuk ölümleri, dönemin gazetelerinde de sık sık yer almıştır (Acar, 2005, s. 4).

Çocuk Esirgeme Kurumunun ilk 25 yılında yaptığı faaliyetler kısaca şu şekilde özetlenmiştir. 1922 yılında kurum çalışmalarını muayene ve tedavi, para yardımı ve koruma olmak üzere üç alanda yapmıştır. Bu zamana kadar muayene ve tedavi edilen çocuk sayısı 612.044, para yardımı yapılan çocuk sayısı 99.286 ve himaye edilen çocuk sayısı ise 11.474'tür. 1923 yılına gelindiğinde 517.117 çocuğa yiyecek yardımı yapılmıştır. 1924 yılında ise paralı ve parasız olmak üzere çocuklara süt dağıtımına başlanmıştır. Böylece 1.337.050 Türk çocuğuna pastörize olarak süt dağıtılmıştır. Çocuk Esirgeme Kurumu her geçen yıl çocuklar için yaptığı yardımları arttırmıştır. Böylece 1925 yılında diğer yıllarda yapılan yardımlara ek olarak yeni bir yardım çeşidi olan sair yardımlar olarak ek bir bölüm daha ilave edilmiştir. 30.757 çocuk bu yardımdan yararlanmıştır. 1926'da çocuklara yiyecek temini, doğum yardımı yapılmış ve okul ihtiyaçları dağıtılmıştır (Bartu, 1946). 1926 yılında Çocuk Esirgeme Kurumu, yüksek gelir elde ederek diğer şubelerine para yardımı yapmıştır. Bu yardım 370.806 liraya kadar çıkmıştır. 1927 yılına gelindiğinde kurum çocuklar için banyolar açmış ve bu banyolarda toplam 629.861 çocuk yıkanmıştır. 1928 yılında ise çocuk bahçeleri kurulmuştur. Bu çocuk bahçelerini 2.796.454 çocuk kullanmıştır. 1929 yılında kurumda çocuklara diş tedavisi yapılmaya başlanmış ve 158.825 çocuk bu tedavi imkânından yararlanmıştır. Bu anlamda kurum, yardım şekillerini 15 bölüme çıkarmıştır. Ayrıca 1940 yılında çocuk kütüphaneleri oluşturulmuş ve bu kütüphanelerden 241.427 çocuk yararlanmıştır. Kurum, sadece çocukları himaye etme amaçlı faaliyetler yapmamıştır. Çünkü 1942 yılında Çocuk Bakımı Öğütleri adlı kitabı yayımlayarak 33.618 anneye bu kitabı göndermiştir (Bartu, 1946). Böylece çocuk sahibi olan anneler çocuk bakımı konusunda güvenilir kaynaklardan bilgi edinerek bilinçli bir şekilde çocuk yetiştirmeye başlamışlardır.

Kuruma gelir getiren diğer noktalar ise kurban, zekât ve fitre gelirleridir. Kurban derisi, zekât ve fitre gelirleri 1926'da Türk Hava Kurumu ve Çocuk Esirgeme Kurumuna verilmiştir (Acar, 2005, s. 51). Ayrıca cemiyete gelir sağlamak amacıyla çeşitli bağış kampanyaları açılmıştır. Cemiyet tarafından yapılan çalışmalar üyelere, bağışçılara ve kamuoyuna gösterilmek amacıyla düzenli olarak hesap tutulmuştur. Balolar ve piyango çekilişleri kuruma gelir getiren faaliyetler içerisinde yer almaktadır. Balolar

7 Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA), 30.10.0.0. Yer 4.21.10. Bkz. Ek 1

çoğunlukla 23 Nisan haftasında düzenlenerek hem kurumu ve kurumun çalışmalarını tanıtıp hem de bu amaç doğrultusunda bilet satışı gerçekleştirmektedir. Böylece burada satılan biletler kuruma gelir getirmektedir. Piyango çekilişleri ile ise çekilişe katılan kişilere eşya dağıtımı yapılmaktadır (Acar, 2005, 50). Bu faaliyetlerden sağlanan gelirler büyük rakamlar değildir. Ancak özellikle balolara devlet adamlarının gelmesi Çocuk Esirgeme Kurumunun farklı sorunlarını onlarla paylaşma fırsatı sağlarken sorunlara çözüm bulma şansı da elde edilmiştir.

Ankara Hükümeti'nin ortak fikri olan İstanbul'da bulunan kuruluşların Milli Mücadeleye olumsuz bakmalarından dolayı Ankara Himaye-i Etfâl Cemiyeti İstanbul'da bulunan Himaye-i Etfâl Cemiyetini yok saymıştır. Ankara'da TBMM tarafından yürütülen Milli Mücadele başarı ile sonuçlanınca Ankara Himaye-i Etfâl Cemiyeti İstanbul'da bulunan cemiyete temsilci göndermiştir. Ancak bu temsilci zamanla bireysel olarak hareket etmeye başlamış ve Ankara Himaye-i Etfâl Cemiyeti adına neşriyatta bulunarak çeşitli yardımlar toplayıp İstanbul'da Ankara'daki cemiyete üye kaydetmeye başlamıştır. Bu olaylar sonucunda gerginleşen ortam ile birlikte İstanbul halkı her iki cemiyet arasındaki farkı anlamakta zorlanmıştır. İlerleyen süreçte İstanbul'daki cemiyetin bağışlarında azalma olmuştur ama cemiyet bu bağışlardan çoğunu Ankara'ya gönderme fikrine olumsuz bakmamıştır. Damat Ferid Paşa Hükümeti döneminde *Himaye-i Eytam Cemiyeti* kurulunca isim benzerliğinden dolayı Himaye-i Etfâl Cemiyetinin bağış toplaması daha da zorlaşmıştır. Ancak tüm zorluklara rağmen cemiyet faaliyetlerinden vazgeçmemiştir (Okay, 1999, ss. 57-59). İstanbul'da bulunan Himaye-i Etfâl Cemiyeti, Ankara Himaye-i Etfâl Cemiyeti ile birleşmek istemiştir ancak Ankara'daki cemiyetten bir sonuç çıkmamıştır. 26 Ekim 1922'de Refet Paşa Ankara'dan İstanbul'a gelerek cemiyeti ziyaret etmiştir. Bu ziyaret sonucunda Refet Paşa'ya, cemiyetlerin nizamnamelerinin hemen hemen aynı olduğunun ve ortak amaca sahip olunduğunun bu nedenle iki cemiyet arasında fark olmadığının bilgisi verilmiştir. Dr. Fuad Umay'a göre her iki kurumun birlikte çalışması gerekmektedir. Böylece çocuklara daha iyi hizmet sunulabilecek ayrıca yurtdışından gelen bağışlar tek bir merkezde toplanabilecektir. İstanbul'un hem hilafet merkezinde olması hem de Ankara'ya göre daha yoğun nüfusa sahip olması nedeniyle İstanbul Himaye-i Etfâl Cemiyeti mektup ile Ankara'ya cemiyetin önemini ve merkezi kabul edilmesi gerektiğini bildirmiştir (Okay, 1999, ss. 60-61).

Cemiyet kuruluşundan 15 yıl sonra çocuk konusuna daha kapsamlı bakarak çalışmalarını bu yönde geliştirmeye başlamıştır. Böylece çalışma birimine psiko-sosyal ve sağlık konularını da dâhil etmiştir. Ayrıca kurum, devletin nüfusu arttıran politikalar üretmesine de destek olmuştur (Acar, 2005, s. 19). Himaye-i Etfâl Cemiyetinin adı 1935'te Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu olarak değiştirilmiştir. 1937 yılına gelindiğinde ise Bakanlar Kurulunun kararı ile *kamu yararına çalışan dernek* statüsüne geçmiştir (Çengelci, 1998, s. 21).

Sonuç olarak 1921 ve 1939 tarihi aralığında kurum hızlı bir şekilde büyüyerek finansal olarak da önemli bir başarıya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu başarı sonucunda hizmet çeşitliliği de artış göstermiştir (Acar, 2005, s. 56). Zamanla sayısı artan sivil toplum örgütleri, Çocuk Esirgeme Kurumunun konumunu kısmen de olsa zedelemiştir. Diğer taraftan Türkiye ekonomisinin kötü durumda olması ve halkın da yıllarca süren yoksulluğu nedeniyle kuruma yapılan bağışlarda azalmıştır. Böylece Çocuk Esirgeme Kurumu sahip olduğu itibarlı konumunu yitirmekle karşı karşıya kalmıştır. Çünkü kuruluşunu Atatürk'ün başlattığı bu kurum, Atatürk'ün ölümüyle birlikte hem devletten hem de dönemin devlet adamlarından yeterli desteği görememiştir (Acar, 2005, ss. 43-44).

Himaye-i Etfâl Cemiyeti, çocuk davasını ve cemiyeti ele alan konularda uluslararası düzeyde birçok kongre, sergi ve toplantılara katılmıştır. Bunlardan başlıcaları aşağıdadır:

- New York Himaye-i Etfâl Kongresi- 8 Nisan 1923
- Etfâle Muavenet Beynelmilel İttihadi 6-8 Ekim 1924 Senesinde Viyana ve Budapeşte'de İnikad Eden Çocuk Kongresi
- Amerika'da Açılacak İçtimai Sıhhi Çocuk Kongresi – Mayıs 1925
- Cemiyeti Akvam Kadın Ticareti ve Himaye-i Etfâl İstişari Komisyonu Beynelmilel Mesai İdarehanesinden Muhacirlerle İlgili Rapor – Haziran 1925
- Fransa'da Himaye-i Etfâl Kongresi – (2-5 Haziran 1927)
- Beynelmilel Himaye-i Etfâl İttihadının 8. İçtimai Umumisinin Raporu – 1927
- Brüksel Çocuk Sergisi 30 Haziran 1928 ve 21 Eylül 1928
- Pedagoji Teşekkülleri Cihan Federasyonu Kongresi (27 Temmuz-4 Ağustos 1929)
- Danimarka'da Beynelmilel Çocuk Kongresi – Eylül 1929
- Amerika'da Toplanan Çocuk Himaye ve Yardım Konferansı – 1931
- Paris'te Toplanan Milletler Arası Çocuk Himayesi Kongresi (13 Haziran 1933)
- Atina'da Toplanan Balkan Çocuk Esirgeme Kongresi – Mart 1936 (Sarıkaya, 2007, 274-275).

> Himaye-i Etfal Cemiyeti'nin tüm amacı, hem himayeye muhtaç tüm çocukları korumak hem de tüm çocukların en iyi şartlarda, ilim ve tekniğin tüm sınırlarının zorlanmasıyla çocukların en iyi şekilde yetişmelerini sağlamak olmuştur. Kısacası Himaye-i Etfal Cemiyeti için çocuk demek milletin istikbali demektir (Sarıkaya, 2003, s. 201).

Himaye-i Etfâl, "çocuk koruma/esirgeme" anlamına gelmektedir. Kavram, Arapça "tıfıl" kelimesinin çoğulundan üretilen "çocuklar" ve koruma, gözetme, esirgeme anlamına gelen "himaye" sözcüklerinin birleştirilmesi ile oluşturulmuştur.[8]

Himaye-i Etfâl Cemiyetinin ne zaman ve nasıl kurulduğuna, bunların ne süreli ve ne tür faaliyetler gerçekleştirdiğine ilişkin araştırmacılar arasında fikir birliği olduğunu söylemek güçtür. Kimi kaynaklarda Balkan Harbi döneminde ailelerini kaybeden çocuklara sosyal bir koruma sağlamak maksadıyla kurulduğuna ilişkin görüşler yer almakta, kiminde Osmanlı Dönemi'nde İstanbul merkezli Himaye-i Etfâl Cemiyetinin kuruluşuna ve Anadolu'da teşkilatlanmasına dair belgeler sunulmuştur. Cumhuriyet dönemi kaynaklarında ise 1921'de Ankara'da kurulan Himaye-i Etfâl Cemiyetine vurgu yapan Şahin ve Albayrak yazdıkları makalelerde, Himaye-i Etfâl Cemiyetinin yerel düzeyde ilk kez Kırklareli'de, genel ve ulusal düzeyde ise İstanbul'da kurulduğunu ifade etmiştir. Ayrıca TBMM'nin açılmasının ve yeni Türk Devletinin kurulmasının ardından da 30 Haziran 1921 tarihinde Ankara'da ihyaen kurulduğunu belirtmiştir (Albayrak, 1988, ss. 31-33). Akın'a göre İstanbul merkezli Himaye-i Etfâl Cemiyetinin Kırklareli'de şubesinin açılış tarihi 1922 olarak ifade edilmiştir. Okay'a göre ise İstanbul merkezli Himaye-i Etfâl Cemiyetinin Kırklareli şubesi 20 Eylül 1917 tarihinde açılmıştır.

[8] Himaye: koruma, gözetme, esirgeme; Tıfıl: çocuk, (TDK, 2009).

Dr. Fuad Umay'ın Kırklareli'de Himaye-i Etfâl Cemiyetinin kuruluş çalışmalarına sağladığı katkıya ilişkin kritik bilgiye Dursunkaya'nın *Kırklareli Vilayetini Tarih, Coğrafya, Kültür ve Eski Eserleri Yönünden Tetkik* adlı eserinde ilin eski valilerinden Kemal Gedeleç ile olan hizmetlerinden bahsettiği bölümde yer verilmektedir. 1916-1917 yıllarında Kırklareli'nde görev yapan Kemal Bey'in yaptığı hizmetleri sayarken "*… Kırklareli'nin en havadar mevkiinde bir Darüleytam tesisine karar verilerek istimlak muamelesini yapmış ve 4 Haziran 1333'te inşaatı başlatmıştır"* ve "*…inşaat komisyonunda büyük emek ve hizmeti geçmiş olan Dr. Fuat Umay'ı ebedileştirecek bir eser…"* (Dursunkaya, 1948, s. 154) ifadelerine yer vermiştir. Anlaşılacağı üzere, Dr. Fuad Umay'ın Kırklareli'nde, Dursunkaya'nın Darüleytam olarak ifade ettiği fakat esasında Himaye-i Etfâl Cemiyetinin bir şubesi olarak faaliyet gösterecek olan fiziki altyapının kurulması için 1917 yılında gerekli çalışmaların içinde aktif olarak yer aldığı anlaşılmaktadır. Yine Dursunkaya'nın ifade ettiği gibi *"Kırklareli bu eserle her vakit övünebilir."* denilebilir (Dursunkaya, 1948, s. 154).

Dr. Fuad Umay için Himaye-i Etfâl Cemiyeti bir dönüm noktası olmuştur. Çünkü bir ömür boyu sürecek "Çocuk Davası"nın[9] ilk kurumsal çatısı belirlenmiştir. Osmanlı'nın son bulması, TBMM'nin açılması sonrasında yeni devlete geçiş sürecinde, Dr. Fuad Umay öncülüğünde Türkiye Himaye-i Etfâl Cemiyeti 30 Haziran 1921 tarihinde Ankara'da tekrar kurulmuş ve amacı aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

> I. Dünya Savaşı ve onu izleyen bir sürü çetin ve acılarla dolu savaşların, ülkemizde doğurduğu yıkımlardan olmak üzere, şehit çocukları ile bakım ve korunması millete kalan diğer sıkıntılara ve felaketlere uğramış çocukların, milletçe korunması ve yedirilip içirilmesi ve öteki felaket görmüş çocuklar ve bütün memleket çocuklarının hayatlarının korunması, maneviyatlarının güçlendirilmesi, her birinin hayatla savaşmaya yatkın ve ülkeye faydası olabilecek düzeyde eğitilmesinin sağlanması, araştırılması ve hazırlanması ve geleceğimizin temeli olan, bu günkü ülke çocuklarının bütün şefkatli bir gözle gözetilmesi ve bunun gerçekleştirilmesi… (Sarıkaya, 2007, s. 322).

İlk şubesini Kırklareli'de açtığı Himaye-i Etfâl Cemiyetinden sonra, Ankara Merkezli Himaye-i Etfâl Cemiyetini kuran Dr. Fuad Umay ise, bu cemiyetin başkanlığını 1950 yılına kadar sürdürmüştür. Dr. Fuad Umay, öncelikle kurmuş olduğu bu cemiyet aracılığıyla çocuklara yönelik çok kıymetli katkılar sağlamış, Cumhuriyet nesillerinin yetişmesinde öncü rol oynamıştır.

Dr. Fuad Umay, Amerika'da bulunan Türk Teavün Cemiyetinin davetiyle (Sertel, 2015, s. 62) 25 Mart 1923 yılında Amerika'ya gitmiştir. Dr. Fuad Umay, ülkenin çocuk sorununa kalıcı bir çözüm getirmek amacıyla ilk olarak Himaye-i Etfâl Cemiyetini kurarak, cemiyetin öncülüğünü burada yapmaya başlamıştır. Akabinde milletvekili olarak mecliste söz hakkına sahip olduğu için meclise; çocukların yaşamı, refahı ve huzuru için kanun teklifleri sunarak savaş döneminden çıkan halkın sözcüsü durumunda olmuştur. Meclise sunduğu ilk teklif, Himaye-i Etfâl Cemiyetinin kamu yararına çalışması ve halkın yardımları sonucu cemiyetin ayakta durması sebebiyle bu kurumun bazı masraflarının devlet tarafından ücretsiz olarak karşılanması ile ilgilidir. Böylece Dr. Fuad Bey 16 Ocak 1922'de (Hilal-i Ahmer Cemiyeti) Kızılayın posta ücretlerinden muaf tutulduğunu ve Himaye-i Etfâl Cemiyetinin de bu ücretlerden muaf tutulması gerektiği istemiyle ilgili bir teklif sunmuştur. Dr. Fuad Umay, meclise üst üste sunduğu ve kabul edilmeyen kanun teklifini meclise onaylatmayı zor olsa da başarabilmiştir. Böylece 26 Kasım 1923 yılında çıkarılan Posta Kanunu ile Himaye-i Etfâl Cemiyeti, dönemin posta ücretlerinden muaf tutulmuştur (Akın, 2001, s. 55). Sonuç olarak, Türkiye'nin en önemli iki hayır kurumu olan Himaye-i Etfâl Cemiyeti ve Hilal-i Ahmer Cemiyeti arasında posta ücretlerinin muafiyeti konusunda yapılan sözde ayrım ortadan kalkmıştır. Posta masraflarından elde edecekleri gelirler yardım amaçlı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Zaten dönemi gerek siyasal gerek ekonomik gerekse sosyal

[9] "Çocuk Davası", Türk Milletinin geleceğini teminat almak üzere iyi ve sağlıklı bireyler yetiştirmek ülküsü için Dr. Fuad UMAY'ın çabalarını ifade eden, kendi tanımlamasıdır. Bkz. Veysi Akın, Bir Devrin Cemiyet Adamı Dr. Fuad Umay.

durum açısından incelediğimizde, o yıllarda yetim çocukların bu tür yardımlara fazlasıyla ihtiyaçlarının olduğu bir gerçektir.

Dr. Fuad Umay tarafından Ankara'da boş bir arsanın Himaye-i Etfâl Cemiyeti için hibe edilmesi konusunda Meclise bir teklif daha verilmiştir. Türkiye'de lunapark açma ve işletme hakkı belediyelerde bulunuyor ve belediyeler bundan büyük gelir elde ediyorlardı. Bu gelirin büyüklüğünden dolayı Dr. Fuad Umay lunapark tesislerini işletme imtiyazının Himaye-i Etfâl Cemiyetine verilmesi konusunda meclise teklif sunmuştur. Fakat bu teklif onaylanmamıştır. Daha sonra ise Dr. Fuad Umay, Himaye-i Etfâl Cemiyetine maddi bir getiri sağlayacak farklı bir öneri ile meclise teklifte bulunma kararı almıştır. Böylece para ile çalışan otomatik makinaların (tartı makinaları, sakız, şeker vb. maddelerin satış işlemini yapan makinalar) imtiyazının Himaye-i Etfâl Cemiyetine verilmesi konusundaki teklifini meclise sunmuştur[10]. Böylece 1 Nisan 1930'da Resmi Gazete'de yayınlanarak on beş yıl süreyle bu makinaların imtiyazı Himaye-i Etfâl Cemiyetine verilmiştir (Akın, 2001, s. 57). Ayrıca Dr. Fuad Umay aracılığıyla 23 Nisan'ın çocuk bayramı olarak ilan edilmesinden dolayı çeşitli kurumların desteği alınarak çocuklar için özellikle kimsesiz çocuklar için programlar düzenlenmiştir. Fakat bu programlar sonucunda gerekli maddi destek elde edilememiştir. Bundan dolayı Dr. Fuad Umay, Çocuk Bayramı sebebiyle Şefkat Pulu kullanılması ile ilgili meclise bir teklif sunmuştur. Böylece 11 Nisan 1932'den itibaren her yıl 20-30 Nisan tarihleri arasında çıkan mektup ve telgraflara *Şefkat Pulu* yapıştırılarak geliri Himaye-i Etfâl Cemiyetine aktarılmıştır. Çocuk vergisi ile ilgili kanun teklifi ise meclise sunulup kabul edilmeyen kanun teklifleri arasında yer almaktadır (Akın, 2001, ss. 58-59).

Dr. Fuad Umay bazı film ve tiyatroların çocukları ruhsal yönden olumsuz etkilediğini düşündüğü için 8 Mart 1928'de çocukların umumi filmler ve tiyatrolara girişlerinin yasaklanması ile ilgili meclise teklif sunmuştur. Meclise sunulan bu teklif defalarca çeşitli sebeplerden dolayı reddedilmiştir. Dr. Fuad Umay'ın diğer bir kanun teklifi, çocukların içki ve tütün kullanmalarının yasaklanması konusundadır.

Sağlık alanında ise 1924 yılında meclise sıtma ile mücadele konusunda bir teklif sunmuştur. Bu teklif kabul edilerek, Dr. Fuad Umay dönemin önemli hastalığı olan sıtma ile mücadelede halka öncülük etmiştir. Çocuk Esirgeme Kurumunun dönemin şartlarına göre mükemmel bir yapı olduğundan aşağıda şu şekilde bahsedilmiştir:

> Rakamların âciz ifadeleri yanında bir büyük aşkın, akın akın ruhlara dolandığını, alev alev gönüllerde yandığını gösteren bu âbideler; TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ'nin ruhundan kopan kanunlar, Türk aydınına ve Türk çocuğuna sunulan yayınlar, taşın ve betonun bilgi ve teknikle yoğrulmasıyla kurulan yapılardır (Bartu, 1946).

23 Nisan 1920'de TBMM kurulmuş böylece her Türk vatandaşı tam egemenlik hakkına sahip olmuştur. Çocuk Esirgeme Kurumunun en büyük faaliyetlerinden birisi 23 Nisan 1920 gününü Türk çocuklarına çocuk bayramı olarak armağan edilmesidir. Çocuk Esirgeme Kurumu telif ve tercümelerden oluşan anne ve babaları ilgilendiren çocuk konulu birçok eser sunmuştur. Ayrıca kurum *Çocuk* ve *Türk Kadını* dergilerini çıkartmıştır. Bu dönemde basımı yapılan dergiler sadece burada ismi geçen dergiler değildir. Çocuk edebiyatı ile ilgili bir komisyon kurularak bu komisyonun denetiminden geçen birçok çocuk kitabının da yayımı yapılmıştır (Bartu, 1946).

İşte tüm bunlar göz önüne alınarak ortaya çıkan tabloya göre çocuk sorununun büyüklüğünden dolayı kurum için önemli olan faaliyetlerin ilki bağış toplamaktır. Çünkü toplanan bu bağışlar sonucu kurum daha fazla çocuğa ulaşmış ve büyümüştür. Bu nedenle kurumun halkın desteğine ihtiyacı vardır.

[10] B.C.A., 30.18.1.2. Yer 17.10.2.

Mustafa Kemal, çocuk sorununun öneminin farkındadır. Bu farkındalık Mustafa Kemal'in şu sözlerinden de anlaşılmaktadır: "Memleket çocuklarını korumayı üzerine alan Çocuk Esirgeme Kurumuna vatandaş yardıma mecburdur." Kurumun başkanı olan Dr. Fuad Umay'ın ise bu konudaki sözleri şudur:

> Halkımız, halk egemenliğinin güçlü bir biçimde kurulabilmesi için önce çocukların egemenliğinin kurulmasının gerekli olduğunu benimsemeli ve bunu çocuklara önem vermekle göstermelidir. Çocuklara önem vermek çocukların varlık ve mutluluklarını sağlamayı görev bilen Himaye-i Etfâl Cemiyeti'ne yardım etmekle kendini gösterir. Bu yardımın düzenli bir şekilde, büyük kısmının halk tarafından karşılanacağı gün, Türk çocuklarının tarihinde mutlu ve onurlu bir gün olacaktır (Acar, 2011, ss. 38-39).

Himaye-i Etfâl Cemiyeti, kısa süre içerisinde örgütlenerek hızla büyümüştür. Himaye-i Etfâl Cemiyetinin bu kadar kısa sürede büyümesinin en önemli nedeni artan şubelerin özellikle nahiye ve köy gibi en ücra yerlere bile ulaşabilmiş olmasıdır. Bu hızlı büyümede Meclisin ve Mustafa Kemal'in de büyük destekleri olmuştur (Acar, 2011, s. 15). Ayrıca cemiyetin çoğu yönetici ve üyesi milletvekili veya bürokrat olduğu için Meclis cemiyete kolaylıkla gelir sağlayabilmiştir (Acar, 2011, s. 41). Bu noktada meclis ile cemiyetin yakınlaşması kuruma maddi olarak gelir getirmesi açısından da önemlidir. Görüldüğü gibi cemiyet, savaş yıllarından sonra da kimsesiz çocuklara sahip çıkarak onların koruyuculuğunu yapmış ve çocukların hayata hazırlanması için ülkenin içinde bulunduğu zor şartlarda bile başarılı çalışmalarda bulunabilmiştir (Sarıkaya, 2003, s. 194).

Himaye-i Etfâl Cemiyetinin adı 1935'te "Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu" olmuştur. Böylece kapatılana kadar aynı isimle varlığını devam ettirmiştir (Sarıkaya, 2005, s. 52).

Dr. Fuad Umay sadece Himaye-i Etfâl Cemiyetinin bünyesinde barındırdığı çocuklar için değil cemiyetle ilgisi olmayan diğer çocuklar için de çeşitli teklifler sunmuştur. Bunlar içerisine en önemlisi olarak nitelendirebilecek olan önerge İdil Biret ile ilgili olan önergedir. Bu önerge İdil Biret'in henüz 5 yaşında bir çocuk iken etrafındaki güvenilir kişiler tarafından musikide kabiliyetli olduğunun duyumunu almış ve ileride ülkemiz için çok kıymetli sanatçılar arasında yer alabileceğini düşünerek Milli Eğitim Bakanı'na İdil Biret'in Amerika'da eğitim almasını sağlamak için yazılı bir önerge sunmuştur. Çünkü Dr. Fuad Umay'a göre, Amerika'da kişiye özel yetiştirme imkânı sunan kurumlar bulunmaktadır. Ayrıca İdil Biret'in ailesinin maddi durumu ne olursa olsun tam anlamıyla eğitim giderlerini karşılamaları olanaksızdır. Bu sebeple Dr. Fuad Umay, Milli Eğitim Bakanı'ndan İdil Biret'in Amerika'ya gönderilerek kişiye özel yetiştirme imanı sunan bir kurumda eğitim almasını ve bu eğitim giderlerinin karşılanması hakkında bir talepte bulunmuştur[11]

1921 ve 1939 tarihi aralığında kurum hem çocuklara sunduğu sosyal hizmetleriyle hem de kendi bünyesinde maddi olarak hızlı bir şekilde büyüme göstermiştir. Fakat kuruma ait genel kongrelerdeki verilere bakıldığında özellikle Atatürk'ün ölümünden sonraki süreçte kurumun, maddi olarak kendi kendine yetemediği görülmektedir. Zamanla artan sivil toplum örgütleri ve Türkiye ekonomisinin kötü gidişatı Çocuk Esirgeme Kurumunu sahip olduğu saygın ve itibarlı konumunu yitirmekle karşı karşıya kalmıştır (Acar, 2011, ss. 43-44).

Atatürk'ün ölümüyle birlikte kurum sıradan bir sivil toplum örgütüne dönüştürülmeye çalışılmıştır. Genel olarak 1950'lerden sonraki süreçte devlet sosyal hizmet alanında yapılan tüm çalışmaları kontrol altına alarak etkinliğini arttırmak istemiştir. İkinci Dünya Savaşı'nın getirdiği olumsuzluklar ve maddi

[11] Musikide olağanüstü kabiliyet gösteren İdil Biret hakkında Kırklareli Milletvekili Dr. Fuad Umay tarafından Milli Eğitim Bakanlığı'na gönderilen sözlü soru önergesi, Ek 2'de sunulmuştur.

olumsuzlukların da etkisi ile kurum saygınlığını kaybetmeye başlamıştır. Ayrıca devamındaki süreçte de 27 Mayıs 1960'ta gerçekleşen askeri darbe ile birlikte sosyal devlet anlayışının benimsenmesi, kurumu zayıflatan etkenler arasında gösterilmiştir (Acar, 2011, ss. 60-61).

Sonuç olarak baktığımızda Dr. Fuad Umay'ı sadece Himaye-i Etfâl Cemiyeti ile bağdaştırmanın da bir yanılgı olacağını belirtmek gerekmektedir. Çünkü yaşadığı süre boyunca Dr. Fuad Umay cemiyetçi kimliğinden bağımsız olarak birçok alanda Türk milletine hizmet etmiştir. Yine de Dr. Fuad Umay'ın kurduğu ulusal cemiyetleri ve şubeler ile mahalli cemiyetleri sıralamak gerekmektedir. Dr. Fuad Umay'ın kurduğu ulusal cemiyetler şu şekilde özetlenmiştir:

- Himaye-i Etfâl Cemiyeti (Çocuk Esirgeme Kurumu),
- Himaye-i Etfâl Kadın Yardım Cemiyeti (Yardım Sevenler Cemiyeti)
- Milli İktisad ve Tasarruf Cemiyeti (Ulusal Ekonomi ve Artırma Kurumu)
- Arı ve Kümes Hayvanları Yetiştirme Cemiyeti
- Dr. Fuad Umay'ın kurduğu şubeler ve mahalli cemiyetler de aşağıda özetlenmiştir:
- Müdafaa-i Milliye Cemiyeti Kırkkilise (Kırklareli) Şubesi
- Himaye-i Etfâl Cemiyeti Kırkkilise (Kırklareli) Şubesi
- Bolu Mûsiki Cemiyeti (Akın, 2000, ss. 108-119)

Sonuç

Dr. Fuad Umay, Kırklareli'nin yetiştirdiği bir doktor, bir milletvekili aynı zamanda bir cemiyet adamıdır. Bu nedenle Türk tarihinde hem siyasetçi kimliği ile hem de cemiyetçi kimliğiyle ön plana çıkmış ve Türk Tarihi'ne büyük katkıları olmuştur. Onun doktor olması çocuk sorununa karşı kalıcı çözümler üretmesine olanak sağlamıştır. Çünkü Osmanlı Devleti'nin geçirdiği art arda gelen savaşların sonucu olarak genç vatan evlatlarının arkasında bıraktığı kimsesiz, yardıma muhtaç çocuk sorununun çözümü için yapılan çalışmaların fikir adamı Dr. Fuad Umay'dır. Çocuklara olan koruyuculuğundan dolayı onun soyadı Mustafa Kemal Atatürk tarafından Umay olarak seçilmiştir.

O, çocuklar için Himaye-i Etfâl Cemiyetini kurarken aldığı tıp eğitimiyle yetinmeyerek Amerika'ya gitmiştir. Orada hem hali vakti yerinde olan Müslüman Türklerden maddi destek istemiş hem de Amerika'da yardıma muhtaç çocuklar için kurulan kurumları yakından inceleme imkânı bulmuştur. Bu konuda edindiği tüm izlenimlerini ve bilgilerini Himaye-i Etfal Cemiyeti için kullanmıştır. Cemiyet, 1935 yılında Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu adını alarak bu isimle anılmaya başlanmıştır.

Dr. Fuad Umay, sadece Himaye-i Etfâl Cemiyetine kaydı olan çocukları değil Himaye-i Etfâl Cemiyetine kaydı olmayan çocukları da himaye etmiştir. Örneğin, Musikide Olağanüstü Kabiliyet Gösteren İdil Biret Adındaki Bir Çocuğun İstikbali Hakkında Milli Eğitim Bakanlığı'na Gönderilen Sözlü Soru Önergesi, Dr. Fuad Umay'ın Himaye-i Etfâl Cemiyetine kaydı olmayan çocukları da himaye ettiğinin bir göstergesidir. Bu önergenin kabulü sonucunda İdil Biret Amerika'ya gönderilerek kişiye özel yetiştirme imkanı sunan bir kurumda eğitim almış ve eğitim giderleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanmıştır.

Dr. Fuad Umay, Tırnova'da doktorluk yaptığı dönem, Frengi Hastalığının halk arasında yayılmasını önlemek için sağlık muayenesi olmadan genç kızların evlenmelerinin mümkün olmayacağını dile getirmiştir. Bu sebeple Türkiye Cumhuriyeti'nde kıyılan nikâhlardan evvel çiftlerin sağlık muayenesinden geçmesi, Dr. Fuad Umay'ın Tırnova'da yaşamış olduğu tecrübe ve çabalarının bir sonucu olarak karşımıza çıkmıştır. Böylece Dr. Fuad Umay'ın kazanmış olduğu başarılar günümüze kadar varlığını devam ettirebilmiştir. Ayrıca dönemin önemli hastalığı olan Sıtma ile mücadele konusunda meclise teklif sunarak halka öncülük etmiştir.

Himaye-i Etfâl Cemiyetine Mustafa Kemal Atatürk'ün de büyük destekleri olmuştur. Ancak Mustafa Kemal Atatürk'ün vefatından sonra cemiyete maddi destek sağlanamamıştır. Bundan dolayı Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu kurulduğu yıllara oranla pek gelişme gösterememişse de daha sonraki yıllarda çocuklar adına başarılı faaliyetler sürdürmüştür.

Kaynakça

Arşiv belgeleri

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi. *Başbakanlık Muamelat Müdürlüğü* 30.18.1.2 Yer No:17.10.2.

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi. *Başvekâlet Yazı İşleri Müdürlüğü* 30.10.0.0 Yer No:4.21.10.

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi. *Genel Kâtip Kanunlar Müdürlüğü* 30.1.0.0 Yer No:53.318.3.

Kitaplar ve makaleler

Acar, H. (2011). *Cumhuriyet'in Çocuk Refahı Politikasını Yapılandıran Bir Sivil Toplum Örgütü: Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu (1921-1981)*. Ankara: Fişek Enstitüsü Çalışan Çocuklar Bilim ve Eylem Merkezi Vakfı.

Akın, V. (2000). *Bir Devrin Cemiyet Adamı Dr. Fuad Umay*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Albayrak, H. (1988). Himaye-i Etfal Cemiyeti. *Tarih ve Toplum*, (52), 31-33.

Araz, Y. (2013). *Osmanlı Toplumunda Çocuk Olmak*. İstanbul: Kitap.

Arslan, Y. E. (2007). *İslam Hukukunda Kimsesiz Çocuklar,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Bartu, V. (1946). *25 Yıl (1921-1946),* Ankara: Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu.

Bulut, F. (2009). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Tehlikeli Bir Miras: Frengi, *Tarih Okulu,* (3), 109-123.

Çağlar, D. (1973). Türkiye'de Korunmaya Muhtaç Çocuklar ve Eğitimlerine Genel Bir Bakış, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6 (1), 59-111.

Çağlar, G. (1990). *Hüsrev Bey Heyet-i Nasihası (Nisan-Haziran 1920)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Çavuşoğlu, T. (2005). *Sosyal Hizmetlerin Yakın Tarihinden Sayfalar, Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu Yaprakları 1917-1983,* Ankara: Sabev.

Çeker, O. (2015). *İslam Hukukunda Çocuk*. Konya: Tekin.

Çengelci, E. (1998). Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu. Ankara: Aydınlar Matbaa.

Dursunkaya, A.R. (1948). *Kırklareli Vilayetini Tarih, Coğrafya ve Kültür Eserleri Yönünden Tetkik*. Kırklareli: Yeşilyurt Basımevi.

Evcin, E. (2011). *Birinci Dünya Savaşı'ndan Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşuna Kadar Bolu ve Çevresi ve İz Bırakanları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Genelkurmay Başkanlığı. (2005). *Arşiv Belgeleriyle Ermeni Faaliyetleri (Cilt 6),* Ankara: Genelkurmay ATASE ve Genelkurmay Denetleme Başkanlığı Yayınları.

Kapcı, H. Z. (2016). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Yetim*. İstanbul: Kriter.

Kılıç, F. (2011). Bolu Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti Faaliyetleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (1), 29-37.

Koçer, H. A. (1991). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923),* İstanbul: Milli Eğitim.

Koçu, R. E. (1974). *Dârülaceze (1895-1974),* İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi.

Konukçu, E. (1978). Bolu Bölgesine Ait Milli Mücadele Kronolojisi, *Atatürk Üniversitesi Dergisi, 1* (1), 23-34.

Martal, A. (2007). *Belgelerle Osmanlı Dönemi'nde İzmir*. İzmir: Yazıt Yayıncılık.

Okay, C. (1998). *Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler 1850-1900*. İstanbul: Kırkambar.

Okay, C. (1999). *Belgelerle Himaye-i Etfal Cemiyeti 1917-1923*. İstanbul: Şule.

Okur, Y. (1996). *Darüleytamlar,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. OMÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Özbek, N. (1999). II. Abdülhamid ve Kimsesiz Sokak Çocukları: Darülhayr-ı Ali, *Tarih ve Toplum,* 138, 11-20

Özbek, N. (2002). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Sosyal Devlet*. İstanbul: İletişim.

Özkan, S. (2006). Türkiye'de Darüleytamların Gelişimi ve Niğde Darüleytamı, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi,* 19, 211-229.

Sarıkaya, M. (2003). Savaş Yıllarında Himaye-i Etfal Cemiyeti'nin Çocuk Misafirhanesi, *Atatürk Dergisi*, 3 (3), 193-203.

Sarıkaya, M. (2007). Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Bir Sosyal Hizmet Kurumu: Türkiye Himaye-i Etfal Cemiyeti, *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (34), 321-338.

Sarıkaya, M. (2011). *Türkiye Himaye-i Etfal Cemiyeti 1921-1935*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Sarıkaya, M. (2012). Türkiye'de Zirai Eğitime Bir Örnek: Kalender Ziraat Yurdu, *Acta Turcica Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi,* 4, 87-101.

Sarıkoyuncu, A. (1992). *Milli Mücadele'de Zonguldak ve Havalisi*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Sertel, S. (2015). *Roman Gibi*. İstanbul: Can.

Şimşir, B. N. (1992). *İngiliz Belgelerinde Atatürk, C. I,* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

TDK (Türk Dil Kurumu). (2009). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Toprak, Z. (2017). Erken Cumhuriyet, Nüfus Sorunu ve Çocuk Ölümleri. *Toplumsal Tarih,* (281), 22-31.

Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu. (1940). *Türkiye Çocuk Esirgeme Kurumu'nun Küçük Bir Tarihçesi 1921-1939*, İstanbul: Resimli Ay Matbaası.

Tütüncü, Z. (1996). *Türkoğlu Gazetesine Göre İstiklal Savaşı'nın Değerlendirilmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.

Umay, F. (1950). *Seçmenlerimle Başbaşa*. Ankara: Yeni Matbaa

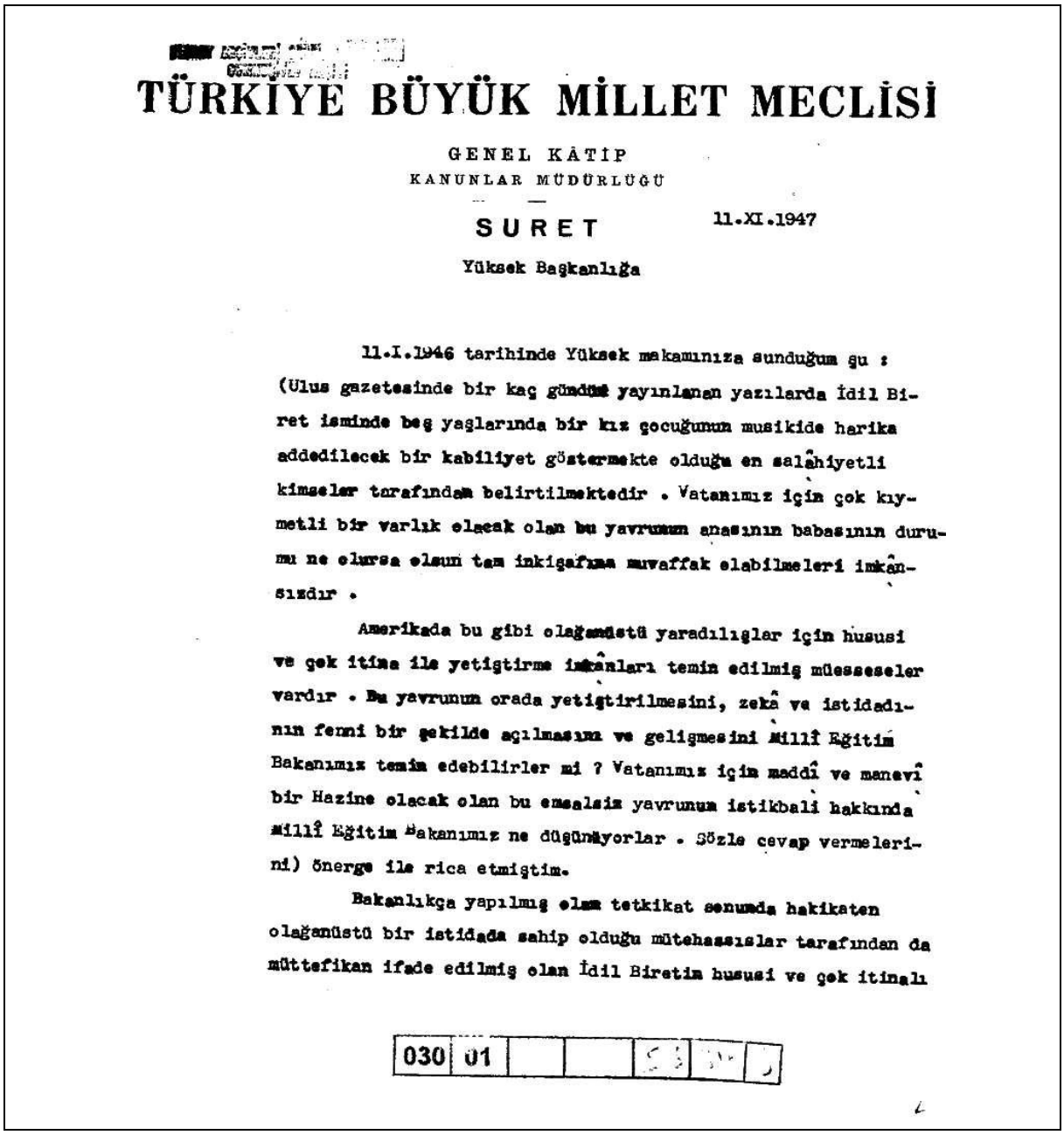
Umay, M. F. (2014). *Cumhuriyetin Kuruluş Yıllarında Bir Devrimci Doktorun Anıları Dr. Mehmet Fuat Umay* (Çev. C. Kayra), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.

Yıldırım, M. A. (2013). *Dersaâdet Sanayi Mektebi (İstanbul Sanayi Mektebi) 1868-1926,* İstanbul: Kitabevi.

Yılmaz, C. (1991). *Milli Mücadele'de Dertli Gazetesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

23 Nisan Nasıl Geçti?. (1943, 26 Nisan). Trakya'da Yeşilyurt Gazetesi, 1242.

EK 1: Musikide olağanüstü kabiliyet gösteren İdil Biret hakkında Kırklareli Milletvekili Dr. Fuad Umay tarafından Milli Eğitim Bakanlığına gönderilen sözlü soru önergesi



TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ

GENEL KÂTİP
KANUNLAR MÜDÜRLÜĞÜ

SURET 11.XI.1947

Yüksek Başkanlığa

11.I.1946 tarihinde Yüksek makamınıza sunduğum şu : (Ulus gazetesinde bir kaç gündüm yayınlanan yazılarda İdil Biret isminde beş yaşlarında bir kız çocuğunun musikide harika addedilecek bir kabiliyet göstermekte olduğu en salâhiyetli kimseler tarafından belirtilmektedir . Vatanımız için çok kıymetli bir varlık olacak olan bu yavrunun anasının babasının durumu ne olursa olsun tam inkişafına muvaffak olabilmeleri imkânsızdır .

Amerikada bu gibi olağanüstü yaradılışlar için hususi ve çok itina ile yetiştirme imkânları temin edilmiş müesseseler vardır . Bu yavrunun orada yetiştirilmesini, zekâ ve istidadının fenni bir şekilde açılmasına ve gelişmesini Millî Eğitim Bakanımız temin edebilirler mi ? Vatanımız için maddî ve manevî bir Hazine olacak olan bu emsalsiz yavrunun istikbali hakkında Millî Eğitim Bakanımız ne düşünüyorlar . Sözle cevap vermelerini) önerge ile rica etmiştim.

Bakanlıkça yapılmış olan tetkikat sonunda hakikaten olağanüstü bir istidada sahip olduğu mütehassıslar tarafından da müttefikan ifade edilmiş olan İdil Biretin hususi ve çok itinalı

030 01

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

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

TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ

GENEL KÂTİP
KANUNLAR MÜDÜRLÜĞÜ

SURET

yetiştirilme imkânları vaad buyurdukları gibi Milli Eğitim Bakanlığınca araştırılmışmıdır ve ve netice ne olmuştur . Yurt için paha biçilmez bir kıymet olan bu yavru bir müddet daha böyle mühmel bırakılırsa dahasının sönmesi ihtimali yokmudur ?

Sözle cevap verilmesini rica eder, saygılarımı sunarım.

Kırklareli Milletvekili
Dr.F. Umay

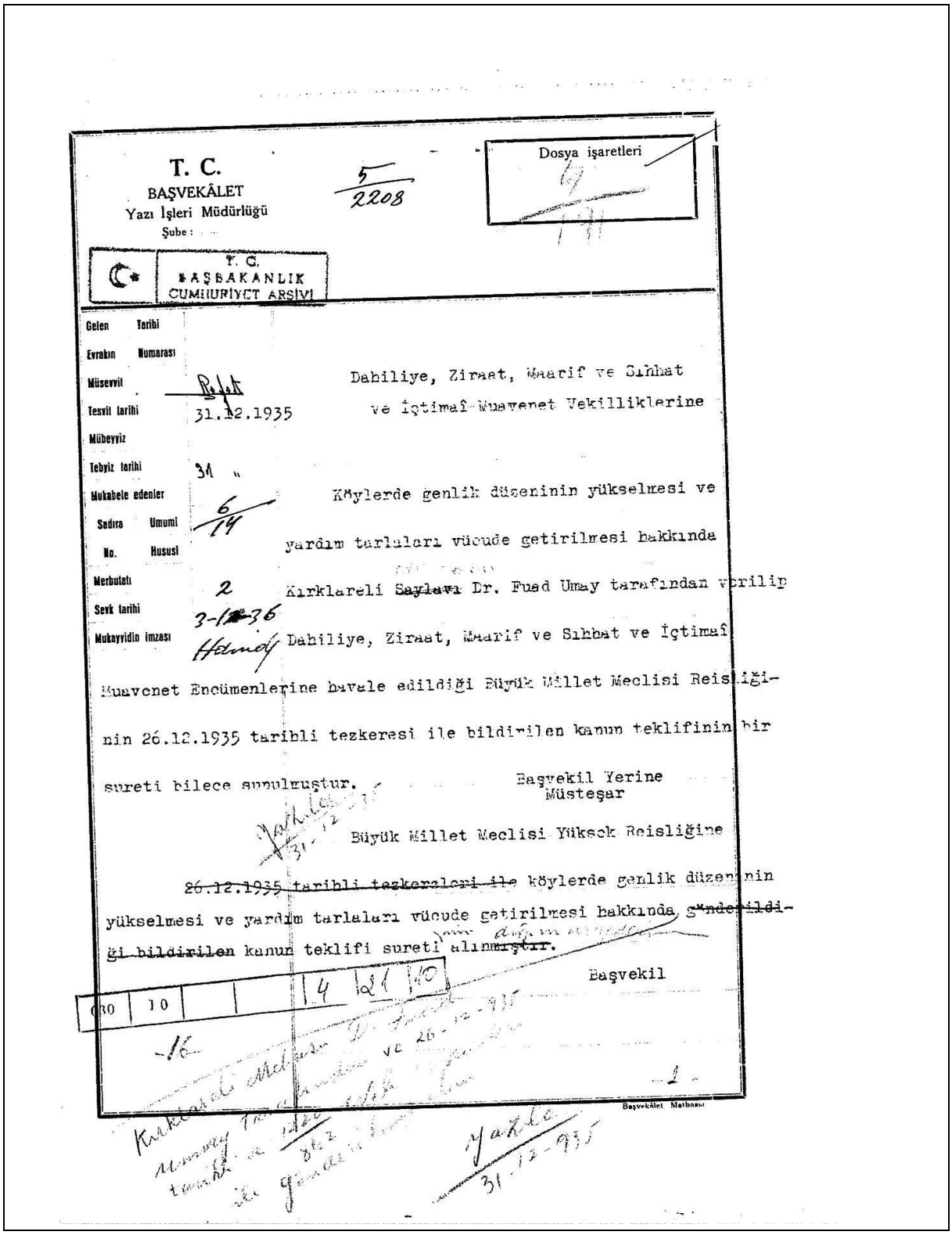
Aslına uygundur .

030 01

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

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

EK 2: Köylerin kültür ve gelir düzeylerinin yükseltilmesi için vilayet merkezlerinde yardım heyetleri kurulmasına dair, Dr. Fuad Umay'ın kanun teklifi



T. C.
BAŞVEKÂLET
Yazı İşleri Müdürlüğü
Şube:

5
2208

Dosya işaretleri

T. C.
BAŞBAKANLIK
CUMHURİYET ARŞİVİ

Gelen Tarihi
Evrakın Numarası
Müsevvit
Tesvit tarihi 31.12.1935
Mübeyyiz
Tebyiz tarihi 31 "
Mukabele edenler
Sadıra Umumi 6/14
No. Hususi
Merbutatı 2
Sevk tarihi 3-1-936
Mukayyidin imzası Hamdi

Dahiliye, Ziraat, Maarif ve Sıhhat ve İçtimaî Muavenet Vekilliklerine

Köylerde genlik düzeninin yükselmesi ve yardım tarlaları vücude getirilmesi hakkında Kırklareli ~~Saylavı~~ Dr. Fuad Umay tarafından verilip Dahiliye, Ziraat, Maarif ve Sıhhat ve İçtimaî Muavenet Encümenlerine havale edildiği Büyük Millet Meclisi Reisliğinin 26.12.1935 tarihli tezkeresi ile bildirilen kanun teklifinin bir sureti bilece sunulmuştur.

Başvekil Yerine
Müsteşar

Büyük Millet Meclisi Yüksek Reisliğine

~~26.12.1935 tarihli tezkereleri ile~~ köylerde genlik düzeninin yükselmesi ve yardım tarlaları vücude getirilmesi hakkında ~~gönderildiği bildirilen~~ kanun teklifi sureti alınmıştır.

Başvekil

030 | 10 | | | 4 | 11 | 10

Başvekâlet Matbaası

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

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

English language testing and evaluation course through the lens of EFL student teachers

Dilek BÜYÜKAHISKA[1]

APA: Büyükahıska, D. (2020). İngilizce öğretmenliği adaylarının gözünden İngilizce ölçme ve değerlendirme dersi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 581-596. DOI: 10.29000/rumelide.752539.

Abstract

Researchers have promulgated the idea that the rapid and continuous changes in foreign language teaching environment put new demands on language teacher education programs. Accordingly, recent debates have centered on fundamental issues: testing, evaluation and assessment and have been investigated by a burgeoning number of studies at tertiary level. Thus, the current study aimed at revealing EFL student teachers' perceptions of assessment and evaluation, touching upon their expectations for better assessment, and scrutinizing their needs of assessment. A total of 39 senior students in Ondokuz Mayıs University at the English Language Teaching (ELT) program participated in the study. The research adopted a qualitative research design. Data were gathered through semi-structured interviews, and analyzed using selective coding. The findings indicated that student teachers perceived a great need of training in English language assessment, and lack of deep insights into testing and evaluation process. Another noteworthy finding was the majority of the participants agree that "English Language Testing and Evaluation" (henceforth ELTE) course should be offered just before graduation in language education program. Further, it was ascertained that almost all student teachers remarked the contribution of ELTE course for their own future careers and they put suggestions about the content of the course by listing three topics to be taught in the ELTE course. Lastly, the study offered suggestions for pre-service language teacher education programs on English language assessment and evaluation in Turkish higher education setting.

Keywords: Testing, evaluation, foreign language

İngilizce öğretmenliği adaylarının gözünden İngilizce ölçme ve değerlendirme dersi

Öz

Araştırmacılar, yabancı dil öğretim ortamındaki hızlı ve sürekli değişikliklerin dil öğretmeni eğitimi programına yeni talepler getirdiği fikrini ortaya koymaktadırlar. Bu nedenle, son tartışmalar ölçme ve değerlendirme gibi temel konulara odaklanmış ve yükseköğretim düzeyindeki çok sayıda çalışma ile araştırılmıştır. Nitekim bu çalışma İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ölçme ve değerlendirme algılarını ortaya koymayı, daha iyi değerlendirme için beklentilerine değinmeyi, onların ihtiyaçlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmaya Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İngilizce öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 39 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma, nitel bir araştırma tasarımı benimsemiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve seçici kodlama kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının İngilizce öğretiminde ölçme konusunda büyük bir eğitim gereksinimi algıladıklarını ve İngilizce ölçme ve

1 Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, İngiliz Dili ve Eğitimi ABD (Samsun, Türkiye), dbuyukahiska@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4370-7626 [Makale kayıt tarihi: 04.03.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752539]

değerlendirme sürecine ilişkin derin içgörülerinin olmadığını göstermiştir. Dikkat çeken bir diğer bulgu, katılımcıların çoğunluğu İngilizce ölçme ve değerlendirme dersinin mezun olmadan hemen önce verilmesi gerektiği konusunda hemfikirdir. Ayrıca, hemen hemen tüm öğretmen adayları bu dersin gelecekteki kariyerleri açısından katkısına dikkat çekmişler ve derste öğretilmesini istedikleri üç konuyu listeleyerek ders içeriği hakkında önerilerde bulunmuşlardır. Son olarak, Türkiye'deki yükseköğretim ortamında hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları için İngilizce ölçme ve değerlendirme dersine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Ölçme, değerlendirme, yabancı dil

Introduction

With the blossoming of the new trends in language teaching, testing and assessment have long been hot issues in English language teaching. One fact acknowledged widely in the globalization of the education system is that learner-oriented approach has altered the parameters of language learning and the needs of assessing as an outcome of language learning. To put it another way, the promotion of learner-centered understanding leads to considerable amount of increase in popularity of assessment and evaluation as research foci. It is an undeniable fact that three commonly voiced major issues in various educational contexts, which are still fluid and open to debate, are testing, assessment and evaluation. Assessment and testing are valuable milestones on the road to a well-qualified education system, and form the pivotal facets of the evaluation process. For Kunnan (2004), the concept of assessment refers to practical procedures and theoretical assumptions to testing and evaluation in pedagogical settings. Assessment is employed to determine the student's knowledge and performance (Iseni, 2011), and requires measuring the progress of the learners, diagnosing the difficulties they struggle with and providing necessary feedback (Harris & McCann, 1994). Apparently, assessment is extremely valuable resource of information to obtain data to make decision regarding learning process (Thomas, Allman & Beech, 2004). In contrast, evaluation is used to determine the worth or value of a course or program (Iseni, 2011) with the effects of a number of factors as follows: syllabus objectives, course design, materials, methodology, teacher performance and assessment (Harris & McCann, 1994). Additionally, evaluation not only measures how well we are doing, but also helps us to be more effective. In that sense, evaluation has two main purposes: for learning and development (Iseni, 2011). With a sense of appreciation for the connection between assessment and testing, Brown (2004) asserts that tests are administrative process followed in certain times in any curriculum to know how learners become proficient in their skills or abilities whereas assessment is a continuous and broader procedure. As O'Loughlin (2006, p. 72) put it, pendulum has shifted from "testing" to the more comprehensive concept "assessment" in language teaching settings. The main aims of assessment are stated as "observation of process and products", "giving feedback and judgement" and "questioning" (Torrance & Pryor, 2001, p. 624), "selection", "increasing the teachers' effectiveness" and "increasing the students' benefits" (Heaton, 1988, p. 136).

Literature review

It seems to be necessary to give priority to evaluation of the outputs of investments and programs in teaching English language. For Brown (2004), main purposes of assessment are to develop both instruction and learning, provide students taking responsibility of their own learning and responsibility of educational institutions and teachers. It is noteworthy that the relation between assessment and learning is presented by Brindley (2001) as teachers perceive assessment as an activity integrated into

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

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

the curriculum to improve learning. As a matter of fact, it is impossible to study on either testing or teaching without referring to the other (Heaton, 1988). The recent focus on the professionalization of EFL teachers in pre-service teacher education necessitates the critical understanding of assessment, testing and evaluation concepts. Thus, Shohamy (2005) argues that teachers are to be trained in testing and assessment processes and outputs of the tests. Echoing Shohamy, Brindley (2001) holds that professional teacher development programs should 1) pay attention curriculum-related assessment; 2) make use of teachers' background knowledge; and 3) be flexible enough to address different types of needs. O'Loughlin (2006) pointed out that assessment is a process which entails growing body of knowledge about abstract notions and theoretical assumptions integrated with each other to develop and implement assessment tools. It is not a far-fetched idea that teachers are provided with the sufficient training in teacher education programme to be assessment literate in typical classroom praxes (Jeong, 2013). Teachers of assessment courses should promote awareness and reach the collective insight of assessment literacy on the grounds that assessment literacy necessitates making use of practical knowledge and knowledge of theoretical background properly (Tylor, 2009). To this end, the study conducted by Öz and Atay (2017) aims at figuring out Turkish EFL instructors' attitudes to language assessment and direct reflections on the language classes. The findings revealed that most EFL teachers were familiar with basic classroom assessment literacy. However, there exists a large mismatch between assessment literacy and classroom reflections. As Taylor (2009) affirms that literacy level may differ from context to context. Further, Özdemir-Yılmazer and Özkan (2017) aimed to unearth the classroom assessment praxis of instructors in terms of the aim, methods, and assessment process, and compared state universities to private universities. As a result, it was observed the uniformity about classroom assessment practices of the instructors. Again, Ölmezer-Öztürk and Aydın (2019) investigated the opinions of EFL teachers working at different universities in Turkish higher education setting about their language assessment knowledge and define their general and skill-based needs. The research findings showed that EFL teachers appear to be completely bereft of training in language assessment knowledge.

Current literature indicates the paucity of research studies on language assessment course. Hence, this study attempts to unfold via the lens of ELTE course that represents language assessment and evaluation as a field of study. Early mention of assessment course was made by Bailey and Brown (1996). They searched the instructors' profiles, the subject matter included, and their students' particular perceptions toward assessment courses. Once again, in the later years, Bailey and Brown (2008) searched the lecturers teaching language testing and assessment courses to know and determine their views about the students' attitudes towards language testing course. Actually, they did not mainly searched the thoughts or needs of the students. Accordingly, the researchers gave advice for future studies to use a needs analysis method to identify language curriculum from the teachers of language testing courses and their students' viewpoints (Bailey & Brown, 2008). Jin (2010) carried out a study with 86 instructors teaching at various Chinese universities. Results represented that the topics included in the language testing and assessment course are nearly the same topics presented by Brown and Bailey (1996). The results indicated the necessity of the combination of theory with pragmatic facets in the course. Similarly, Mohammadi, Kiany, Samar and Akbari (2015) examined the curriculum of assessment course for senior language students. As a result of this study, it was noticed the serious deficiency in the assessment of higher-order thinking skills in teacher education programs. An alternative evaluation instrument is to be developed to compensate the shortcomings of current assessment procedures. One possible reason for this result might have been due to the fact that the lack of combining theoretical framework with practical skills in teaching language assessment courses. It is urgently needed to integrate abstract theoretical concepts and principles with practical knowledge (Kleinsasser, 2005).

Along with seeking numerous attempts to connect theory with praxis, teachers are noted to redefine their roles in assessment process. Virtually, it is a crystal clear fact that language teachers possess knowledge about how to test or assess their students, the variety of types of assessment used in different skills, necessary background and foundation in language testing and assessment. Also they are required to integrate assessment into instruction effectively. These two concepts encourage and support each other (Malone, 2013). Effective language teachers are apt to combine assessment practices with theoretical approaches and viewpoints of language instruction to enhance the efficacy of teaching. Additionally, as put forward by Herrera and Macĭas (2015), teachers are supposed to possess knowledge of assessment to promote their training, and also meet the demands of students. Hence, Hatipoğlu (2015) carried out her study on 124 pre-service teachers between the years of 2009 and 2012 in order to examine what ELT teachers know about language testing and also to determine their expectations in their course of English Language Testing and Evaluation. According to results of her study, almost all pre-service ELT teachers expected to evaluate, select and prepare students for the national and international examinations with the knowledge coming from assessment course. It is stated the effects of exam-focused assessment context may remarkably affect the perceptions of senior students at university.

With the advent of 21st century skills in ELT classes, it is needed to reshape the language teacher education programs to gain better and radically different outcomes. A profound understanding in the use of assessment instruments lies in the essence of language program (Jannati, 2015). It has been a great necessity for continuous assessment of language learners as active participants in this new era of dynamic changes. Thus, a wealth of research in language education attempts to define different stakeholders' needs (Richards, 2001). In that sense, evaluation is a fertile ground to search the emergence of needs and views of language learners. According to Tavassoli and Farhady (2018), it is needed to identify the teachers' needs to enhance their knowledge in general and assessment knowledge in particular. Despite the fact that the literature attests to the implementation and integration procedures of the testing or assessment, scant amount of research have explored assessment needs of learners. Needs and expectations of the students in assessment may reflect the changing paradigm in language teaching. Thus, the main aspiration of this study is to provide a lens to students' needs and expectations through their views. ELTE course in question is a compulsory course offered in an undergraduate English language teacher-training program at Ondokuz Mayıs University in Samsun. The ELTE course is offered in the eighth semester with three hours per week over a 14 week term of ELT curriculum.

The current research aimed to ferret out the needs and expectations of Turkish prospective teachers of English about the ELTE course they received and discover their views about testing and assessment.

Method

Research design

The present study adopted a qualitative research model. Data compiled from semi-structured interviews were used to uncover the views of senior students regarding language assessment and identify their needs and expectations from ELTE course. A semi-structured interview method was conducted to provide the deep insights about the participants' views, to obtain richer information when the answers need to be clarified or elaborated on the specific details in the research study (Mackey & Gass, 2005).

Participants

A group of 39 senior students enrolled at the ELT department, Ondokuz Mayıs University participated in the study.

Data collection and analysis

Necessary data for present study were gathered at the beginning of the first session of the course since it is aimed to obtain pre-service teachers' views and expectations about language assessment and testing course before they were trained. The following four questions were formulated for the interview sessions:

> 1. There exists one testing and assessment course in the ELT curriculum. Do you consider it is adequate? Why or Why not? Explain your answer?
>
> 2. The ELTE course is offered in the 8th term. Do you consider that its place in the curriculum is suitable ? Yes or No? Please explain?
>
> 3. Do you consider that receiving a testing and assessment course would helpful for your future career? Yes or No? Please explain?
>
> 4. Please list three topics to be offered in that course and indicate how they would support you as a language teacher?

The participants were asked four open-ended opinion questions to gather data. A semi-structured interview was conducted to understand and obtain data about ELT students' perceptions and needs regarding ELTE course in the ELT programme. The interviews were carried out with 39 senior students in Turkish in order to avoid speaking anxiety in English and misunderstanding, provide stress-free atmosphere, and get sincere answers. The researcher transcribed all of the interviews that lasted almost 20 minutes, then translated the extracts into English.

The obtained qualitative data were analysed through content analysis by classification of the responses and selective coding one of the coding types in "Grounded Theory" focusing on "the main analytic idea presented in the research" (Corbin & Strauss, 1990, p. 14). The qualitative research approach 'grounded theory' is developed by Glaser and Strauss (1967). Grounded theory refers to a method developed inductively from data, and a strategy about data collection and analysis. This approach entails a kind of conceptual thinking to create a theory from research data by gathering and analysing them. Namely, in this approach, the aim is to construct a theory that is grounded in the data (Punch, 1998, p. 163). The researcher may highlight and investigate people's perception about certain phenomenon in a 'grounded theory' approach by gathering qualitative data through interviews. Further, in this research, the recurring themes in the transcribed texts were identified, responses are classified according to the similarities and differences, enumerated, constructed wide categories out of them, and selected extracts that would assist their explanations.

Results

In the first interview question, the participants were asked whether only one ELTE course is enough to train them on language testing and assessment. More than half of the students (N: 25) reported that only one course about testing and evaluation is not adequate. In fact, they generally appreciated the value of receiving that course in their teaching careers. When their responses were analyzed and reviewed extensively, there was an agreement that assessment was required both theory and practical

aspects, and one single assessment course was not sufficient to know how to assess and test all English language skills.

The responses showed that most students agree on much more time to be allocated to the ELTE course in ELT curriculum and elucidate their great need of much more training on language assessment and evaluation. Senior students perceived a need for training in language assessment to gain experience and have deeper insights into process. They commonly stated that the issues of assessment and evaluation should not be restricted to a single course, thereby showed how they ascribed much importance to the course. The students assert that they have not yet achieved a proper level of assessment proficiency, and dynamic process of assessment requires improvement. Some quotes taken from participants' comments are provided below:

> "It is not enough to learn necessary knowledge we need to test our students' learning using different techniques objectively. It should be better to extend to two terms. I consider that it is impossible to know how to test or assess the students and practise theoretical knowledge given during the 8th semester. In my opinion, knowledge of theory should be received in the 7th term whereas practising of knowledge in theory should offer in the 8th semester. (S3)
>
> "Certainly not enough to know how to assess my students. Also, I should know how to design test for each skill. After I have possess theory of testing, I need much more practice to internalize what I have learned. I think, it is necessary to combine theory with practise. So, it will be better to place one more ELTE course to the 7th term by accompanying with the school experience course. (S14)
>
> "I think, ELTE course is very important and difficult course. Evaluation is the most important skill to be gained. I should know how to assess or test the students according to which criteria. We all must master enough theoretical knowledge, then we are given enough time to practise what we learned in order to be good English teachers. I do not think that only one ELTE course is enough to learn both theory and practical knowledge. Therefore, I suggest that it is needed to place one more assessment and evaluation course to the previous semester. (S1)

The responses elicited to clarify the second interview question about the place of ELTE course reported that most of the participants considered that the ELTE course's place in the curriculum is correct. 27 pre-service teachers agree that ELTE course should be offered just before graduation. According to the interpretation made, approval of the students is entirely clear in the quotes of the participants as follows:

> "Yes. Its place is suitable. As assessment and evaluation course is really important, it is better to receive that course in the 8th semester. Because we have KPSS exam and we will answer questions about testing more than other courses. So, better to have this course just before graduation." (S27)
>
> "Yes. Because, we need time to gain experience and to be competent in ELT. We should know what and how to teach English language then learn how to evaluate what we teach just before graduation. I mean that that course should be offered after the other methodology course such as ELT Methodology, Teaching Language Skills, Teaching English to Young Learners". (S3)
>
> "Yes. We are supposed to be more competent and proficient in English in the 8th semester and this course directly related to teaching praxis. For that reason, it will be better to place it just before graduation". (S22)
>
> "Yes. I think, this situation is justifiable. Referring to the answer of the previous question, this course will be more detailed and kind of a summary of the previous courses in which students dealt with testing matters such as Teaching Language Skills. It will give us opportunity to get a wider perspective towards all the skills and teaching methodology studied before. Thus, we will be able to decide how to test our learners better." (S35)

In contrast, some of pre-service English language teachers stating that the course is not offered in the convenient term. The participants considering that ELTE course should be placed before the 8th semester elicited for themes underlying the issue of time and opportunities to practise the techniques learnt in this course. Moreover, some others mentioned KPSS and Practicum, receiving similar course

in the 6th semester in Turkish in their statements and propose that course should be placed in previous semesters like other methodology courses in an integrative way. The statements below were salient extracts from students' words:

> "No. Because, there will be no sufficient time to practice knowledge that we learned in this course. It is too late to practise the theoretical knowledge that we learnt. There is almost no opportunity to use the techniques or tools that we learned. Therefore, it should be better to place in the 5th or 6th semester". (S24)
>
> "No. Because, we have both practicum and also KPSS exam. Therefore, this course should be placed in earlier semesters. The 3rd year is more suitable for this course in order to internalize what we have learned. There is no need to wait until the last semester to be taught to evaluate our future students". (S31)
>
> "No. Although it is very important course, students have a tendency not to appreciate it. Because, we are senior students and we have to study for KPSS. Also, this course should be offered with the integration of some other courses like "Teaching English to Young Learners" and "Teaching Language Skills" in the third year. (S38)

The students were also asked to respond the third question for their thoughts about taking the ELTE course would be helpful for their future career. The responses provided for that interview question were reported that all the participants remarked the contribution of ELTE course for their own future careers and answered "YES". The participants stated their opinions on this issue as follows:

> "Yes. Each language skill is tested and evaluated differently. This course will help us to choose the most suitable testing technique matching with the skill, and employ it efficiently" (S1).
>
> "Yes. We should know as a future of English language teacher how to test the students according to learners' proficiency levels. I must know how to prepare grammar question items, vocabulary and also the other skills". (ST11).
>
> "Certainly, yes. Testing is the key factor of language teaching and learning. Therefore, this course would be very helpful and valuable for a prospective teacher of English. It is very important to know how to test language skills because we will tag our students as successful or not after we test them. This process requires hard work and the ability to test. I also need to practise" (ST13)
>
> "Of course, yes. This course will help me to see whether the students have learnt or not after teaching. So, learning about testing will help me to evaluate our learners' learning process in our teaching experiences. I should know which techniques are used to test the learners' success." (ST27)
>
> "Yes. This course will provide me sufficient knowledge about how to prepare good exam, and how to test our students objectively in English. Because, knowledge of testing is necessary to evaluate whether the students learned or not. I should know how to design test or exam in each skill as I need to use in the future. I think, it will better to practise them, as well". (ST33)

Some quotes taken from students' comments illustrate that what is common in the expressions of the preservice teachers is that the students stated the course offered them with the theoretical background and practical opportunities to employ in their future careers. It is clearly evident that all students claim the ELTE course enables them with the most precise characteristics of assessing and evaluating.

In the fourth interview question, the students listed three topics needed to be taught in an ELTE course, and stated how these topics would support them as English teachers. The students explained their views and put suggestions about possible content of the course. Interestingly, 6 students did not state any specific topics, expressed that they had no idea about what might be possible topics of the course. The general topics elicited for the content of ELTE course are observed as follows:

How to test/assess the students (f: 20), Testing language skills (f: 18), Evaluation and evaluation techniques (f: 15), Criteria for designing a good test (f: 11), Individual differences (f: 11), Testing and

Testing techniques (f: 10), How to score a test (f: 8), Assessment and types of assessment (f: 5), Technology for testing (f: 1).

When the senior students are asked to indicate their priorities and possible topics that could be covered in an ELTE course, the participants mostly agree that ELTE course should encompass teaching of how to test/assess the students, testing language skills, and evaluation and evaluation techniques highly essential topics. This finding could be due to the fact that the students do not have a profound understanding of how to conduct the assessment on learning. Namely, this could plausibly be justified by the premises that the students have exposed to traditional language teaching method and they are mostly tested by typical standardised test throughout their education. They only ask to know "the general/basics rules of testing" (Hatipoğlu, 2015). Another noteworthy finding is that only five students suggested the assessment and types of assessment types. Furthermore, as voiced by students in this study, technology for testing received no attention. When they were asked to explain how these topics would help them as language teachers, they remarked that these topics would help them to design, administer, score the tests according to the skills and learner differences in different types of test and assessment properly using correct techniques efficiently. The following comments were made:

> "We should be taught how to assess the students. Therefore, we have to know assessment types. In addition, as a well-educated EFL teacher we have to assess our students taking into consideration their individual differences. We have to use suitable test types and reliable assessment techniques for our learners ". (ST 5)
>
> "The rules of designing tests in main and sub-skills of English language would be beneficial for my future career. Additionally, I have to know how to assess students properly according to which criteria. Young and adult learners may be assessed in a different ways by using different ways of testing techniques effectively". (ST 17)
>
> "Testing is an important part of teaching. A good teacher must know how to check his/her students' knowledge and performance. Besides, it is needed to know what types of assessment tools should be used for which types of learners, for which skills appropriately and fairly". (ST 22)

Discussion

The first interview question identifies EFL pre-service English language teachers' views on ELTE course in language teaching program. The findings suggest that the participants mostly consider that only one ELTE course is not adequate to be trained on both formal and practical aspects of assessment process. The participants are not satisfied with the limited number of testing and evaluation courses in pre-service programs. It is suggested to give enough scope in the curriculum to be well-educated on the issues of testing and assessment. In Hatipoğlu (2010)'s study, the students recommended that the foreign language education curriculum should include a series of evaluation courses followed. One plausible explanation for this finding might be the size of the class. The responses to the first question imply that expanding ELTE course's scope is highly necessary to combine theory with praxis in language teaching process. As discussed by Cochran-Smith and Lytle (1999), it is undeniable that teachers should teach with basic theoretical understanding of a specific domain. There exists only one single language assessment and evaluation course in language teacher education program; however, it seems that there is still room for improvement. The ELTE course requires possessing sound assessment knowledge base and practices or experiences in content by its nature. The students perceive a need for realignment or reviewing extensively both in the content of ELTE course and the time devoted to the course at question. Language assessment courses are solely assumed to emphasize formal theory and expertise on assessment. Therefore, it is disregarded sociocultural and sociopolitical aspects of assessment in educational settings (Lam, 2015). Another critical point to be considered,herein, is that the academic

teaching competency of teacher trainers and educators is of importance in higher education pedagogy. According to the current study, the students' complaints about the lack of time allocated to ELTE course point out a pivotal issue to consider. This finding of the study is consistent with the research in literature (Hatipoğlu, 2015; Herrera & Macias, 2015; Ölmezer-Öztürk & Aydın, 2019) which claimed language assessment is not limited by a single course in pre-service language education. Similarly, Vogt and Tsagari (2014) found that the majority of the language teachers demand more qualified training in assessment of language skills in their pre- or in-service teacher training.

According to another noteworthing finding, student teachers were aware of the significance and contributions of ELTE course to their teaching careers. Sarıyıldız (2018) revealed that pre-service teachers at ELT department were aware of the critical contributions of assessment course to their professional development and future practices as language teachers. Similarly, Uzun (2016) reported that ELTE course was given the highest marks by the students in his research. ELTE course was touted as having an utmost significant and beneficial role to how to prepare exams, how to develop or design practical materials to use in-class activities. The students appreciated the contribution of ELTE course and stated that they would definitely use what they learned in ELTE course in their professional careers.

This finding provides an additional evidence for critical need of "language assessment literacy" in teaching EFL. A new term "Language Assessment Literacy" (LAL) has flourished in recent years. Inbar-Lourie (2013a) claims that language assessment literacy is a complex phenomenon with its multidimensional components. In line with this advocacy, in Fulcher's broadest definition (2012), LAL means abilities, capacities, beliefs, abstract ideas and general notions in a variety of theoretical systems to know why praxes have emerged, and to understand the effect of testing on educational institutions and learners. Within similar words, O'Loughlin (2013) asserts that LAL is formal knowledge and theories about test preparation, test administration and analysis, and in-class assessment procedures. In this sense, LAL necessitates knowing and judging about teachers own predispositions, and also being acquainted with solid knowledge, applications and values (Scarino, 2013). Well-constructed tests and assessment with proper teaching methods may improve students' learning, and also engage students much more (William, 2011), thereby the improvement of LAL should be a matter of issue in teacher education programs (Siegel & Wissehr, 2011). Language teachers with assessment literacy may integrate their teaching praxis with assessment to fulfill learning goals and objectives (Mertler & Campbell, 2005; Stiggins, 2002).

Language assessment courses are often implied as the most effective way to promote assessment literacy (Jeong, 2013). As put forward by DeLuca and Klinger (2010), teacher education programs performs a vital role in achieving a good assessment literacy level. Based on research in a series of language education, language assessment training has been touted as a critically significant and beneficial for their future careers. Pre-service language assessment training seems to contribute to the development of LAL (Yastıbaş & Takkaç, 2018). In contrast, the teachers received no or little pre-service assessment training needs to be questioned (Hatipoğlu, 2015; Öz & Atay, 2017). There has not been much attention paid to train prospective teachers in the field of assessment knowledge, skills, and theories (Lam, 2015). Similarly, López and Bernal (2009) argue that language teaching programs should provide a quite comprehensive language assessment training to improve themselves and also to create a language assessment culture. Instructors are expected to be qualified for meeting the demands of the students and coping with the challenges of classroom assessment (Stiggins, 2002). In fact, researchers have promulgated the idea that prospective teachers are commonly incompetent to assess the students, and misinterpret assessment by using summative process rather than formative method. Low or limited level

of assessment literacy strongly and directly influence assessment practices in language education. As Popham (2010) asserts such "assessment illiteracy" leads to professional suicide.

According to Inbar-Lourie (2013b) LAL has two main components as follows: the first dimension contains the knowledge base of assessment, the second dimension includes the implementation and utilization in assessment. In this regard, the participants of current study as future language assessors and teachers should know three parts of LAL. The first component of this framework is the why of language assessment which enables understanding reason for language assessment as it forms language teachers' perceptions of assessment and assessment process. Language assessment suggests that teachers should be competent and expertise in language teaching pedagogy to keep up with current theories and developments. Language teachers with assessment literate are required to choose a wide range of assessment procedures and use the most suitable one/s (Inbar-Lourie, 2008).

As for the second interview question, in parallel with the previous research finding of the current study, most of the students assert their needs to receive assessment course in the last term of language education programme. It is entirely clear that teacher learning takes time (Cochran-Smith & Lytle, 1999). The reason may be explained through expectations for being more competent before graduation with solid formal theory and practical knowledge throughout a four-year training. Since, teacher education programme at tertiary level in Turkey encompasses some mandatory courses like Approaches to ELT, ELT Methodology, Teaching English to Young Learners, and Teaching Language Skills providing the knowledge base of teaching and how knowledge in theory embedded in teacher education praxis to be completed in the previous terms. Drawing on this assumption, it might be claimed that participants of the study view the instruction they received by that time as a prerequisite for the ELTE course. As voiced by the students in this study, they probably believe in that they may attain or form the qualifications and competencies required from them in the last term of their education. As Ball and McDiarmid (1989) point out, formal subject matter knowledge is the first step to be taken in teacher education. With this heightened emphasis, for Fenstermacher (1994) practical knowledge refers to teachers' knowledge gained thanks to their experience.

According to "The General Competencies of Teaching Profession" (2006) in Turkish higher education context, there exists three interconnected competency realms as follows "professional knowledge", "professional skills", and "attitudes and values. The domain of "professional skills" covers the competency of assessment and evaluation. The teacher chooses and employs the methods, techniques, assessment and evaluation instruments suitable for attaining the determined goals. With a reference to this document, the last term of teacher education might be the most convenient time to perform the three major notions teacher learning: "knowledge for practice" (formal knowledge and theory to develop practice), "knowledge in practice" (practical knowledge is taken place in practice and its effect on practice), "knowledge of practice" (knowledge of practice with greater social, cultural, and political themes) (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 2). This could plausibly be justified by the premise that prospective teachers in current research supposed to have "insights, knowledge, abilities, and tendencies" (Reynolds, 1989, p. 138).

Based on the constructs emerged in third interview question, some crucial findings are worthy of discussion. Pre-service English teachers identify or explain their ideas and needs about how to encourage language assessment training for making better. It seems to be plausible that the students asked to know how to construct good test items for each of skill to test their knowledge of English in an exam-oriented culture. It sounds more practical and beneficial in most school contexts at any levels.

Thus, participants in the study are likely to follow summative assessment than formative assessment. It is questioned that the possibility of developing critical and deeper competencies after receiving only one ELTE course in their last term of teacher education programme (Lam, 2015). Recent studies in literature offer vital evidence for the role of assessment course in developing pre-service teachers' language assessment literacy . Sarıyıldız (2018) found in her study that nearly half of the students-teachers stated the training on assessment sufficient regarding identifying what they learned, finding out what be learned/taught", and giving score. The students' qualitative comments indicated a robust cognitive framework necessitated to gain insight into assessment practicals of teacher education programs. In Mertler's (2009) study, in-service teachers assess their students from a different range of aspects, and also their knowledge of assessment terminology improved dramatically. Even student teachers receiving assessment courses make critical decisions about assessment practises matching with the content of the language assessment courses (Jeong, 2013). There has been a take-it-for-granted assumption that language teachers fail to integrate well the theory into practices (Lam, 2015). Similarly, Kleinsasser (2005) stipulated the fact that the biggest challenge in a language assessment course is the issue of the connection of theory with practice.

Under the light of themes appeared in the last interview question, it is maintained that findings of current research are in parallel with previous studies. In their study, Bailey and Brown (2008) aimed to investigate the topics which language assessment course covered, and the students' apparent attitudes toward language assessment courses. Findings showed that testing language skills and classroom-based practicals were higher than general topics. Also, question item writing for English language skills was covered in 90% or more of the courses. Only three students stated computer-based testing and 'technology in language assessment', one each remarked the topics as follows: assessing younger learners, individual learner differences (p. 366). Similarly, in this study, only one student mentioned topic of technology although McMillan (2000) stated good assessment appropriately incorporates technology. Furthermore, in Jeong's (2013) research, instructors identified two important course topics as classroom assessment and alternative assessment. From an inquiry stance, the reason lies on the context. As implied by Taylor (2009), literacy level differs from context to context. In foreign language context research in Turkey, Sarıyıldız (2018) discovered that the participants stated topics about language testing and assessment as follows: assessment types, testing young learners, validity and reliability. The students declared that these topics would help them to know how to design, adapt, administer and evaluate tests, and also employ different assessment tools to meet needs of the students in their contexts. Again, in Turkish context, Hatipoğlu (2010) found out that testing skills/knowledge, reliability and validity were commonly listed topics by the majority of ELT students. The students considered that testing techniques for different skills, designing exams for each skill and interpretation of question items were the practical subject matters to be used in their future careers. Abstract topics were removed to assess the students actual performance. In accordance with the findings, it is clearly evident that assessing English language skills is vitally important for pre-service teachers to assess foreign language development of their students. Kırkgöz, Babanoğlu and Ağçam (2017) inspected the EFL teachers'perceptions on core language skills in language testing and assessment in primary education in Turkey. The responses revealed that speaking, vocabulary and grammar are considered to be the most significant skills while reading and writing are paid adequate care. On the other hand, listening is revealed to receive the least attention in assessing the success in language classrooms.

Jannati (2015) asked the students to state a topic regarding aim of the course. They mainly focused on all four main skills of language learning. There seems to be a need to know how to assess the framework of communicative competence in order to assess communicative language skills (Morrow, 2018).

Because, EFL teachers generally performed well in implementing the test, giving score, and evaluating test results, while reported the lowest performance was on communicative tests (Plake, 1993). Conversely, assessment training needs of teachers in Europe focus on portfolio assessment, designing tests, and peer-and self-assessment (Hasselgreen, Carlsen & Helness, 2004). Rather unfortunately, none of the students suggested portfolios or other alternative assessment tools as the topics taught in the present research. This finding might represent that the students were illiterate in assessment as Popham (2010) claimed. As stated by Schmitt (2002), individual differences is a highly demanding need to be satisfied in language learning process. It is also notable that the topic of individual differences is covered by the students in the present study. Once again, this finding suggests further evidence for research results that the topics should match with the students' needs, course content, social and pedagogical assessment skills properly to keep abreast of theoretical and practical issues in teacher education programme.

Conclusions

The major concern of this research was to get in-depth data on prospective teachers' opinions about ELTE course they received in the 8th term of EFL teacher education program, and uncover their needs and preferences. One more to note, the students' expectations are largely determined by and teacher education programms' needs. In an attempt to support the claim made by scholars, this study aimed to provide a profound understanding to prospective English teachers regarding the process of testing and evaluation. Also, this study strongly supports the urgent need for reviewing and amending the ELTE course in order to increase its effectiveness and accountability in ELT curriculum. Most EFL teachers highly believe that the assessment training may not prepare undergraduates to make the decisions routinely (Mertler, 2009). In fact, this implies that the challenges to be coped with is largely due to insufficient assessment training offered in teacher instructional programs (Plake, 1993). The researchers in literature mostly agree that language teachers are not provided with ample possibilities for assessment training in EFL teacher education programs. Therefore, they are incompetent at taking part in assessment-related activities (Fard & Tabatabaei, 2018; Zhang & Burry-Stock, 2003; Plake & Impara, 1993). In parallel with these purposes, the methodology of this study was kept within the border of a qualitative study to identify the possible views of a group of EFL prospective teachers on ELTE course and know their needs and expectations. Based upon the findings of research, it may be put forward that ELTE course must offer adequate support to train and promote pre-service teachers' LAL at university-based language assessment training. Results indicated that the participants of the study are not savvy on language assessment literacy, and have a limited range of LAL. There is little doubt that the pre-service EFL teachers hold a common belief that language assessment required practical knowledge rather than theoretical knowledge. Hence, it is needed to place one more course in language teacher education program to keep up with both robust knowledge in theoretical aspect and novelties in the practices of language assessment field. Thus, pre-service language teachers should be offered long-lasting and sustainable training in order to be equipped and knowledgeable EFL teachers in real practical examples. ELTE course in English teacher training program needs to be revised or redesigned in terms of its content in a way that it should provide both solid knowledge base and practical implications adequately to meet the demands of language teachers. Results showed that the senior students indicated their priorities and possible topics that could be covered in an assessment course as follows: How to test/assess the students, testing language skills, evaluation and evaluation techniques.

The results of the study testify value of the assessment course and help further research to appreciate the contribution of that course to a highly demanding language teacher training education. In line with

this background, the current research aims at expanding the assessment paradigm and provide teacher trainers and curriculum designers with useful insights into the current status and role of ELTE course in ELT curriculum. Since, language assessment identifies necessary goals for language teaching and also observes the progress in achieving those goals (Davies, 1990). One point to note from the outset is that ELTE course seems to be perceived as an obligation to graduate from a language teacher education program and to be future's well-qualified and skillful EFL teachers. In a certain sense, the current study with a glimpse of higher education is believed to improve omnipresent tendency towards describing the needs and demands of prospective teachers of English. With this in mind, there are some implications drawn from the findings of this research both for pre and in-service teacher training programs. Undoubtedly, the challenge probably lies in providing plentiful opportunities for students to explain their assessment needs. Assessment is never assumed to be a simple task. Clearly, depth of knowledge and practice in language assessment are prominent in making strong changings and to promote awareness in assessment literacy culture in EFL teacher education program (Tsagari & Vogt, 2017). Arguably, in Turkish educational context, there is a critical need to ponder over to create ample attempts to integrate perception and practice in a greater insight of the purpose, role and function of assessment.

References

Bailey, K. M., & Brown, J. D. (1996). Language testing courses: What are they? In A. Cumming & R. Berwick (Eds.), *Validation in language testing* (pp. 236– 256). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Ball, D. L., & McDiarmid, G. W. (1989). *The subject matter preparation of teachers*. National Center for Research on Teacher Education, East Lansing, Mich

Brindley, G. (2001). Assessment. In R.Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 137-143). Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. New York: Pearson/Longman.

Brown, J. D., & Bailey, K. M. & (2008). Language testing courses: What are they in 2007*? Language Testing, 25*(3), 349-383.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L.(1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education, 24*(1): 249-305.

Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology, 13*(1), 3-21.

Davies, A. (1990). *Principles of language testing*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.

Deluca, C., & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,17*(4), 419-438.

Fard, Z. R., & Tabatabaei, O. (2018). Investigating assessment literacy of EFL teachers in Iran. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, *5*(3), 91-100.

Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on Teaching. *Review of Research in Education, 20*(1), 3–56.

Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly, 9*(2), 113–132.

Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery grounded theory: strategies for qualitative inquiry*. Aldin, Chicago.

Harris, M., & McCann, P. (1994). *Assessment*. Oxford: Heinemann

Hasselgreen, A., Carlsen, C., & Helness, H. (2004). European survey of language testing and assessment needs. Part one: General findings. Retrieved from http://www.ealta.eu.org/resources.htm

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

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

Hatipoglu, C. (2010). Summative evaluation of an English language testing and evaluation course for future English language teachers in Turkey. *English Language Teacher Education and Development (ELTED) Journal, 13*, 40-51.

Hatipoglu, C. (2015). English language testing and evaluation (ELTE) training in Turkey: expectations and needs of pre-service English language teachers. *ELT Research Journal, 4* (2), 111-128.

Heaton, J. (1988). *Writing English language tests*. New York, USA: Longman Publishing.

Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing, 25*, 328–402.

Inbar-Lourie, O. (2013a). Guest editorial to the special issue on language assessment literacy. *Language Testing, 30*(3), 301–307.

Inbar-Lourie, O. (2013b). Language assessment literacy. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 2923–2931). Oxford: Blackwell.

Iseni, A. (2011). Assessment, testing and correcting students' errors and mistakes. *Language Testing in Asia, 1*(3), 60-90.

Jannati, S. (2015). ELT teachers' language assessment literacy: Perceptions and practices. *The International Journal of Research in Teacher Education, 6(*2), 26-37.

Jeong, H. (2013). Defining assessment literacy: Is it different for language testers and non-language testers? *Language Testing, 30*(3), 345-362.

Jin, Y. (2010). The place of language testing and assessment in the professional preparation of foreign language teachers in China. *Language Testing, 27*(4), 555-584.

Kırkgöz, Y., Babanoğlu, M. & Ağçam, P. R. (2017). Turkish EFL teachers' perceptions and practices of foreign language assessment in primary education. *Journal of Education and e-Learning Research, 4*(4), 163-170.

Kleinsasser, R.C. (2005). Transforming a postgraduate level assessment course: A second language teacher educator's narrative. *Prospect, 20,* 77–102.

Kunnan, A. J. (2004). Test fairness. In M. Milanovic and C. Weir (Eds.*), European language testing in a global context* (pp. 27–48). Cambridge: Cambridge University Press

Lam, R. (2015). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing, 32*(2), 169-197.

Lee, I. (2010). Writing teacher education and teacher learning: Testimonies of four EFL teachers. *Journal of Second Language Writing, 19*(3), 143–157.

López, A. A., & Bernal, R. (2009). Language testing in Colombia: A call for more teacher education and teacher training in language assessment. *Profile Issues in Teachers' Professional Development, 11*(2), 55–70.

Lynch B. K. (2001). Rethinking assessment from a critical perspective. *Language Testing, 18*(4): 351–372.

Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Malone, M. E. (2013). The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users. *Language Testing, 30*(3), 329-344.

McMillan, J. H. (2000). Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 7*(8).

Mede, E., & Atay, D. (2017). English language teachers' assessment literacy: The Turkish context. *Dil Dergisi, 168* (1), 1-5.

Mertler, C. A. (1999). Assessing student performance: A descriptive study of the classroom assessment practices of Ohio teachers. *Education, 120*, 285– 296.

Mertler, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools, 12*(2), 101–113.

Mertler, C. A., & Campbell, C. (2005). Measuring teachers' knowledge & application of classroom assessment concepts: Development of the "Assessment Literacy Inventory". Online Submission.

Minister of Education-MEB (2017). Ministry of National Education Republic of Turkey. General Competencies for Teaching Profession. Directorate General for Teacher Training and Development, Ankara.

Mohammadi, E., Kiany, G.R., Samar, R. G., & Akbari, R. (2015). Appraising pre-service EFL teachers' assessment in language testing course using revised Bloom's taxonomy. *Internationa*l *Journal of Applied Linguistics & English Literature, 4*(4), 8-18.

Morrow, C. K. (2018). Communicative language testing. In J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 342–350). United States, NJ: Wiley

O'Loughlin, K. (2006). Learning about second language assessment: Insights from a postgraduate student on-line subject forum. University of Sydney Papers in TESOL, 1, 71-85.

O'Loughlin, K. (2013). Developing the assessment literacy of university proficiency test users. *Language Testing,* 30(3), 363–380.

Ölmezer-Öztürk, E., & Aydın, B. (2018). Investigating language assessment knowledge of EFL teachers. *Hacettepe University Journal of Education*. Advance online publication.

Ölmezer-Öztürk, E., & Aydın, B. (2019). Voices of EFL teachers as assessors: Their opinions and needs regarding language assessment. *Journal of Qualitative Research in Education, 7*(1), 373-390.

Öz, S. & Atay, D. (2017). Turkish EFL instructors' in-class language assessment literacy: perceptions and practices. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal, 6*(1), 25-44

Özdemir-Yılmazer, M., & Özkan, Y. (2017). Classroom assessment practices of English language instructor. *Journal of Language and Linguistic Studies, 13*(2), 324-345.

Plake, B. S. (1993). Teacher assessment literacy: Teachers' competencies in the educational assessment of students. *Mid-Western Educational Researcher, 6*(1), 21-27.

Plake, B. S., & Impara, J. C. (1997). Teacher assessment literacy: What do teachers know about assessment?. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning adjustment, and achievement* (pp.53-58). San Diego: Academic Press, Inc.

Popham, W. J. (2010). *Everything school leaders need to know about assessment*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Punch, K. F. (1998). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches* (1st ed.). London, Thousand Oaks California, New Delhi: SAGE Publications

Reynolds, M. C. (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. New York, NY: Pergamon Press.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sarıyıldız, G. (2018). *A study into language assessment literacy of preservice English as a foreign language teachers in Turkish context* (Unpublished master thesis). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitiüsü, Ankara

Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing, 30*(3), 309-327.

Schmitt, N. (2002). *An introduction to applied linguistics*. New York: Oxford University Press.

Shohamy, E. (2005). The power of tests over teachers: The power of teachers over tests. In D. J. Tedick (Ed.), *Second language teacher education* (pp. 101-111). Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum.

Siegel, M.A., & Wissehr, C. (2011). Preparing for the plunge: Preservice teachers' assessment literacy. *Journal of Science Teacher Education, 22*(1), 371–391.

Stiggins, R. (2002). *Assessment crisis: The absence of assessment for learning*. Phi Delta Kappan, 83(10), 758-65.

Tavassoli, K., & Farhady, H. (2018). Assessment knowledge needs of EFL teachers. *Teaching English Language, 12*(2), 45-65.

Taylor, L. (2009). Developing assessment literacy. *Annual Review of Applied Linguistics, 29*, 21–36.

Thomas, J., Allman, C., & Beech, M. (2004). *Assessment for the diverse classroom: A handbook for teacher*s. Tallahassee, FL: Florida Department of Education, Bureau of Exceptional Education and Student Services. Retrieved from http://www.fldoe.org/ese/pdf/assess diverse.pdf

Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal, 27*(5), 615-631.

Tsagari, D., & Vogt, K. (2017). Assessment literacy of foreign language teachers around Europe: Research, challenges and future prospects. *Papers in Language Testing and Assessment, 6* (1), 41-64.

Uzun, L. (2016). Evaluation of the latest English language teacher training programme in Turkey: Teacher trainees' perspective. *Cogent Education, 3*, 1-16.

Vogt, K., & Tsagari, D. (2014) Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly, 11(*4), 374-402.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation, 37*(1), 3-14.

Yastıbaş, A. E. & Takkaç, M. (2018). Understanding the development of language assessment literacy. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(*15), 89-106.

Zhang, Z. & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education, 16*(4), 323–342.

The relationship between morphological mastery and vocabulary learning strategies of Turkish EFL learners

Fatma DEMİRAY AKBULUT[1]

APA: Demiray Akbulut, F. (2020). The relationship between morphological mastery and vocabulary learning strategies of Turkish EFL learners. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 597-613. DOI: 10.29000/rumelide.752562.

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the most or the least preferred vocabulary learning strategies (VLS) by Turkish EFL learners and to examine the relationship between morphological mastery and VLS. The participants of the study consist of 102 Translation and Interpreting department students at a state university in Turkey. The measurement tools used in the study are Vocabulary Size Test (VST) (Nation, 2001) and Vocabulary Learning Strategies Questionnaire (VLSQ) (Gu, 2018). Before the questionnaire, VST was administered to the students to determine the vocabulary size levels of them. After the test, students were asked to answer the 5-point Likert type VLSQ. The results of the study were analyzed by SPSS programme using one-way ANOVA. According to the results, the most commonly used strategies by Turkish EFL learners in vocabulary learning are *guessing* and *dictionary strategies*. The least frequently used strategies are the *use of word lists* and *visual repetition* strategies in the rehearsal category. The results obtained from students who are classified as low, medium and high-level vocabulary size, show that the most frequently used strategies of high level students are *selective attention*, *guessing strategies*, *dictionary strategies*, *notebook usage* and *note-taking* (deciding what information goes into notes). In addition, while the vast majority of students think that it is necessary to learn words through use, they believe that memorization does not play an important role in vocabulary learning. This study tends to help English learners who have difficulty in choosing vocabulary learning strategies to get morphological mastery and to lead EFL teachers by showing the advantages of using different strategies for students.

Keywords: Vocabulary learning strategies, morphological mastery, foreign language usage

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin biçimbirimsel gelişimleri ile sözcük öğrenme stratejileri arasındaki ilişki

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, yabancı dil olarak İngilizce öğrenmekte olan Türk öğrencilerin en sık ya da en az tercih ettikleri sözcük öğrenme stratejilerinin neler olduğunu araştırmak ve biçimbirimsel yeterlik ile sözcük öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın örneklem grubunu, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde eğitim almakta olan, 102 Mütercim Tercümanlık bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan ölçme araçları, Sözcük Düzey Testi (Nation, 2001) ve Sözcük Öğrenme Stratejileri anketidir (Gu, 2018). Sözcük düzey testi, anket çalışması öncesinde öğrencilere verilerek, öğrencilerin sözcük bilgisi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Testin ardından, öğrencilerden 5'li Likert türünde olan Sözcük Öğrenme Stratejileri anketini cevaplandırmaları istenmiştir. Çalışmanın sonuçları SPSS programı kullanılarak tek yönlü ANOVA

1 Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü (Bolu, Türkiye), demiray_f@ibu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0689-8483 [Makale kayıt tarihi: 21.04.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752562]

ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, sözcük öğrenirken İngilizce öğrenmekte olan Türk öğrenciler tarafından en sık kullanılan stratejiler *tahmin stratejileri* ve *sözlük stratejileridir*. En az sıklıkta kullanılan stratejiler ise *tekrarlama* (rehearsal) kategorisinde yer alan *sözcük listesi kullanımı* ve *görsel tekrarlama* stratejileridir. Sözcük bilgisi düzeylerine göre düşük, orta ve yüksek düzeyli olarak sınıflandırılan öğrenci gruplarından alınan sonuçlar, yüksek düzeyli sözcük bilgisine sahip olan öğrencilerin en sık kullandıkları stratejilerin, *seçici dikkat*, *tahmin etme stratejileri*, *sözlük stratejileri*, *sözcük defteri kullanımı*, ve *not alma* (hangi bilginin not edileceğine karar verme) stratejileri olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin büyük çoğunluğu sözcüklerin kullanım yoluyla öğrenilmesinin gerekli olduğunu düşünürken, ezberlemenin sözcük öğrenmede önemli bir rolünün olmadığına inanmaktadırlar. Bu çalışma, sözcük öğrenme stratejilerini seçmekte zorluk çeken İngilizce öğrencilerinin biçimbirimsel yeterlik kazanmalarına yardımcı olma ve İngilizce öğretmenlerine -öğrenciler açısından- farklı strateji kullanmanın avantajlarını gösterme eğilimindedir.

Anahtar kelimeler: Sözcük öğrenme stratejileri, biçimbirimsel yeterlik, yabancı dil kullanımı

1. Introduction

Today, there is an increase in the number of individuals who acquire foreign languages through developing technology and new foreign language teaching methods and techniques all over the world. Lack of language teaching studies and models for production and practice in the lexical sphere is one of the problems frequently encountered by language educators as well as individuals who acquire language. In this context, it is possible to contribute to the literature theoretically and practically not only in the field of linguistics but also in the field of applied linguistics and education through linguistic-lexical studies. Considering that the behavioral approach and the productive-transformational grammar were highly dominant in the 1980s and affected the language field, it is an undeniable fact that the lexical approach is prevented from emerging (Richards & Rogers, 2001). Researchers such as Hymes (1962), Bolinger, (1976) and Fillmore (1979) who carried their studies further in the field of lexical approach contributed to the emergence of relations between vocabulary and grammar through applied studies. Many researchers argue that there is a close relationship between these two skills (Harwood, 2002; Lewis, 1998, 2000). Therefore, it is argued in the lexical approach that the teaching of grammar or individual words alone cannot be effective in the classroom environment (Richard & Rogers, 2001). In the field of cognitive linguistics, Croft and Cruse (2004) emphasized lexical constructions by stating that syntax is secondary. Researchers state that while students learn a language, they learn this language not only with regular structures, but also with different constructions. In his Cognitive Grammar study, where Langacker (1987, 1991) deals with constructions originating from words, he emphasized the constructions formed by the words in the background by not dealing with grammar in traditional sense.

In the literature, there are researchers who claim that grammar is composed of word networks (Evert, 2008; Harwood, 2002; Hoey, 2005; Hudson, 1994) and who advocate that there is no grammar in any language (Croft, 2001). From this point of view, it can be said that the studies formed by vocabulary and word networks play an important role in development of speaking and writing as productive skills. Beginning in the early years of language acquisition studies, the importance of vocabulary teaching was emphasized and increased step by step. Even Chomsky (1995), who is one of the most important advocates of grammar with the Transformational-Generative Grammar Theory, has started to emphasize its importance by taking vocabulary into its theory in the Minimalist Program. Over the years, when language studies are examined in general, the importance of vocabulary has always been tried to

be emphasized within the framework of language teaching methods and techniques that have emerged within the framework of all the skills and theories and many applied research have been conducted in this field. At this point, vocabulary learning can be evaluated as the heart of foreign language improvement. Therefore, one of the most important skills required for successful communication and interaction in a foreign language is the ability to learn words.

2. The classification of vocabulary learning strategies (VLS)

The socio-economic conditions of individuals, motivation and interest levels, learning styles and strategies affect all kinds of learning levels. From these perspectives, it is very important to help students identify and learn VLSs in order to improve their language success. VLS has been one of the most interesting topics studied by researchers who have been searching the vocabulary field in the past two decades (Gu, 2010). Vocabulary requires significant activities to master language use, and therefore the plan being implemented to use any strategy in foreign language acquisition should include continuity. Vocabulary learning strategies have been defined by many researchers in the field of language teaching for many years. Schmitt (1997) expresses that "learning is the process by which information is obtained, stored, retrieved and used. Therefore, vocabulary learning strategies could be any which affect this broadly defined process" (p. 203). According to Nation (2001), in order to define a concept as a strategy, it should include factors such as having multiple options, being complex, containing information and benefiting from education. The researcher also hesitated to make a clear definition of the teaching strategy. However, he argued that there are certain points that any strategy should include in vocabulary acquisition. As a result, knowing where and when to use VLS effectively can help students improve their language acquisition skills by increasing their self-confidence.

There are many studies in the literature about VLS classification. Stoffer (1995), in his study in the context of VLSs, mentions 9 different categories. These are the strategies involving 1) authentic language use, 2) creative activities 3) physical action, and also strategies used 4) for self-motivation 5) to create mental linkages 6) to overcome anxiety 7) to organize words and finally 8) visual/auditory strategies and 9) memory strategies. Lawson and Hogben (1996) mentions four types of VLSs in their work. They classify them as *repetition*, *word feature analysis*, *simple elaboration* and *complex elaboration*.

Schmitt (1997, 2000) basically divides VLSs into two groups. The first group includes strategies to *discover* the meaning of a new word and they are divided into two as *determination* and *social* strategies. Determination strategies include part of speech analysis, prefix, suffix and root analysis (morphological awareness), L1 cognate control, any image, visual or mimic analysis, contextualization studies and dictionary usage. Social strategies (in the same group) include situations such as asking synonyms or equivalents of the word to the classmate or teacher. The second group includes the *consolidation* strategies of the word encountered. These strategies are divided into four as social strategies, memory strategies, cognitive strategies and metacognitive strategies (see Figure 1).

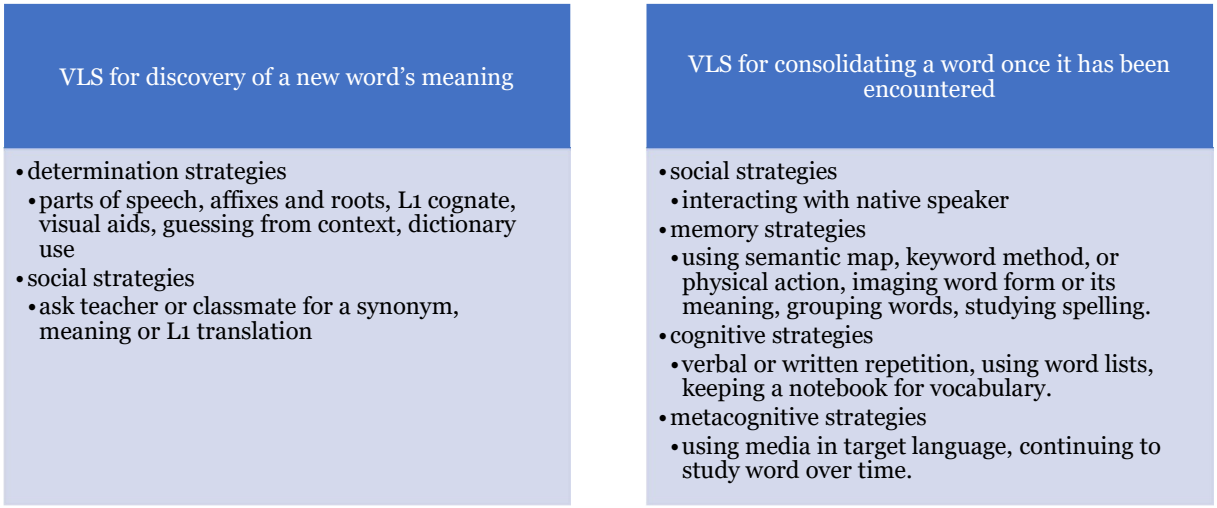


Figure 1. The brief description of Schmitt's (1997) classification of VLS

Nation (2001) has gathered VLSs under three main headings; these consist of *planning*, *sources* and *process*. At the *planning* stage, the action to be focused on is selected. The *sources* stage is based on reaching information about the words. Finally, during the *process* phase, there is the establishment and construction of the obtained vocabulary.

3. VLS in Turkish literature and present study

VLS is also one of the topics that have been frequently studied and discussed in Turkish literature. When examining the vocabulary-based studies on language learners, it is seen that many of them give ideas for the use of different strategies. To begin with, Kocaman, Yıldız and Kamaz (2018) carried out a study in which VLSs were investigated at a Turkish Language Center (TOMER) of a state university in Turkey. The results of the study show that A1 level students apply more memory and social strategies than B2 level students. In another study by Balıdede and Lokmacıoğlu (2014), it was investigated the VLS usage by elementary and intermediate level EFL students. In this study, it was also investigated whether there is a relationship between language learning achievement and VLS usage. The results showed that VLS preferences for both groups are very similar to each other. However, the preference of most or least popular VLS used by elementary and intermediate level students is different from each other. It was also stated that intermediate level students use wider variety of VLS than the other group. Thus, it can be said that there is a significant relationship between achievement in language learning and VLS.

Baskın, İşcan, Karagoz and Birol (2017) investigated VLSs of a state university students who were enrolled in TOMER (Turkish Language Center). The researchers have used Schmitt's taxonomy (1997) and the results showed that students' language levels were effective to determine their VLS usage. While determination strategies were mostly used by the students, cognitive strategies were least used by them. In another study on VLS, Yılmaz (2017) examined the role of gender and academic major in students' VLS use and 79 Turkish students who pursued master or PhD education from different departments of 27 Turkish universities contributed to the study. 93 items-VLS questionnaire was used and the results showed that there is a "significant difference between male and female learners in favour of the female ones in the frequency VLS use while non-significant results between science major and arts and humanities major learners" (p.57).

From these studies, it can be stated that different VLS usage is common in vocabulary learning process however, there is no overall results on the most or least preferred strategy in the literature. In the present study, vocabulary learning strategies used by Turkish EFL learners will be analysed and the main research questions are as follows:

1) Which VLSs are mostly used by Turkish EFL learners?

2) Is there a relationship between students' morphological mastery and their vocabulary learning strategies?

4. Methodology

In accordance with the theoretical framework in this study, it is aimed to decide which VLS are commonly used and to investigate the relationship between morphological mastery and VLS usage. From this perspective, in this part, the participants, instruments and data analysis will be contributed before the results section.

4.1. Participants

The current study was conducted on Translation and Interpreting department students (N=102) at Bolu Abant Izzet Baysal University. They are from different classes of the same department. However, bilingual (German-Turkish or Arabian-Turkish) and multilingual (German-Turkish-English or German-Arabian and English) students were omitted from the study. In total, 102 students (48 males and 54 females) participated in the study and their ages are between 18-25 (M=19.02; SD= 1.72). All participants answered vocabulary size test and vocabulary learning strategies questionnaire.

4.2. Instruments

The vocabulary size test (VST) and vocabulary learning strategies questionnaire (VLSQ) were quantitatively used to collect data. VST was used to decide vocabulary level of the participants. VLSQ was used to explore Turkish students' beliefs about vocabulary learning and the strategies they used while learning and improving their vocabulary knowledge.

4.2.1. Vocabulary size test (VST)

Vocabulary Size Test-Version B (Nation, 2007) was used to elicit the vocabulary knowledge of the students (https://www.wgtn.ac.nz/lals/about/staff/Publications/paul-nation/VST-version-B.pdf). This test covers 100 items and students were asked to choose the correct item as in the example.

e.g.

1. basis: This was used as the <basis>.
a answer
b place to take a rest
c next step
d main part

2. limpid: He looked into her <limpid> eyes.
a clear
b sad
c deep brown
d beautiful

102 students provided their scores in English VST with a mean vocabulary size of 55,22 (SD=13,137). The minimum level of VST is 26, while the maximum level is 88. Thus, as stated in Table 1., the participants were divided into three groups as low level (scores between 26 and 49, M=40,33, SD=6,168), middle level (scores between 50-61, M=56,03, SD=3,550) and high level (scores between 63-88, M=70,53, SD=6,852). According to the results, there is a significant relationship between three groups (p=0,000).

Table 1. Descriptive statistics and ANOVA results of VST

		N	**Mean**	**SD**	**Minimum**	**Maximum**
VST	Low Group (26-49)	33	40,33	6,168	26	49
	Middle Group (50-61)	39	56,03	3,550	50	61
	High Group (63-88)	30	70,53	6,852	63	88
	Total	102	55,22	13,137	26	88
		Sum of Square	df	Mean Square	F	*p*
	Between Groups	14373,481	2	7186,740	232,681	,000
	Within Groups	3057,774	99	30,887		
	Total	17431,255	101			

4.2.2. Vocabulary learning strategies questionnaire (VLSQ)

VLSQ was used to collect data about English learners' strategy use while learning or studying vocabulary. It contains 62 items and includes a Likert-type scale, ranging from "strongly agree" to "strongly disagree" about VLS. The questionnaire was taken from the study of Gu (2018) in which the researcher updated VLS questionnaire 1997 version shortening it from 93 items to 62 items and using 100-point slider bar. According to the researcher, "conceptualization of the construct of VLS has not changed since the beginning of the instrument" and it is a fact that "this questionnaire focuses on strategies for learning single words, not multi-word units" (p.345). It is also stated that it includes metacognitive and cognitive strategies and over the years it has shown considerable stability. Following the validity and reliability analysis made in the 2018 version of the study, it was decided that there was no drawback in using this survey with Turkish EFL learners. The strategies have been divided into different categories as shown in Table 2.

Table 2. Categories and strategies in VLSQ

	Categories	**Strategies**	**Statements**
Metacognitive	Beliefs about vocabulary learning	Words should be memorized	Statements 1 to 6
		Words should be learned through use	Statements 7 to 10
	Metacognitive Regulation	Selective Attention	Statements 11 to 13
		Self-initiation	Statements 14 to 17
	Inferencing	Guessing Strategies	Statements 18 to 24
	Using dictionary	Dictionary Strategies	Statements 25 to 31
	Taking Notes	Choosing which word to put into notebook	Statements 32 to 34
		Deciding what information goes into notes.	Statements 35 to 37
	Rehearsal	Use of word lists	Statements 38 to 40

Cognitive		Oral Repetition	Statements 41 to 43
		Visual repetition	Statements 44 to 46
	Encoding	Visual Encoding	Statements 47 to 49
		Auditory encoding	Statements 50 to 52
		Use of word-structure	Statements 53 to 55
		Contextual Encoding	Statements 56 to 58
	Activation	Activation	Statements 59 to 62

The reliability of the questionnaire was calculated by SPSS program version 20.0 (Cronbach alpha=0.890). According to the results, the questionnaire is in a good level of internal consistency reliability as seen in Table 3.

Table 3. Cronbach's alpha reliability results of VLSQ

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,890	,894	62

4.3. Data analysis

In order to analyse the first research question, before the participants were grouped according to their levels, their answers to the questions were handled in a holistic way. Frequency tables were examined in order to determine the most frequently used strategies by Turkish EFL students. For the second research question, the English vocabulary levels of the participants were determined based on VST and they were divided into 3 groups as low, middle and high. After the groupings were completed, the answers given by the students to the strategies were analysed with one-way ANOVA to see the relationship between the strategies on vocabulary learning used by students and their levels of English vocabulary.

5. Results

The first research question in this study tries to reach the knowledge about which VLSs are mostly used among Turkish EFL learners. To answer this question, the responses of all participants for each item in the questionnaire have been analysed. As seen in Table 4, according to the results of the study, when students' beliefs about vocabulary learning category have been analysed, it is seen that the vast majority of students are thinking that vocabulary should be learned through use. In addition, when inferencing is examined, guessing strategies are frequently used and dictionary strategies likewise play a dominant role as a VLS. On the other hand, in the context of rehearsal category, word list usage and visual repetition can be evaluated as VLSs that are not preferred mostly by students (see also Figure 2.).

Table 4. Descriptive statistics on general usage of VLS

Categories	Strategies	N	Min.	Max.	Mean	SD
Beliefs about vocabulary learning	Words should be memorized	102	1,50	4,67	2,9984	,67303
	Words should be learned through use	102	2,25	5,00	4,0711	,60972
Metacognitive Strategies	Selective Attention	102	1,33	5,00	3,8627	,73023
	Self-initiation	102	1,25	4,00	2,3799	,49967
Inferencing	Guessing Strategies	102	1,57	5,00	4,0518	,61199
Using dictionary	Dictionary Strategies	102	1,29	5,00	4,2409	,63792

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

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

Taking Notes	Choosing which word to put into notebook	102	1,00	5,00	3,7124	,97611
	Deciding what information goes into notes.	102	1,00	4,67	3,3889	,89133
Rehearsal	Use of word lists	102	1,00	4,33	2,7876	,80262
	Oral Repetition	102	1,00	5,00	3,0229	,95009
	Visual repetition	102	1,00	4,67	2,3170	,89538
Encoding	Visual Encoding	102	1,00	4,67	2,9444	,79338
	Auditory encoding	102	1,00	5,00	2,8333	,97013
	Use of word-structure	102	1,00	5,00	3,2516	,92803
	Contextual Encoding	102	1,00	5,00	3,4379	,87877
Activation	Activation	102	1,00	5,00	3,5588	,89773

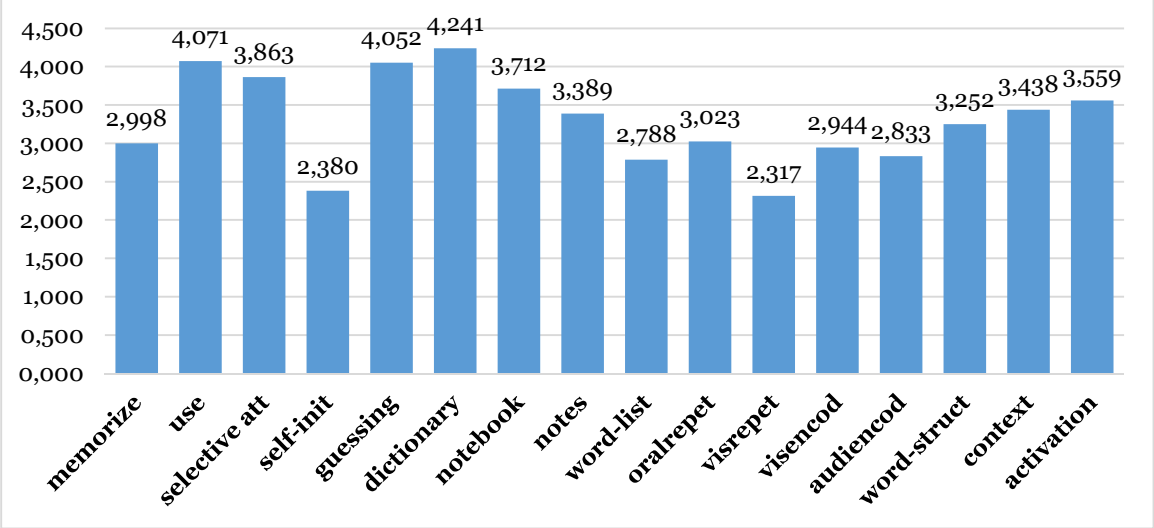


Figure 2. General usage of VLS

As seen in Table 5., the statements have been analysed in detail item by item. It can be seen in the context of students' beliefs on learning words through *use*, which can be considered as the most frequently used VLS, that students believe that reading activity is important in vocabulary learning and expressions and collocations should be given attention. In addition, the importance of spelling, pronunciation, meaning and basic usage in the same category is seen by students as the least necessary point in vocabulary learning. When *guessing strategies* are examined as another frequently used VLS, the results show that while students predict the meaning of a word, they often use logical development in context, common sense / knowledge of the world, their background knowledge of the topic and parts of speech of the new words. They also look at grammatical structure of a sentence and look for explanations in the reading texts. When we analyse *dictionary strategies* as the other strategy mostly used, it can be seen that the students look up any new word again and again if they do not know the meaning of it. If they feel that the vocabulary item is important and without knowing it they cannot understand the passage, they frequently use dictionary. They also states that, they look up not only meanings but also the examples about new words in the dictionary and apply a dictionary to know more about the usage of the unknown vocabulary item. Finally, they express that they would like have a deeper knowledge about the new words and it is important to use dictionary to understand the sentence or paragraph.

In terms of the least used strategies, it can be said that *word list* usage is not preferred by the students, however at this point, the items should be analysed deeply. The results show that the results show that students do not prepare any vocabulary cards, they use vocabulary lists and make regular reviews partially. Similarly, in *visual repetition* as the least used strategy, students express that they do not write words again and again to remember them. They also do not prefer to memorize the spelling of a new word letter by letter and to write the translation of the new words repeatedly to memorize.

Table 5. The statements on the most and least used VLSs

Most Used Strategies				
	Item		**Mean**	**SD**
Words should be learned through use	7	picking up meanings of words through reading	4,0000	,96472
	8	paying attention to expressions and collocations	4,3235	,82248
	9	learning vocabulary through reading	3,8431	,92002
	10	the least need to know a word's spelling,pronunciation,meaning and basic usage	4,1176	1,04639
Guessing strategies	18	using logical development in the context to guess the meaning of a word	4,0196	,84409
	19	using grammatical structure of a sentence to guess meaning of a new word	3,9314	,90389
	20	using common sense/knowledge of the world to guess the meaning of a word	4,0882	,73259
	21	checking guessed meaning in the paragraph/text to see if it fits in	4,1176	,81197
	22	using background knowledge of the topic to guess the meaning of a new word	4,2647	,85511
	23	looking for explanations in the reading text	4,1863	,87575
	24	using part of speech knowledge of a new word to guess its meaning	3,7549	1,03824
Dictionary strategies	25	using dictionary for the meaning of an unfamiliar word	4,4510	,81602
	26	using dictionary for any new word which is an obstacle to understand the passage if it is not known	4,4118	,87147
	27	using dictionary for a new word which is important to understand the sentence/paragraph	4,3529	,81626
	28	paying attention to the examples in a dictionary	4,1471	,92701
	29	using dictionary to have deeper knowledge of a known word	4,1373	,92318
	30	using dictionary to know more about the usage of a known word	4,2255	1,00402
	31	using dictionary to know the similarities and differences between the meanings of related words.	3,9608	,94315
Least used strategies				
	Item		Mean	SD
Use of word lists	38	going through vocabulary list several times until they are all remembered	3,3824	1,21903
	39	making vocabulary cards and carrying them all the time	1,7451	,96150
	40	making regular reviews of new words	3,2353	1,24421
Visual repetition	44	writing words again and again to remember	2,4804	1,24065
	45	memorizing the spelling of a word letter by letter.	2,2157	1,17421

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

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

46	writing new words with their translation again and again	2,2549	1,10522

In terms of the second research question concerning whether there is a relationship between VLS preference of Turkish EFL learners and the morphological mastery of them, participants were grouped into three as high, middle and low level of vocabulary knowledge. As seen in Table 6. and Figure 3., when *students' beliefs* about vocabulary learning are analyzed, it is seen that there is no significant difference between students from different groups on believing that the words should *be learned through memorization* (p =0.329). When the answers given by the students to this item are examined, it is seen that students from each group believe that it is not useful to memorize the words to learn them. On the other hand, there is a significant difference between student groups in terms of the necessity of *learning words through use* (p =0,000). Because students with a high-level of English knowledge responded to this item as "agree" or "completely agree". On the other hand, while some low or middle-level students responded positively to this item, some stated that they were unstable or disagree.

In *metacognitive regulation* category, students with a high-level of English vocabulary size used the selective attention strategy predominantly, while low and middle-level students responded similarly. According to their answers, they stated that they could not use this strategy as dominantly as high-level students could. Therefore, there is a significant difference between the groups at the selective attention stage (p =0,000). For the self-initiation strategy in the same category, there is no significant difference between the groups (p =0.091). This means that regardless of their level, each group of students is conscious about the self-initiation phase and they use this strategy. Considering the *inferencing* category, it is seen that there is a significant difference between each group of students at the point of *guessing strategies* (p =0,000). At this stage, it can be stated that high-level of students use this strategy more consciously than low and middle-level students.

In *using dictionary* category, although each group of students stated that they used the dictionary in general, there was a significant difference between the groups (p =0,000) because the answers of the high-level students are mostly “completely agree” while low and middle-level students’ answers are generally “agree”. When students' *taking notes* habits are examined in vocabulary learning, it can be clearly seen that in the strategies of the *notebook usage* (p=0,000) and *which information should be noted* (p=0,000), high-level students used these strategies more than low and middle-level students. In *rehearsal* category, it is seen that high-level students use *word lists usage* strategy more dominantly than the other two groups but they do not prefer *oral repetition* strategy while the other two groups use this strategy partially. Therefore, in terms of these two strategies, there is a significant difference between the groups (p = 0,000). However, when it comes to the *visual repetition* strategy in the same category, there is no significant difference between the groups (p = 0.202). At this point, what is interesting is that nearly none of the students prefers to use the visual repetition strategy.

Similar to the visual repetition strategy, *visual encoding* strategy appears as a non-preferred VLS by each group of the students in the category of *encoding*, and therefore there is no significant difference between the groups (p =0.701). Low-level students generally remain undecided, middle and high-level students prefer not to use this strategy. There is a significant difference between groups in terms of *auditory encoding* (p =0.001), *use of word structure* (p =0.000) and *contextual encoding* strategies (p =0.001) in the same category. However, when the averages of the given responses are examined, it is seen that findings do not show parallelism to each other. For example, while auditory encoding is a partially preferred strategy for middle-level students, it is not preferred by low and high-level students. Word structure usage, on the other hand, is a strategy used mostly by high-level students, whereas it is

either not preferred or unstable by low and middle-level students. Although low and middle-level students are partially using the contextual encoding strategy, it seems that high-level students predominantly use this strategy. Finally, in the *activation* category, it is clearly seen that there is no significant difference between the groups (p =0.744). At this point, students from all levels state that they are more or less trying to use new words while learning them.

Table 6. Anova results of VLS used by students in different vocabulary size

Categories	Strategies	Groups	N	Mean	SD	F	*p*
Beliefs about vocabulary learning	Words should be memorized	Low	33	2,9798	,73333	1,124	,329
		Middle	39	2,9017	,75965		
		High	30	3,1444	,43929		
		Total	102	2,9984	,67303		
	Words should be learned through use	Low	33	3,9848	,60576	14,135	,000
		Middle	39	3,8141	,55226		
		High	30	4,5000	,45010		
		Total	102	4,0711	,60972		
Metacognitive regulation	Selective attention	Low	33	3,6162	,58405	15,432	,000
		Middle	39	3,6496	,75296		
		High	30	4,4111	,54445		
		Total	102	3,8627	,73023		
	Self-initiation	Low	33	2,4167	,59839	2,456	,091
		Middle	39	2,4744	,43223		
		High	30	2,2167	,43417		
		Total	102	2,3799	,49967		
Inferencing	Guessing strategies	Low	33	3,7749	,62273	17,868	,000
		Middle	39	3,9194	,58425		
		High	30	4,5286	,28853		
		Total	102	4,0518	,61199		
Using dictionary	Dictionary strategies	Low	33	4,0693	,67774	10,215	,000
		Middle	39	4,0733	,67316		
		High	30	4,6476	,27243		
		Total	102	4,2409	,63792		
Taking notes	Choosing which word to put into notebook	Low	33	3,4242	1,22552	10,198	,000
		Middle	39	3,4786	,82998		
		High	30	4,3333	,43769		
		Total	102	3,7124	,97611		
	Deciding what information goes into notes	Low	33	2,9293	,81120	20,751	,000
		Middle	39	3,2222	,87970		
		High	30	4,1111	,45766		
		Total	102	3,3889	,89133		

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

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

Rehearsal	Use of word lists	Low	33	2,3838	,79110	15,955	,000
		Middle	39	2,6838	,79820		
		High	30	3,3667	,41384		
		Total	102	2,7876	,80262		
	Oral repetition	Low	33	3,5455	,92353	23,584	,000
		Middle	39	3,1966	,81189		
		High	30	2,2222	,56956		
		Total	102	3,0229	,95009		
	Visual repetition	Low	33	2,5354	1,05059	1,624	,202
		Middle	39	2,2650	,95568		
		High	30	2,1444	,53737		
		Total	102	2,3170	,89538		
Encoding	Visual encoding	Low	33	3,0404	,98163	,356	,701
		Middle	39	2,9060	,81989		
		High	30	2,8889	,48212		
		Total	102	2,9444	,79338		
	Auditory encoding	Low	33	2,9697	1,03200	7,521	,001
		Middle	39	3,1282	,90034		
		High	30	2,3000	,77977		
		Total	102	2,8333	,97013		
	Use of word-structure	Low	33	2,7879	1,07632	12,733	,000
		Middle	39	3,1880	,74455		
		High	30	3,8444	,61733		
		Total	102	3,2516	,92803		
	Contextual encoding	Low	33	3,2020	,85772	6,954	,001
		Middle	39	3,2735	,95167		
		High	30	3,9111	,59970		
		Total	102	3,4379	,87877		
Activation	Activation	Low	33	3,4848	,95390	,297	,744
		Middle	39	3,5449	,79445		
		High	30	3,6583	,97928		
		Total	102	3,5588	,89773		

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

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

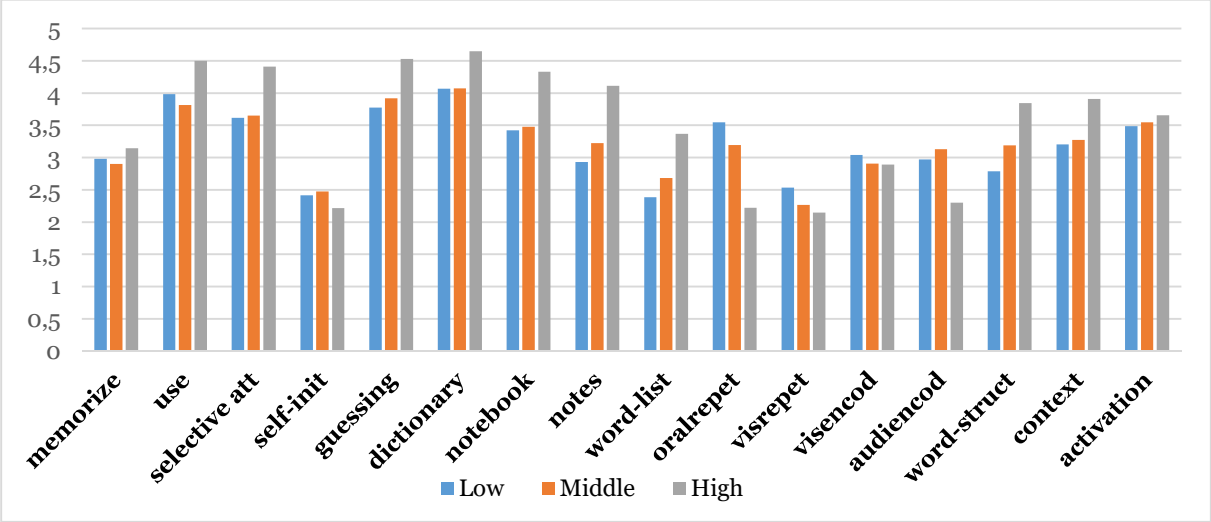


Figure 3. VLS Used by students in different vocabulary size

On the basis of each category, the strategy items that did not differ significantly between groups were examined and Table 7. presents the averages of the given answers. In the context of the *memorization* strategy, for instance, high-level students seem to agree that English can be learned if English words of all their native language meanings have been remembered while the other two groups believe that it is not necessary. In addition, high-level students state that the purpose of learning words is to remember them and it is important to have a good memory while low and middle-level students do not agree on these two statements. On the other hand, the best way to remember words is not to remember word lists or dictionary for each group. According to the results, it is interesting that repetition is important to remember the words for low and middle-level students; however, it is not very important for high-level students. Similarly, it is not necessary to memorize words to have a large vocabulary for low and high-level students, while middle-level students are generally indecisive at the point of memorizing many words to learn a large vocabulary.

In *self-initiation* strategy, it can be said that students are successful in using the strategy in a similar way. On the other hand, students look for other readings that fall under their interest besides textbooks. Based on *visual repetition* strategy, they express that they do not write repeatedly to remember the words or they do not memorize the spelling of a word letter by letter. However, as the last item, high-level students express that they both write the new words and their translation in Turkish to remember them while the other two groups do not apply this strategy.

Interestingly, as *visual encoding* strategy, students state that they do not act out to remember any word or they do not try to see the spelling of the words in their minds mostly. However, high-level students state that they create a picture in their minds to help them to remember a new word. The other two groups also use this strategy but not as dominantly as high-level students use.

Concerning *activation* strategy, students generally state that they make up their own sentences using new words and they use these new words in speech or writing. Besides, they try to use newly learned words in real or imaginary situations.

Table 7. VLS Statements of Students in Different Vocabulary Size

Strategies	No	Items	Low	Middle	High	F	*p*
Words should be memorized	1	remembering Turkish equivalents of the new words to learn English	2,45	2,41	3,83	25,875	0,000
	2	memorizing word lists or dictionaries.	2,85	2,62	2,13	3,581	0,032
	3	remembering a word as a purpose of learning it	3,06	2,95	4,07	9,430	0,000
	4	the importance of having a good memory	2,85	2,77	3,90	10,349	0,000
	5	the importance of repetition	3,85	3,64	2,77	7,279	0,001
	6	memorizing a lot of words	2,82	3,03	2,17	6,627	0,002
Self-initiation	14	looking for other readings that fall under the interest	3,70	4,15	4,37	5,232	0,007
	15	learning words what English teacher tells only	1,82	1,69	1,30	3,164	0,047
	16	focusing on things related to examinations	2,33	2,13	1,80	2,372	0,099
	17	caring vocabulary items what teacher explains in class only	1,82	1,92	1,40	3,682	0,029
Visual repetition	44	writing words again and again to remember	2,70	2,26	2,53	1,170	0,315
	45	memorizing the spelling of a word letter by letter.	2,48	2,26	1,87	2,272	0,109
	46	writing new words with their translation again and again	2,42	2,28	3,73	14,127	0,000
Visual encoding	47	acting out some words to remember them	2,36	2,10	1,87	1,546	0,218
	48	creating a picture in mind to remember	3,45	3,31	4,43	8,914	0,000
	49	trying to "see" the spelling of the word in mind	3,30	3,31	2,37	7,205	0,001
Activation	59	making up own sentences with just learned words	3,00	3,49	3,57	2,233	0,113
	60	using new words in speech and writing	3,61	3,51	3,47	0,146	0,864
	61	using new words in real situations	3,58	3,49	3,63	0,157	0,855
	62	using new words in imaginary situations in mind	3,76	3,69	3,97	0,427	0,653

6. Conclusion and discussion

One of the most important goals of this study is to reveal the most frequently used VLSs by Turkish EFL learners and to examine the relationship between these strategies and students' morphological mastery. For this purpose, the results of the survey show that there is a significant relationship between morphological development and VLS. Concerning the first research question, when the results of some studies in the literature are examined, it is seen that they have similar results with the current study. Mokhtar et al. (2017), for instance; similarly used vocabulary learning questionnaire of Gu and Johnson (1996) in their study and concluded that guessing and dictionary strategies are the most frequently used strategies. Similarly, in the present study, the most frequently used strategies are *guessing* and *dictionary* strategies. Zou and Zhou (2017) state that "all students in the study share in common that English vocabulary should be acquired in context and by practice instead of being acquired simply by rote (p.468)". From this statement, both studies are similar to each other since the present study shows

the importance of practice emphasized by students in terms of *activation* strategy and the usage of *context*. Memiş (2018) also found a strong, significant and positive correlation between vocabulary and VLS. In the study, the researcher reveals that memory strategies are the most frequently used VLS, while the least frequently used strategy is compensatory strategies. At this point, the results of the present study differ from Memiş (2018)'s study which considered memory strategies are used more frequently.

In the context of second research question, it was found that there is a positive correlation between VLS usage and students' morphological levels. Similarly, Baskın, İşcan, Karagöz and Birol (2017) state in their studies on students learning Turkish as a foreign language that the language levels of students play an important role in determining their vocabulary strategies. Another study showing a positive correlation between usage of VLS and language level -as in the current study- belongs to Balıdede and Lokmacıoğlu (2014). The researchers state that the most and least VLSs used by the beginner and intermediate level foreign language students differ, but the general usage of VLSs of both groups are similar. On the other hand, the study of Kocaman, Yıldız and Kamaz (2018), which has not similar results to this study, was conducted with the participants who were learning Turkish as a foreign language and reached the following conclusion that participants with a low-level of language competence use more VLSs than participants with a high-level of competence. However, in the present study, students with high-level of morphologial mastery use more VLSs than the other groups. The reason for such a difference between these two studies may be that in this study the morphological mastery was measured, not the language competence of the students. From the perspective of usage cognitive or metacognitive strategies mostly, in the study of Baskın, İşcan, Karagöz and Birol (2017), it was revealed that students use *cognitive* strategies less frequently. However, in the current study, it was concluded that instead of metacognitive strategies, Turkish EFL students use cognitive strategies most frequently.

It is supposed that believing in memorization can negatively affect vocabulary learning (Gu & Johnson, 1996). "Likewise, visual repetition should also be negatively correlated with vocabulary size" (Gu, 2018: 340). In this study also, *memorization, visual encoding and visual repetition* show that there is not a significant relationship between strategy use and vocabulary size. Besides, *self-inititaion* in metacognitive category shows no relationship between strategy use and vocabulary size. In Gu's study, the belief of the students that words should be *memorized* demonstrated a negative relationship with vocabulary size. In other words, the low-level students had the largest mean score in this belief while high-level of students had the lowest mean score. However, in the present study, the low-level group had the lowest mean score while high-level group had the largest mean score. The other strategy with negative relationship is *visual repetition* in Gu's study. The low-level students used this strategy more than middle and high-level students. However, in the present study, each group did not prefer to use this strategy to remember new words. In terms of *visual encoding,* both studies show a paralelism. It means that three groups basically did not significantly differ from each other in using this strategy. However, in Gu's study, while top group slightly used this strategy more than the other groups, in the present study, low-level group slightly used this strategy more than the other two groups.

Finally, as Mehrabian and Salehi (2019) stated in their review paper, in literature there is a significant and positive correlation between vocabulary knowledge and VLS and thus, VLS training has positive effect on language learning and also learners (p.100). In general, when the results of the present study are examined, it is seen that the vast majority of students use VLS to improve morphological mastery and to develop their vocabulary knowledge. It can be thought that using vocabulary learning strategies effectively during the acquisition of English vocabulary increases morphological mastery. In a special sense, when the VLSs are analyzed, it is seen that students with high-level of English vocabulary size use

more strategies. At this point, it can be said that there is a positive correlation between the use of strategies and morphological mastery. The fact that strategies such as inferencing, using dictionary and taking notes as the most frequently used VLSs, are used more frequently by students with high-level vocabulary size, shows that having word extraction ability, using dictionary and note-taking can improve vocabulary knowledge. Finally, from these perspectives, in pedagogical sense, foreign language learners should be supported using vocabulary learning strategies to help them improve morphological mastery.

References

Balıdede, F., & Lokmacıoğlu, S. (2014). Undergraduate EFL students' preferences of vocabulary learning strategies depending on language achievement and proficiency level. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi Science Journal of Turkish Military Academy*, *24* (2), 1-19.

Baskin, S., Iscan, A., Karagoz, B., & Birol, G. (2017). The use of vocabulary learning strategies in teaching Turkish as a second language. *Journal of education and practice*, *8* (9), 126-134.

Bolinger, D. (1976). Meaning and memory. *Forum Linguisticum I,* 1-14.

Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Croft, W. (2001). *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Croft, W. and Cruse, D. A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Evert, S. (2008). Corpora and collocations. *An International Handbook, in Corpus Linguistics*. Article 58. A. Lüdeling and M. Kytö (Eds.), Mouton de Gruyter, Berlin.

Fillmore, L. W. (1979). Individual Differences in Second Language Acquisition. In *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior* (pp. 203-228).

Gu, P. Y. (2018). Validation of an online questionnaire of vocabulary learning strategies for ESL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *8*(2), 325-350.

Gu, Y. (2010). Learning strategies for vocabulary development. *Reflections on English Language Teaching*, *9*(2), 105-118.

Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language learning*, *46*(4), 643-679.

Harwood, N. (2002). Taking a lexical appraoch to teaching: principles and problems. *International Journal of Applied Linguistics, 12* (2)*,* 139-155.

Hoey, M. (2005). *Lexical priming: A new theory of words and language*. Psychology Press.

Hudson, R. (1994). *Word grammar*. Oxford: Basil Blackwell.

Hymes, D. H. (1962). *The ethnography of speaking*. The Hague: Mouton.

Kocaman, O., Yildiz, M., & Kamaz, B. (2018). Use of vocabulary learning strategies in Turkish as a foreign language context. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *5*(2), 54-63.

Langacker, R. W. (1991). *Foundations of cognitive grammar: Descriptive application*. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R.W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press.

Lawson, M. J., & Hogben, D. (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language learning*, *46*(1), 101-135.

Lewis, M. (1998). *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (2000). Learning in the lexical approach. Teaching Collocation. M. Lewis (Ed.) in *Further Developments in the Lexical Approach*. (p.173), England: Language Teaching Publication.

Mehrabian, N., & Salehi, H. (2019). The effects of using diverse vocabulary learning strategies on word mastery: a review. *Journal of Applied Studies in Language*, *3*(1), 100-114.

Memis, M. R. (2018). The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary of learners of Turkish as foreign or second language. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *13*(4), 164-185.

Mokhtar, A. A., Rawian, R. M., Yahaya, M. F., Abdullah, A., & Mohamed, A. R. (2017). Vocabulary learning strategies of adult ESL learners. *The English Teacher*, *XXXVIII:* 133-145.

Nation, I. S. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Ernst Klett Sprachen.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge, UK: CUP.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Ernst Klett Sprachen.

Stoffer, I. (1995). University foreign language students' choice of vocabulary learning strategies as related to individual difference variables. Unpublished doctoral dissertation, University of Alabama, USA.

Yilmaz, V. G. (2017). The role of gender and discipline in vocabulary learning strategy use of Turkish Graduate EFL learners. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, *4*(1), 2349-5219.

Geri gelmeyen zamanın peşinde bir roman karakteri: Benjy Compson

Ümit HASANUSTA[1]

APA: Hasanusta, Ü. (2020). Geri gelmeyen zamanın peşinde bir roman karakteri: Benjy Compson. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 614-627. DOI: 10.29000/rumelide.752566.

Öz

Bu çalışmada William Faulkner'in *Ses ve Öfke* adlı eserinin "7 Nisan 1928" başlıklı birinci bölümü, bir modernist anlatı olarak "zaman" ve "bilinç" kavramları bakımından incelenmektedir. Bu bölümde anlatı, zeka özürlü bir karakter olan Benjy Compson'un zihninden, Compson ailesinin tarihini yansıtmaktadır. Faulkner'ın romanındaki deneyselciliğin temelinde ise 20. Yüzyılda dünyada meydana gelen değişimler bulunmaktadır. Bu dönemde "gerçeklik" ve "doğru" kavramları üzerindeki tartışmalar ve bu kavramların tanımlarının değişmesi diğer bütün sanatlarda olduğu gibi edebiyatta da farklı anlatı yöntemlerinin ihtiyacını beraberinde getirmiştir, çünkü bu yeni gerçekliği geleneksel yöntemlerle anlatmak mümkün değildir. Bu çağda, özellikle William James, Henri Bergson, Sigmund Freud gibi bilim insanları ve düşünürler "zaman" ve "bilinç" kavramlarını sorgulamış ve bunlar için yeni tanımlar bulmuşlardır. Birçok modernist yazar da aynı şekilde eserlerinde bu kavramları sorgulamaya, hatta eserlerini, zaman ve bilinci merkeze yerleştirerek kurgulamaya başlamışlardır. William Faulkner'in *Ses ve Öfke* adlı eseri de zaman ve bilinç konusunda farklı anlatı yöntemleri üreten deneysel bir yapıt olarak modernist romanın önemli bir noktasıdır. Bu çalışmada öncelikle modernist romanın özellikleri ve anlatı geleneğine getirdiği yenilikler incelenecektir. Daha sonra da Faulkner'in yapıtının özellikle Benjy Compson'un tecrübesini yansıtan birinci bölümüne odaklanarak, romanın biçim ve içeriğinin modernist anlatı yöntemleriyle ve "zaman ve bilinç" kavramlarıyla ilişkisi ele alınacaktır.

Anahtar kelimeler: Modernist Roman, Amerikan Romanı, *Ses ve Öfke,* William Faulkner*,* Benjy Compson, zaman ve bilinç

A novel character in search of the past time: Benjy Compson

Abstract

In this study, the first chapter of William Faulkner's novel *Sound and the Fury*, entitled "April 7th 1928", is studied as a modern narrative regarding the concepts of "time" and "consciousness". In this chapter, the narrative reflects the Compson family history through the mind of mentally retarded character Benjy Compson. Changes in the world during the 20th century lie at the root of the experimentalism in Faulkner's fiction. In this period, discussions about the concepts of 'reality' and 'truth' and the changes in the definitions of these concepts brought the need of new narrative techniques just as all the other arts because it was not possible to represent this new reality with conventional techniques. In this age, especially philosophers and scientists such as William James, Henri Bergson, and Sigmund Freud questioned the concepts of "time" and "consciousness" and found new definitions for them. Likewise, many modern writers began to question these concepts and began to fictionalise their works locating "time" and "consciousness" in the center of their works. William

1 Dr. Öğr. Üyesi, Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (İstanbul, Türkiye), uhasanusta@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8131-7661 [Makale kayıt tarihi: 13.02.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752566]

Faulkner's *Sound and The Fury* is an important point of modern novel which creates different narrative techniques on time and consciousness. In this study, first the features of modern fiction and the innovations it brought to narrative tradition will be rendered. Then the relationship of the form and content of the novel with modern narrative techniques and the concepts of "time and consciousness" will be evaluated mostly focusing on the first chapter of Faulkner's work which reflects the experience of Benjy Compson.

Keywords: Modern Novel, American Novel, *Sound and the Fury*, William Faulkner, Benjy Compson, time and consciousness

Modernist roman: Neden, ne zaman ve nasıl?

William Faulkner, *Ses ve Öfke*'yi okumaya başlayan geleneksel okuru daha en baştan şaşırtacak şekilde; metni, düz ilerlemek yerine zaman içinde ileri ve geri giden dört ayrı bölüme ayırırken alışılageldik roman geleneğine başkaldırmayı amaçlıyor olmalıydı, en azından roman bunu yapıyordu. Metin 7 Nisan 1928'de başlıyor, sonra on sekiz yıl öncesine dönerek 2 Haziran 1910 gününü anlatıyor ve tekrar 1928 yılına, 6 Haziran 1928'e uğruyor ve 8 Haziran 1928 gününde tamamlanıyordu. Klasik romanın çizgisel ilerleyen olay örgüsünden daha en başta ayrılacağını vaat etmesi, okuru uyarması bakımından önemliydi; çünkü "zaman" kavramı roman boyunca bütün karakterlerce ve bütün bölümlerde sorgulanıyordu. Birçok modernist yazar gibi Faulkner yalnızca zaman kavramını sorgulamakla kalmıyordu romanda. Öncelikle *Ses ve Öfke*'yi dört ayrı günü anlatan bölümlere ayırmıştı. Bu bölümleri de her şeyden haberdar ve her şeyi bilen güçlü, otoriter yazar sesine anlattırmıyor, ya da her şeyden haberdar ve her şeyi bilen, güçlü, otoriter yazar olarak anlatmıyordu. Dördü de birbirinden farklı olan ve son bölüm dışında karakterlerin kendi tecrübelerini kendi kelimeleriyle anlattıkları, karakterlerin zihinlerine girilerek gerçekliği nasıl tecrübe ettiklerinin aktarılmaya çalışıldığı metinler yaratıyordu. Yani, zaman kavramının yanında "bilinç" kavramı da roman boyunca Faulkner'ın en önemli uğraş alanlarından biri oluyordu. Özellikle romanın birinci bölümünde, anlatı zihinsel özürlü Benjy Compson karakterinin zihninden aktarılıyor, böyle bir karakterin yaşadıklarını tecrübe edişi metinde yansıtılıyordu. Bu çalışmada da, Benjy Compson'un zihninden aktarılan anlatının, modernist deneyselciliğin önemli bir örneği olarak "zaman" ve "bilinç" kavramlarını sorgulayışı ele alınmaktadır. Compson ailesinin geçmişini böylesine güvenilmez bir anlatıcının zihninden kurgulayan Faulkner, metinde zamanın öznelliğini vurgulamakla beraber, bilincin karmaşıklığını ve bu karmaşıklığın yansımasını sağlayan dildeki parçalanmış yapıyı metnin ana özellikleri olarak ortaya koymaktadır.

Roman, edebi bir tür olarak ortaya çıktığında iddialarından belki de en büyüğü gerçekçi bir tür olmasıydı. Kendinden önce gelen edebi geleneğin aksine bu yeni tür, tümellere değil tikellere önem vereceğini vaat ediyordu. Günlük hayatta karşılaşılabilecek normal bir bireyin yaşantısının aktarımı olacaktı roman ve artık geleneksel olarak belirlenmiş tiplerden ziyade, yalnızca kendi hayatına ait koşullarda yaşayan bireylerle karşılaşacaktı okur bu yeni türde. Gerçeklikle kurduğu bu ilişki, romanın zaman kurgusu olarak da kendinden önce gelen diğer edebiyat türlerinden ayrılmasını gerekli kılacaktı. Daha önceki hiçbir türde, anlatının zaman boyutunun gerçek hayata uygunluğu bu kadar önemsenmemişti, ya da gerçeklik algısı romanın ortaya çıktığı zamanki gibi değildi. Ian Watt'ın da belirttiği gibi:

> Zaman boyutu antik dönem, Ortaçağ ve Rönesans edebiyatında, romanda olduğundan çok farklı bir yöne sahiptir. Örneğin, tragedyalarda eylemin yirmi dört saate sığdırılması (şu meşhur zamanda birlik ilkesi), insan yaşamında zamansallık boyutunun gerçek anlamıyla bir reddidir. Zira gerçekliği ezeli-ebedi tümeller çerçevesinde kavrayan klasik dünya görüşüyle uyum içerisinde kalarak, varlığa

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

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

> ilişkin hakikatin bir yaşam süresi boyunca olduğu kadar, bir günlük bir zaman diliminde de bütünüyle sergilenebileceğini ima eder." (Watt, 2007:25)

Aydınlanma çağı felsefesinin ve Newton fiziğinin etkisini de temelinde barındıran 18. Yüzyıl romanında ise bireyin günlük yaşantısı detaylarıyla aktarılmaya çalışılırken, bu detayların en gerçekçi biçimde kurgulanmasında dönemin "zaman" tanımı büyük etkiye sahip olacaktı. Bu tanım Newton'un zamana dair cümlelerinden oluşuyordu: "Kesinlikle doğru ve matematiksel zaman, kendi kendine ve kendi doğası gereğince, dışarıdan hiçbir şeyin etkisi olmaksızın eşit ölçüde ilerler." (Kern, 2003: 11). Herşey gibi zamanı da hiç şüphesiz dosdoğru ölçebilen bir bilim anlayışı dönemin düşünce yapısını ve sanatsal üretimlerini de etkilerken, bu düşünce yapısı romancıları da gerçekçi, gerçekliğine inandırıcı eserler yaratmak yönünde zorlamaktaydı. Romanların gerçek hayata benzemesi, "bireyin yaşamını hem geniş bir perspektifle tarihsel bir süreç olarak, hem de daha yakından bir bakışla, arka planında en geçici düşünce ve eylemlerin cereyan ettiği bir alan olarak sunmaları" (Watt,2007: 26), onların sahici olmalarını sağlayacaktı okurun gözünde. Yani, ortaya çıkışından itibaren bireyi ve bireyin kişisel düşüncelerini ve tecrübelerini, zamanı ve karakterlerin bu zaman içinde nasıl yaşadıklarını hep önemseyen ve kurgulanışında bütün bunları barındıran bir tür olmuştur roman ve İngiliz Edebiyatı'ndaki ilk örneklerini Daniel Defoe, Samuel Richardson ve Henry Fielding gibi yazarlara ait eserler oluşturmaktadır. Laurence Sterne'nin *Tristram Shandy*'si ise romanın bu ilk örnekleriyle on dokuzuncu yüzyılın realist romanı arasında duran ama özellikle zaman kurgusuyla bu iki geleneğe de uymayan bir yapıttır. Kendisinden iki yüzyıl sonra gelecek modernist yazarları müjdelercesine, Sterne zaman kurgusunu anlatısının tam da merkezine koyarak ve bu kurgunun bütün olanaklarından faydalanarak, gayet bilinçli bir tavırla modernist romana öncülük ediyordu Jale Parla'ya göre (Parla, 2000: 246). Karakterin doğumundan önce başlayıp ölümünden sonrasına taşıdığı anlatısıyla, zaman ve anlatıyla oldukça deneysel bir biçimde uğraşıyor ve belki anlatıdaki ya da romandaki zamansal gerçekliğin bir parodisini yapıyordu Sterne:

> Gelgelelim, Sterne zaman sorununu ustalıkla ele almakla yetinmez ve bunu en uç mantıksal sonucuna kadar götürmeye çalışır: gerçekçi önermenin nihai noktası olan edebiyatla gerçeklik arasında birebir mütekabiliyet. Kahramanının uyanık geçirdiği her bir saat için bir saatlik okuma malzemesi tedarik etmek suretiyle, roman ile okurun romanı okuması arasında zamansal açıdan mutlak bir mütekabiliyet sağlamayı amaçladığını söyler. (Parla, 2000:36)

Michel Butor, "Değişik gerçeklere değişik anlatı biçimleri denk düşer" (Butor,1991:20-21) demiştir ve bu cümle, romanın ortaya çıkışı, daha sonra da on dokuzuncu yüzyıl romanı ve modernist romana doğru evrilmesini açıklamak için çok uygun olabilir. Epistemolojik nedenlerden çokça etkilenerek, on dokuzuncu yüzyıl realist romanı, kendine sebep-sonuç ilişkilerinin çok önemli olduğu ve dün-bugün-yarın şeklinde ilerleyen çizgisel zamana sıkı sıkıya bağlı anlatılardan oluşan bir gelenek yaratmıştır. Pozitivist dünya görüşünün ve Newton fiziğinin geçerli olduğu dönemde, gerçek dışarıdan bakılarak bilinebilmektedir ve realist roman, Stendal'ın tanımlamasına göre yol boyunca gidilirken etrafa tutulan bir aynadır, gerçekliği tamı tamına yansıtabilecek bir araçtır (Matz,2004: 33). Yıldız Ecevit'e göre:

> 19. Yüzyıl sonuna değin üretilen edebiyat ürünleri başı-sonu belli, kapalı yapıda metinlerdir. (…) 19. Yüzyıl romanının, nerede, ne zaman, nasıl ve neden sorularına neredeyse kesin yanıtlar veren biçim-içerik dokusunun, çağın gerçeklik anlayışıyla birebir örtüştüğü söylenebilir. 19. Yüzyıl realist romanı Newton fiziğinin edebiyat estetiğindeki uzantısı görünümündedir. Çağın romancısı olayları zamandizinsel bir akış içinde, dün-bugün-yarın sıralamasına sıkı sıkıya bağlı kalarak öyküler. (Ecevit,2001: 23)

Modernizm öncesi, romanın hiç şüphe edilmeyecek bütünsel gerçekleri ve geleneksel görme biçimleri vardı. Yazarlar da bu varolan gerçekleri anlatmakta geleneksel yöntemlerin yeterliliğine inanıyor olmalıydılar, çünkü hala gelenekselleşmiş yöntemleri kullanıyorlardı yazarken. Hatta bazıları, Virginia

Woolf tarafından materyalist olmakla suçlanacak biçimde, modern zamanlarda da bu yöntemleri kullanmaya devam edeceklerdi. On dokuzuncu yüzyılda gerçeğin bir yansıması olan ve gerçeklik ilüzyonu yaratması gereken roman (aslında diğer bütün türlerle birlikte), bu bütünsel ve herkes için aynı olan evrensel gerçekliği yansıtmak için tanrısal bakış açıları olan, herşeyi bilmeye muktedir ve de gayet güvenilir anlatıcıları kullanıyordu. Bu güçlü anlatıcılar bütün olayları şaşmaz bir bilgiyle, dümdüz bir zaman sıralamasıyla anlatıyorlardı. David Lodge'a göre, bahsi geçen bu anlatıcılar, sosyal olayları, gelişmeleri, çatışmaları tam manasıyla idrak etme ve ifade etme becerisine sahiptiler. Dış gerçeklik ve olay örgüsü yalnızca önemli değil, gerçeği anlamak ve yansıtmak için yeterliydi de (Lodge, 2002:50).

Ama modern çağa gelindiğinde, bu gerçeklik anlayışıyla birlikte gerçeği ifadelendirme biçimleri de ortadan kalkmak ve yerlerini yeni gerçeklik tanımlarıyla yeni ifade biçimlerine vermek zorunda kalacaklardı. Fakat şunu da belirtmek gerekir ki çoğunlukla realist romanın karşısında durur gibi görünen modernist roman, realist ve naturalist romandan da etkilenmiştir bazı noktalarda. Modernizmin realist romanı her anlamıyla tamamen reddetmesi yanlış bir çıkarım olmaktadır bu yüzden. Realist roman, dış gerçeklikten ziyade karakterin düşünceleri ve bakış açısını yansıtmaya önem veren Flaubert gibi temsilcileriyle modernist romana katkı sağlamış ve belki de modernist romanın en bilinen özelliklerinden "bilinç akışı"nın temellerinin atılmasına yardımcı olmuştur.

Yirminci yüzyılın modernist romanı birçok bakımdan roman geleneğine hem biçimsel hem de içerik olarak büyük bir başkaldırı niteliği taşır. Var olan geleneklerin kırıldığı, bozulduğu, yıllardır kullanılagelmiş anlatı yöntemlerinin artık işe yaramaz ilan edilip dönemin yazarlarının yeni yöntemler bulmaya çağrıldığı bir dönemdir bu yüzyıl. Sorun yalnızca edebiyatta değil, bütün sanatlardadır ve artık "yeni bir göz"dür ihtiyaç duyulan. Aslında modernizmin en temelinde yer alan sorun temsiliyetle ve gerçeklikle ilgilidir. Modern gerçeklik o kadar farklıdır ki eskilerden, artık neyin nasıl temsil edilebileceği ve anlatılabileceği sorgulanmakta ve bu eksikliği giderebilmek için yeni yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır; çünkü önceki yöntemler bu yeni gerçekliği temsil edebilmek için kifayetsizdirler artık. Lewis, bu modern temsil krizinin iki yönlü olduğunu ifade etmektedir. Bir tarafta neyin temsil edileceği varken, diğer tarafta da bu temsilin nasıl yapılacağı meselesi vardır. Diğer bir ifadeyle, sanatsal temsiliyet krizi hem biçimsel hem de içerikle ilgili bir krizdir (Lewis, 2007:2).

Yirminci yüzyılda, özellikle birkaç isim gerçeğin bu denli değişmesini sağlamıştır. Paul Ricoeur'ün "şüphenin ustaları" diye adlandırdığı Marx, Nietzsche ve Freud bu isimlerin oldukça başlarında bulunmaktadırlar. Bu üç isim de "insanın biyolojik bir varlık olduğunu ve yaptığı eylemlerin altında yatan bütün nedenlerden haberdar olmadığını" söyleyerek, gerçek kavramı ve onun temsilcisi olarak görülen dili soruşturarak, modernizmin geleneksel düşünce ve inançları sorgulayan ve bunları bozan yapısının temelini oluşturmuşlardır. Bireyselcilik ve Aydınlanma felsefesi eleştirilirken, Batı medeniyetinin ilerlemeci ve pozitivist düşünce yapısı da modernizmin karşısında durduğu olgulardan olmaktadır. Özellikle Nietzche ve onun "doğru" kavramını sorgulayışı, modernist sanatların bu kavrama bakışını oldukça etkilemiş ve doğrunun kişilere ve bakış açısına göre değişken olduğu, nesnel bir bakış açısının varlığının mümkün olmadığı inancını ortaya çıkarmıştır (Matz, 2004: 22). Bu inanç, modernist romanda oldukça fazla görülen çoklu bakış açılarını, perspektif yöntemini, *Ses ve Öfke'*deki gibi tekrar tekrar anlatılan hikayeleri ve romanlarda dış gerçeklikten çok bireylerin önemsendiği modernist anlatıları getiren süreci büyük ölçüde etkilemiştir.

"Doğru" kavramına karşı beslenen bu şüphe, modernizmin her alanında ve her aşamasında kendini gösterecektir. Birinci Dünya Savaşı ve bu savaşın sonuçlarının Batı medeniyetinin mutlak doğrularından kaynaklandığı inancı, savaş dönemi ve sonrası edebiyatının ortasına gerçekliğe dair sürekli bir şüphe

duygusunun yerleşmesine etki etmiş gibi görünmektedir. Fakat sebep ne olursa olsun (savaş, yerleşik geleneklerin insan üzerindeki kötü etkisi veya bilimsel, sosyal gelişmeler vb.), kesin olan şudur ki, artık bütün sanatsal ürünlerde tek bir mutlak gerçeğe dair inançsızlıkla beraber anlamın veya gerçeğin çoğaltılmasına yönelik bir çaba olacaktır. Gerçeğin bu şekilde sorgulanması, modern romanda realizmin dönüşmesini de sağlamış, şüpheye dayalı yeni bir realizmin meydana gelmesine neden olmuştur (Matz, 2004: 33).

Modernist romanın gerçeklikle kurduğu ilişkiden bahsederken, söz edilmesi en gerekli olan özelliği, kendinden önce oluşmuş roman geleneğinden apayrı bir biçimde dış gerçekliği reddederek bireylerin bu gerçekliği kendi içlerinde nasıl tecrübe ettiklerini gösterme çabasında oluşudur. Artık bireyin hayatı ya da zamanı nasıl tecrübe ettiğine dair çok farklı şeyler söylenmektedir, bilincin işleyişi eski insanların bildiğine hiç benzemeyecek biçimde tanımlanmaktadır, zaman "öznel" ve "kamusal" olarak ikiye ayrılmaktadır ve bu, kişisel zamanla birlikte kişisel tarih düşüncesini de beraberinde getirmektedir. Böylesine yeni gerçekliklerle karşı karşıyayken, artık Stendal'ın "geçtiği yola ayna tutma" yöntemi hiçbirşey ifade etmemektedir. Yani bundan böyle, romanın gerçekçi bir tür olma iddiasını sürdürebilmesi için yaratacağı yeni anlatı yöntemleriyle varolan bu yeni gerçekliğe ayak uydurması gereklidir.

Virginia Woolf, "Modern Roman" yazısında, Arnott Bennett, H.G Wells ve John Galsworthy gibi yazarları önemsiz şeylerden söz etmekle suçlamıştır. Ona göre bu yazarlar, sundukları kişilerin iç dünyasında olup bitene en küçük bir ilgi duymamışlardı, tinin derinliklerini hiçbir zaman görememişlerdi. Sözgelimi, Woolf'un *Mrs. Dalloway*'ine baktığımızda ise, romanın kurgusunu oluşturan en önemli öğe, kişilerin iç dünyaları, bilinçlerinin nasıl işlediği ve her bir bireyin dış gerçekliği algılamada nasıl farklılık gösterdiğidir. Roman bir günü bile doldurmayacak bir zaman diliminde geçer. Standart zamanın güçlü kudretli temsilcisi Big Ben'in saati haber veren vuruşları işitilir Londra'da, şehrin içinde gezinen Clarissa Dalloway'in zihninden geçenler ise Big Ben'in haber verdiği zamanın sınırlarına hiç uymayarak neredeyse bütün hayatını kapsamaktadır Clarissa'nın. İzlenimler bilince düşer düşmez onları yakalamak ister Woolf, gerçek tecrübeyi aktarabilmek için. Bilinç, modern gerçekliğin en önemli belirleyicilerinden olan şehrin tahmin edilemez çokluktaki uyarıcılarıyla ancak "bilinç akışı" ile mücadele edebilir. Zaman da geçmiş, şimdi ve geleceğin bütün sınırlarının kalktığı bir bütünlükte akmaktadır ve bütün bunlar, klasik romanın göndergesel diliyle hiç de karşılaştırılamayacak bir şiirsellikle anlatılır. Böylelikle *Mrs. Dalloway*, modernist romanın birçok özelliğini barındıran bir örnek oluşturur. Fakat bu bahsedilen zaman hiç de Newton'un tarif ettiği gibi mutlak biçimde dümdüz ilerleyen, birbirine eşit parçalara ayrılıp ölçülebilen, saatlerin tik taklarındaki gibi mekanik bir zamana benzememektedir. Aynı şekilde insan bilincinde de düşünceler ya da hisler "tren vagonları" gibi yan yana ve ayrı ayrı dizili durmamaktadırlar. Herşey ayrılmaz biçimde, aynen bir "nehir gibi" birbirine karışmıştır.

İnsan bilincinin bir nehrin akışına benzetildiği ilk kaynak William James'e aitti: *Principles of Psychology (Psikolojinin İkeleri)*. James, eski tanımlamaların aksine, bilincin birbirinden farklı, ardı sıra dizilmiş parçalardan oluşmadığını iddia ediyordu ve bilince dair kendi tanımını anlatırken kullandığı metaforlar "bilinç akışı" (stream of consciousness) ya da "düşünce akışı"ydı (stream of thought) (Matz, 2004: 19). Ona göre, tıpkı bir nehir gibi akıcıydı bilinç ve içinde bütün imgelerin birbirine karıştığı, birbirini etkilediği ve artık parça parçalıktan ve durağanlıktan uzak sürekli bir akış halindeydi. Zihnin içine giren her şey, zaman farkı olmaksızın kendinden önce orada bulunanlarla bağlı hale geliyor, bu şekilde sürekli gelişen bir yapı oluyordu. Yani "zincir" ya da "tren" gibi kelimeler, bilincin doğasını anlatmak için kesinlikle yetersizdi James'e göre (James, 1950). Bu sürekli akış içinde

dış dünyadan gelen bir imge ya da uyarıcıyı algılamak da bilincin bütününde yer alan her şeyle ilgili bir eyleme dönüşüyordu. Bu imgeyi algılamada bütün geçmiş tecrübeler etkili oluyor ve yeni uyarıcıyla birlikte bilinç yeni bir hal alıyordu. Erbora tarafından da tanımlandığı gibi, bilinç sürekli bir zihinsel sürece dönüşüyordu artık; çünkü insan zihni dış dünyadan imgelerle karşılaştığında, bunların tek tek algılanmadığını, bunun yerine akışkan bir şekilde birbirlerine sürüklendiklerini, böylece yeni bir değer ve anlam kazandıklarını iddia ediyordu James (Erbora, 1997:8).

Bilinci bu şekilde tanımlaması sayesinde William James'in ismi yalnızca psikolojide değil, modernist romana, bilinç akışı romanına etkisinden dolayı edebiyat tarihinde de oldukça önemli olacaktı. James'in bilince dair söyledikleri, yapıtlarını "karakterlerin zihinlerinden geçen düşünce süreçleri" olarak kurgulayacak modernist romancılara teorik bir arka plan sağlayacaktı. Etkilediği ilk yazarlar da kardeşi Henry James ve laboratuarında çalışan, "otomatik yazma" deneyleri yapan Gertrude Stein'dir. Bu iki Amerikalı yazar, Amerikan roman geleneğinde ve Amerika'ya modernist deneyselciliğin gelmesinde oldukça etkili olacaklardır. Henry James hem bilinçle fazlaca uğraştığı için, hem de romanın bir sanatsal yapıt olduğuna dair iddiası ve bunu kanıtlama çabalarından dolayı, yalnız Amerikan geleneğinde değil, roman geleneğinin bütününde öncü bir yazardır. Karakterlerin zihinlerine girerek, gerçeği güvenilmez anlatıcıların sınırlı bakış açılarından göstermeye çalışarak ve zamanı durdurarak, genişleterek kurguladığı romanlarıyla Joyce'a, Woolf'a, Faulkner'a ve diğer modernist yazarlara öncülük etmiştir ve romanda bilinç akışının temellerinin atılmasında oldukça etkili olmuştur. Ondan sonra günden güne karakterlerin iç gerçekliği romancılar için dış gerçeklikten ve olay örgülerinden çok daha önemli olacaktır (Matz, 2004:16).

Avrupa'da modernizmin getirdiği değişim ve "modern deneysel estetik" üzerine kurulu sanatsal yapılar Amerika'ya biraz daha geç ulaşabilmiştir. Yirminci yüzyılın başında Amerika'nın geleneksel düşünce ve yaşam tarzları bazı noktalarda devam ederken kapitalizm ve yeni yaşam mekanı olarak şehir, gelenekselin karşısında duruyordu. Ama artık Amerika'nın püriten, soylu geleneği yavaş yavaş etkisini yitirecek ve endüstrileşmiş, paranın egemen olduğu bir toplumsal yapı hükümranlığını ilan edecekti. Kapitalizm ve şehirleşmenin getirdiği bu yeni durum, natüralizm ile kendine ifade alanı bulacaktı. Bu yüzden 1890'larda Avrupa'da natüralizmin sınırları oldukça daralmışken, Amerika'da hala söyleyecek şeylerinin olduğu görülüyordu (Ruland, Bradbury, 1992:225-226).

Amerikan romanında natüralizm etkisini 1920'lere kadar koruyacaktı ama *Great Gatsby*'nin ve *The Making of Americans*'ın basıldıkları 1925 yılı modernizmin Amerikan edebiyatıyla ilişkisi açısından önemli bir tarihti. Fakat Henry James geleneğinden gelip Faulkner'in deneyselliğine daha yakın olması bakımından Gertrude Stein öncelikle söz açılması gereken yazar gibi görünmekte. Modernizmin en belirgin sorgu alanlarından olan "dil" ve "bilinç," Stein'in öncelikle "otomatik yazma" deneylerinde ve yazdığı *Three Lives*, *Tender Buttons* ve *The Making of Americans* eserlerinin tümünün merkezinde yer alan ve sürekli sorguladığı kavramlardır. Stein'in yapıtlarında görülen dil, bütün geleneksel kalıplarından ve yapılarından arındırılmış, sürekli tekrarlardan ve bu tekrarların tekrarlarından oluşmuş, sözdizimi bozulmuş bir dildir. Çünkü ona göre, isimler, sıfatlar ve dilin diğer öğeleriyle gerçeklik arasında doğrudan bir bağ yoktur ve bütün bunlar aslında keyfi gösterenlerdir. Dilin gelenekselleşmiş kalıplarını kırmak, dile dair "zihinsel alışkanlıklarımızı" bozmak ister. Okuru sürekli tetikte tutacak, tehdit altında hissetmesini sağlayacak bir yazıdır amaçladığı; çünkü dilin bir ayna olmadığını ancak bu şekilde gösterebilmek mümkündür. Dili bir şeyler söyleme zorunluluğundan kurtarmaya dair çabasıyla ve hiçbirşeyin gerçekten tarif edilemeyeceğine dair inancıyla yaptığı deneyler, Picasso'nun resmine benzer bir yazı çıkarıyordur ortaya ve böylece, tam da modernizmin amaçlarıyla

örtüşen bir biçimde, okurun dile "yeni bir göz"le bakmasını sağlayacaktır. Lehrer, Stein'in dilde neyi amaçladığını şöyle ifade etmektedir:

> Gramerinde 'teklemeler' ve 'alakasız kelime seçimleri' olan *Tender Buttons*'ı okumak genellikle insanın sabrını ölçmek için yapılmış bir deneye benzer. Stein'in derdi de tastamam budur. Cümlenin sınırlamalarını hissetmemizi, kendi zihinsel alışkanlıklarımızı sorgulamamızı ister. Hiç olmadı, bizi pasif kabullenmeden kurtarmak, dilin göründüğü kadar basit olmadığını göstermek ister. Bu nedenle cümlelerini alakasız sözlerle doldurur. Kendisini tekrarlar, sonra da tekrarlarını tekrarlar. Öznesi olduğunda yüklemi olmayan, yüklemi olduğunda da öznesi olmayan cümleler yazar (Lehrer, 2009:163).

Stein'in Henry James'in eserlerini sevdiğini söylemek pek şaşırtıcı olmamalı. "Gereksiz laflarla dolu, anlaşılmaz romanlar yazarak meşhur olan" James, bir öncüydü Stein için ve "yirminci yüzyılın edebi yöntemine uzanabilen ilk yazar"dı. *Three Lives (Üç Hayat)*'ın *Melanchta*'sında, karakterlerin zihinlerine girip onların kendi dilleriyle konuşmasını sağlayan James'in yöntemini daha ileri taşıyarak yazarın kişisel tarzını da ortadan kaldırmış, yalnızca karakterin tarzını, tavrını ortaya koymuştur. Görünürde yalnızca genç, tecrübesiz bir zenci kız vardır. Freidman'a göre, hikaye Melanctha'nın zihninden gelen dolaysız bir alıntı izlenimi verir (Freidman, 1955:53).

William James'in bilinç tanımıyla birlikte modernist yazarlara, yapıtlarındaki deneysel yöntemler için arka plan sağlayan diğer teorilerden muhtemelen en önemlileri izafiyet teorisiyle Newton'un zaman kavramının mutlak doğruluğunu ortadan kaldıran Einstein ve öznel zaman kavramını ortaya atarak saatlerin zamanı ölçebilme yeteneklerinin sorgulanmasını sağlayan Henri Bergson'a aittir. 19. yüzyılda standart zaman kabul edilirken, bunun temelinde Newton'un saatlere ve takvimlere sorgusuz sualsiz güvenen zaman tanımı bulunuyordu. Bu tanıma göre zaman, herkes için aynı olan ve dümdüz işleyen, ölçümü saatlerle mümkün olan bir kavramdı ve standart bir zaman, insanların hayatını kolaylaştıracaktı çünkü bu zaman insanların trenlere binmelerini, işe gitmelerini, aynı zamanda uyuyup aynı zamanda uyanmalarını sağlayacaktı. Fakat herkes için zamanın standartlaşması bu kadar sorunsuz mu olacaktı? Mesela Kafka için hiç de öyle değildi. Ona göre uyumak, uyanmak, hayatla başa çıkmak, aslına bakılırsa hayatın ilerleyişiyle başa çıkmak mümkün değildi, çünkü insanın iç saati ve dışardaki standart saat asla birbiriyle uyuşmuyordu (Kern, 1983:17).

Einstein, 20. yüzyıl düşüncesini büyük ölçüde etkileyen teorisinde, Newton'un aksine zamanın izafi olduğunu, her zaman aynı şekilde ölçümünün mümkün olmadığını, zamanı tecrübe eden kişiye göre değişebileceğini iddia ediyordu. Hatta hız arttıkça yavaşlayan zaman, ışık hızına ulaşıldığında durabilirdi bile. Tek bir saatin varlığı ve zamanı ölçmesi, hiçbir zaman yeterli değildi bu yüzden. Bir sürü saat farklı şeyler söylese de doğru zamanı gösterebilirdi. Einstein'in teorisi, yirminci yüzyılın zaman kavramını değiştirmekle kalmıyor, aynı zamanda mutlak gerçekliklerin varlığını geçersiz kılarak modernist edebiyatın "bakış açısı", "perspektif" gibi yöntemlerine de yol gösteriyordu; çünkü artık modernist edebiyat herkes için farklı olan gerçekliklerle ilgilenirken, standart saatler ve gerçeklikler modernist romanın karakterleri için pek de işe yaramayacaktı. Einstein'ın izafiyet teorisiyle birlikte, modernist zaman düşüncesini etkileyen Henri Bergson'un *dureé* kavramı da, standart bir zamanla hiç uyuşmayacak türdendi. Aslında William James'in bilincin sürekli bir akış halinde olduğu şeklindeki açıklaması ile Bergson'un kişiliği ve zamanın tecrübe edilişini incelediğinde bulduğu tanım birbiriyle çok ilgiliydi ve yakın gözlemler içermekteydi. Bergson da kişiliği açıklarken sürekli bir akıştan bahsediyordu (a continuous flux), ve bu akış bir bütünlük anlamına gelmekteydi. Bergon'a göre, bir kişi zamanı tecrübe ederken, dün-bugün-yarın diye ayırmaz. Bütün bu zamanlar kişinin bilincinde bir arada bulunur ve ayrılmaz ve devamlı gelişen bir bütünlük içindedir. Gerçek tecrübe, zamanın böylesine bir

bütünlükte algılandığı, bütün zamanların ve tecrübelerin birbirine karıştığı, birbirinin içine geçtiği içsel zamanda, yani *dureé* olarak adlandırılan anlarda yaşanır (Ann Gillies,1996: 11).

Bergson, zamanı "psikolojik" ya da "kişisel zaman" ve "standart" zaman olarak ikiye ayırıyordu ve kişinin gerçek tecrübesinin kendi kişisel zamanında, yani iç zamanında yaşandığını belirtiyordu. Ona göre zaman ölçülebilir, parçalara ayrılabilir bir olgu değil, bir bütünlüktü. Bergson, en önemli hatanın "zamansal olan tecrübeyi uzamsal bir şey gibi anlatmaya çalışmak" olduğunu söylüyordu. İnsan, zamanı saatlerin parçalayıp dümdüz ilerleyerek gösterdiği gibi tecrübe etmiyordu hiçbir zaman. Modernist romanlarda da sonraları örnekleneceği gibi ardı ardına dizili dakikalar ya da saatler değil, birbirinin içine karışmış anlarla tecrübe ediliyordu zaman.

Bergson, dış gerçekliğin ya da herhangi bir uyarıcının algılanmasındaki süreçten bahsederken hafızanın, yani geçmiş tecrübelerin ve algıların önemini vurgulamaktadır. Bir şeyin algılanması yalnızca o anla ve o tek şeyle ilgili değildir, bütün bir bilinçle ve hafızayla ilgilidir. Algılama sürecinde zihnimizdeki bütün geçmiş öğeler bu sürecin içine girer ve bunun için dış gerçekliğin algılanması böylesine özneldir ve kişiden kişiye bu denli farklılık gösterir. Bergson hafızayı istençli ve istenç dışı olarak ikiye ayırmış ve birincisinin istendiğinde hatırlanabilecek öğeleri barındırdığını, istenç dışı hafızanın ise geçmişe dair bütün algıları barındırdığı halde buradaki öğelerin bilinçli olarak hatırlanamayacaklarını, istenç dışı bir yolla, belki bazı uyarıcıların tetiklemesiyle geri gelebileceklerini belirtmiştir. Bergson'un istenç dışı hafıza kavramı, Proust'un geçmişin hatırlanmasına dair bulgularıyla oldukça benzerlik göstermektedir. Ayrıca geçmişin insan zihninde sürekli kaldığı ve şimdiki zamanda etkili olduğu düşüncesi William James ve Bergson'da birbirine yakın ifadelerle tanımlanır. James için geçmişteki algının zamansal uzaklığı ya da yakınlığı şimdiye etkisi bakımından farklılık göstermektedir, fakat Bergson 'uzak' ya da 'yakın' gibi ifadelerin uzamsal ifadeler olduğundan böyle bir farklılığın mümkün olmadığını düşünmektedir.

20. yüzyıla ait bu düşünceler ve kuramlar, artık insanları yeni bir gerçeklikle karşı karşıya bırakıyordu. Bütün bu bilimsel gelişme ve düşüncelerle birlikte diğer sanatların etkileri de modernist edebiyatta kendini gösterecekti. Mesela fotoğrafla birlikte gerçeğe birebir benzeyen bir resmin anlamsızlığı tartışılıp impresyonizm ve post-impresyonizm ortaya çıkıyor ve bakılan objeden çok o objeye bakanın tecrübesi önemli oluyordu. Sinemanın 'flashback'i ve 'montaj'ı da edebiyatta yazarların deneysel çalışmalarına yardım edecekti. Bütün bunlar modernist romanın ortaya çıkışı ve gelişimini etkileyen faktörler olacaklar ve bütün bunlardan dolayı, artık bilinç ve zaman eskisi gibi kurgulanamayacaktı. Romanda, mutlak bir gerçeklikten söz edilemeyecek, güvenilmez anlatıcıların sınırlı bakış açıları önemli olacak, ve elbette dil de artık eskisinden çok farklı şekillerde kullanılacaktı.

Bir modernist roman karakteri olarak *Ses ve Öfke*'nin Benjy Compson'u

Ses ve Öfke, Compson ailesinin en küçük oğlu Benjy'nin 7 Nisan 1928'de geçen anlatısıyla başlar ve okur için bu ilk bölüm çok büyük ihtimalle en zorlayıcı bölüm olacaktır ilk okumada. Benjy, edebiyat tarihindeki en tuhaf ve en deneysel karakterlerden biri olmalıdır; çünkü Faulkner romanın bu ilk bölümünde zeka özürlü bir karakterin zihnini açığa çıkarmaya uğraşarak ve bununla geleneksel olan anlatı kurallarıyla birlikte klasik zaman mantığını da ihlal ederek okuru genelde alışık olmadığı bir okuma tecrübesine götürecek bir anlatı ortaya çıkarmıştır.

7 Nisan 1928 tarihinde Benjy Compson'un bahçede zenci hizmetçilerinin oğlu Luster ile birlikte gezinmesiyle başlar anlatı. Okur burada, Benjy'nin oldukça basit bir dille şimdiki zamanı-yani

karakterlerin içinde bulundukları zamanı- anlatmasına tanıklık eder. Cümleler çok kısadır ve anlatılanlar Benjy'nin dış dünyada gördüklerinden ve yaptıklarından ibarettir.

> Parmaklığın arkasında, sarmaşıkların arasından, vurduklarını görüyordum. Bayrağın olduğu yere geliyorlardı ve ben yürüdüm parmaklık boyunca. Dutun çevresindeki otların içinde aranıyor Luster.
>
> Bayrağı çıkardılar, vuruyorlardı. Sonra bayrağı yeniden diktiler, tablaya gittiler, vurdu, öteki de vurdu. Sonra yine vurdular ve ben yürüdüm parmaklık boyunca." (Faulkner, 2009:7).

Anlatı şimdiki zamanda devam ederken, okur hem Benjy'nin dış dünyada olan biteni anlatmasını, hem diğer insanların konuşmalarını ve Benjy'ye söylediklerini okuyacaktır romanın bu ilk bölümü boyunca. Anlatı zamanı içinde Benjy'nin yanında en fazla bulunan kişi Luster'dir ve en çok onun sesini duyarız Benjy ile konuşurken. Başkalarının söylediği cümleler veya diyaloglar Benjy'nin zihninden söylendikleri halleriyle aktarılmaktadır. Benjy'nin zihni, cümlelere ve diyaloglara hiçbir şekilde müdahale etmiyor ya da hiçbir değişikliğe uğratmıyor gibi görünmektedir. Yalnızca "dedi", "söyledi" gibi aktarma ifadeleri eklenmektedir cümlelere: "Hadi', dedi Luster. 'Artık baktık, Gelmiyorlar işte. Dereye dönelim de o kerata zenciler bulamadan biz bulalım çeyreği" (Faulkner,2009:7). Benjy, konuşma yetisinden yoksundur ve dış dünyada yanında olduğu insanlar onunla hiç konuşamamaktadırlar. Duydukları tek şey Benjy'nin sürekli olarak bağırmasıdır ve insanlar da sürekli ondan bunu kesmesini istemektedirler. Yani, dışarıdan bakıldığında zeka özürlü, sürekli inleyip rahatsız edici sesler çıkaran, kocaman bir adamdır Benjy. Böyle bir karakterin zihninin içine girmek ve gerçeği nasıl tecrübe ettiğini görebilmek de büyük ihtimalle yalnızca modernist romandan sonraki edebiyat okurunun yakalayabileceği bir şanstır.

Faulkner, daha romanın en başından zaman meselesiyle ne kadar uğraşacağını ve bu kavramın *Ses ve Öfke*'de nasıl önemli olduğunu göstermek ister gibi-ki metni zamansal açıdan dört ayrı bölüme ayırması da buna işarettir- Benjy'nin anlatısının geçtiği günü tam da onun otuz üçüncü doğum günü olarak kurgulamıştır. Takvimlerin işleyişine göre otuz üç yaşına giren Benjy, aslında kendi özel zamanına göre hala üç yaşındadır. Saatler, günler ve yıllar, Benjy için standart zamanın söylediği gibi düzenli biçimde ilerlememişlerdir ve doğumundan beri geçen otuz üç yıla rağmen, Benjy Compson'un kişisel zamanı bundan çok farklıdır.

> "Bana bak,' dedi Luster. 'Sakın sesini çıkarayım deme.'
>
> Yine neden vızıldanıyor seninki.'
>
> 'Ne bileyim ben,' dedi Luster. 'İşte böyle esince aklına başlıyor vızıldanmaya. Sabahtan beri hiç durmadı. Bugün doğum günü de ondan galiba.'
>
> 'Kaç yaşında.'
>
> 'Otuz üç,' dedi Luster. 'Bu sabah bastı otuz üçüne.'
>
> Sen otuz yıldır hep üç yaşında mı demek istiyorsun.'
>
> 'Ben annem ne söylerse onu söylerim,' dedi Luster. (Faukner, 2009:18)

Benjy ile Luster hala insanların golf oynadığı alana yakın yerlerde gezinirken ve anlatı şimdiki zamanda devam ederken çiti aşıp bahçe tarafına geçmeye çalışmaları, büyük ihtimalle çağdaş okurun bile bir an duraksayıp şaşırmasına neden olacak bir noktaya götürür anlatıyı: "Dur bir dakika', dedi Luster. 'Takıldın yine çiviye. Geçemezsin bir türlü şu çiviye takılmadan" (Faulkner,2009:8).

Benjy'nin çiviye takılmasıyla birlikte yazılar italik olarak devam etmeye başlar, bu ilk bakışta zor farkedilebilecek bir değişimi de haber verir metinde: şimdiki zamanda Benjy'nin zihninde devam eden anlatı geçmişe dönmüştür ve Benjy geçmişi hatırlamaya başlamıştır. İtalik yazılar artık şimdiyi anlatmıyor, Benjy'nin geçmişe dair hatırladıklarından oluşuyordur. Caddy ve Maury dayı birden

hikayeye girmiştir. Garip olan şudur ki, Benjy'nin bilincindeki zaman ve bununla birlikte hikayenin zamanı değiştiği halde, Benjy'nin zaman kiplerini kullanımında bir değişiklik olmamıştır. Şimdiki zamanda yaşadıklarını nasıl fiil çekimleriyle anlatıyorsa, geçmişe dair anımsadıkları da aynı şekilde aktarılmaktadır.

> Caddy beni kurtardı ve sürünerek geçtik oradan. Maury Dayı kimse sizi görmesin demişti, biz de sürüne sürüne geçeriz oradan daha iyi, dedi Caddy. Eğil, Benjy. Bak işte böyle, görüyor musun? Eğildik ve geçtik bahçeden, çiçekler daladılar bizi ve hışırdadılar biz yürüdükçe. Toprak katıydı. Parmaklığa tırmandık, domuzlar homurdanıyor ve kokuyorlardı. Bügün canları pek sıkkın, içlerinden biri kesildi de, dedi Caddy. Toprak katıydı, basılmış ve düğüm düğüm (Faukner, 2009:8).

Çiviye takılmak Benjy'nin zihnini şimdiki zamandan geçmişte yine çiviye takıldığı ve Caddy'nin onu kurtardığı başka bir zamana götürmüştür. Çivi, geçmiş bir zamanın geri gelmesine yardımcı olmuştur. Fakat bu paragrafla birlikte okur için zor olan kısım başlamıştır. Bundan sonra, Benjy'nin bilinci sürekli şimdiki zaman ve birbirinden farklı birçok geçmiş zaman arasında gidip gelecektir. Bazen büyükanne Damuddy'nin öldüğü günün akşamı olacaktır bu, bazen Caddy'nin evlendiği gün, bazen de ismi Maury iken Benjy olarak değiştirdikleri zaman olacaktır. Farklı geçmiş zamanlar ve şimdi arasında Benjy'nin bilinci gidip gelirken, kafası karışık ve bu parçalardan bir bütünlük oluşturmaya çalışan okurun çabası boşa gidebilir bu durumda, en azından kitabın diğer bölümlerindeki diğer kardeşlerin anlatılarına gelene kadar sabretmesi gerekebilir. Benjy'nin zihninden kronolojisi ihlal edilmiş bir sürü zaman, bir sürü ses gelip geçecek ve okur Benjy'nin zihninde bütün seslerin bir arada olduğu bir 'karnavalda' hissedebilecektir. Ama bu zamanlar neden ve nasıl böylesine karışabilmektedir Benjy'nin bilincinde, nasıl işlemektedir bu bilinç ve zamanı nasıl algılar?

Birçok eleştirmen, Benjy'nin zaman algısının olmadığı görüşündedir. Yani, şimdiki zamanda Luster'le yürüyorken de, oradan zihni geçmiş zamana dönüp Caddy'nin onunla konuşmasını ya da Caddy'nin ağaca çıkıp Damuddy'nin öldüğü gün evde olanları izlediği zamanı hatırlıyorken de aynı zamanı yaşıyordur. Geçmişi hatırlamak, o anı aynen yeniden yaşamak anlamına geliyordur Benjy için. Geçmiş-şimdi-gelecek diye zamanı ayıramadığından, sanki bölünmemiş, geniş, yekpare bir zamanda yaşıyordur Benjy. Bilinci zamanlar arasında geçiş yaptığında ve bir zamandan başka birine geçtiğinde kullandığı dilde hiçbir farklılık olmamasının nedeni de aslında zaten bu zamanlar arasında farklılık görmüyor oluşundandır. Sürekli devam eden bir şimdiki zamandır Benjy'nin yaşadığı, geçmiş ya da gelecek diye birşey yoktur onun için. 1950'lerde romanla ilgili yazan Perrin Lowley, Benjy'de zaman algısı bulunmadığını belirtirken, Cleanth Brooks da bu eksikliğin Benjy'nin sebep-sonuç ilişkisi kuramamasına, tecrübelerini zamansal ya da mantıksal olarak düzeneyememesine neden olduğunu ifade etmiştir (Burton, 1995:209).

Benjy'nin zamanı algılayışındaki farklılık, hatta zamanı hiç algılayamaması bir eksiklik ya da kötü bir durum gibi görünmektedir. Fakat belki de Bergson'un sözünü ettiği, sürekli bir bütün halinde akan ve geçmiş-gelecek diye ayrımlar kabul etmeyen zamandır Benjy'ninki. Aslında şunu da hatırlamak gerekir ki, Bergson bu şekilde tarif ettiği *dureé*nin içinde geçen sürekli bir yaşantının da bir tür sorun anlamına geldiğini belirtmektedir. Çünkü insanlar dış gerçeklikle de ilişki kurmak zorundadırlar ve bunu sağlamak için içsel zamandan çıkıp uzamsal tariflerle belirlenen zamana geçmek gereklidir. İki zamanın birlikte uyum içinde bulunduğu bir kişiliktir ideal olan ona göre.

Benjy'nin zihninin zamanlar arasında geçiş yapmasını sağlayan şey, genellikle çağrışımlardır. Bir yer, bir isim veya bir nesne geçmişteki bir olayı çağrıştırıp karakterin zihninin o hatırladığı ana gitmesini sağlamaktadır. Mesela Luster'la çiti geçerken çiviye takılmak geçmişte Caddy ile birlikteyken yine çiviye takıldığı bir ana götürür onu. O soğuk günde Caddy'nin "ellerini cebine sok" demesiyle Versh ve Maury

Dayı ile birlikte Caddy'nin okuldan gelmesini bekledikleri başka bir soğuk güne gider. Luster'la birlikte arabalığa doğru ilerlemeleri yine başka bir zamanı, T.P'nin annesiyle onu Quentin ve babasının mezarına götürmek için arabayı sürdüğü bir günü hatırlatır. Aynı şekilde, geçmiş zamanda bir olayı hatırlarken Benjy'nin zihni, yine çağrışımla başka bir geçmiş olaya yönelebilmektedir. Bayan Patterson'a Maury Dayı'nın mektubunu götürdüğü iki ayrı olay, aynı zamanda gerçekleşmemiş olmalarına rağmen, Benjy bunları ard arda hatırlar. Patterson'lara mektup götürdüğünü anımsaması, bu karakterleri içeren diğer bir olayı çağrıştırmaktadır zihninde:

> Sen bekle burada,' dedi Caddy. 'Şuracıkta bekle, hemen gelirim. Mektubu ver bana.' Mektubu cebimden aldı. 'Ellerini ceplerinden çıkarma.' Elinde mektup, parmaklığı tırmandı ve hışırdayan kahverengi çiçeklerin arasından yürüdü. Bayan Patterson geldi, kapıyı açtı, önünde durdu.
>
> Bay Patterson yeşil çiçeklerin içinde odun yarıyordu. Bıraktı ve bana baktı. Bayan Patterson bahçeden geldi, koşa koşa. Gözlerini görünce başladım ağlamaya. Aptal, dedi Bayan Patterson, ona kaç kere söyledim yalnız başına göndermeyin bunu buraya diye. Ver bakayım onu bana çabuk. Bay Patterson hızlı hızlı geldi, elinde çapasıyla. Bayan Patterson parmaklıktan eğildi, elini uzatarak. Parmaklığa tırmanmaya çalışıyor. Ver onu bana, dedi, ver onu bana. Bay Patterson parmaklığa tırmandı. Mektubu aldı. Bayan Patterson'un elbisesi parmaklığa takıldı. Yeniden gördüm gözlerini ve yamaçtan aşağıya koşmaya başladım (Faulkner, 2009:16).

Benjy'nin zihni geçmişe gittiğinde okur geçmişe dönmüş bir zihnin zamanıyla meşgulken anlatının şimdisinde olaylar devam etmektedir. Faulkner karakterlerin zihinlerini geçmişe döndürürken anlatı zamanını da durdurmaz. Luster'la Benjy dolaşmaya devam ederler ve sonra Benjy'nin zihninin şimdiki zamana geri dönmesi ise birinin ona bir şeyler söylemesiyle gerçekleşir çoğu kez. Zihin geçmişte gezinirken Luster'ın konuşmaları onun içinde bulundukları zamana dönmesini sağlar. Benjy geçmişte hatırladıkları şeylerden dolayı bağırmakta ve ağlamaktadır birçok zaman, ama Luster buna bir anlam veremez. Metnin şimdiki zamana dönüşü, Luster'in Benjy'den bağırmamasını istediği konuşmalarla başlar bu yüzden birçok defa:

> " 'Kaçarım hem bir daha gelmem', dedi Caddy. Ağlamaya başladım. Caddy döndü. 'Sus ağlama', dedi. Ben de sustum. Sonra derede oynadılar. Jason da oynuyordu. Derenin aşağılarında yalnız başına. Versh çalılığın arkasından çıktı, beni alıp yeniden suya götürdü.
>
> Caddy'nin her yanı ıslanmış, arkası çamurlanmıştı. Ağlamaya başladım o zaman ben, Caddy geldi ve suda çömeldi.
>
> " 'Sus' dedi. 'Kaçmayacağım.' Ben de sustum. Caddy yağmurda ıslanan ağaçlar gibi kokuyordu.
>
> *"Yine neyin var, dedi Luster. Şu zırıltıyı kesip sen de adam gibi suda oynasan olmaz mı?"* (Fulkner, 2009:20)

Zeka özürlü, konuşamayan, sebep sonuç ilişkileri kuramayan ve zaman algısından yoksun Benjy'nin geçmişe ait olayları anımsarken ve zihninde yeniden yaşarken nasıl bu kadar detayı saklayabildiği ve hatırlayabiliğinin görülmesi ise şaşırtıcıdır. Morris Beja, Benjy'nin zamansızlığını ve geçmişi böylesine detaylı bir biçimde hatırlamasını açıklarken, durumu Freud'un *The Unconscious (Bilinçdışı)*'ta "bütün biliçdışı sistemlerin zamandan yoksun" olduğunu söylemesiyle ilişkilendirerek Benjy'nin zamansız oluşunu çoğunlukla zihninin bilinçdışı aşamada olmasına bağlar. Aynı zamanda burada kronolojik zaman dizimi algısı olmamasına rağmen, hafıza bilinçlilik durumundan bile daha iyi çalışabiliyor ve çok daha fazla detayı anımsayabiliyordur. Hatta o kadar güçlüdür ki bu anımsadığı geçmiş, Benjy şimdiyle arasında hiçbir ayrım gözetememektedir (Beja, 1971:184-185).

Benjy'nin Caddy ile ilişkisi diğer hiçbir insanla olmadığı kadar yakındır. Çünkü Caddy gerçekten onunla iletişim kurmuş ve bir dil vadetmiştir Benjy'ye. Kendisi için Caddy'nin yeri bu kadar önemliylen, onun eksikliği de çok büyüktür bu yüzden Benjy için. Ama Stacy Burton'a göre Benjy geçmiş zamanları

hatırlarken onları tam anlamıyla yaşadığını hissettiğinden Caddy'nin yokluğunu yalnızca tamamiyle şimdiki zamana bağlı olduğu anlarda hissetmektedir ve bu yüzden bu zamanlarda sürekli bağırmaktadır. Geçmişte Caddy'nin olduğu zamanları hafızasında yeniden yaratırken ise böyle bir eksiklik hissetmez (Burton, 1995: 122).

Geçmişe ait olaylar, Benjy'nin zihninden geçerken bütün karakterler ve hatta bu karakterlerin birbirlerine ve Benjy'ye söylediği her şey ayrıntılarıyla zihinde yeniden üretilmektedir. Benjy'nin bilinci, sanki bir kamera gibi kaydetmiştir bütün anları ve tekrar gösteriyordur. Yalnızca durumlar ve konuşmalar görülür ve Benjy bunlara hiçbir müdahalede bulunmamakta veya hiçbir yorum yapmamaktadır; çünkü yorum yapma ve olayları bir düzene koyma yeteneğinden yoksundur. Bu durum bazı eleştimenlerin gözünde Benjy'yi modernist romanın hiç de hoşlanmadığı "güvenilir anlatıcı" konumuna getirmektedir. Onlara göre, gerçeği ondan daha nesnel biçimde aktarabilecek bir anlatıcı olamaz. Benjy'nin sınırlı bir gerçekliği bildiği belki doğrudur, ama doğumundan beri Compson ailesinin başından geçenleri aktarabilecek en güvenilir dil Benjy'nin dilidir. Sözgelimi, Karen Kaivola Benjy'nin bir tarih inşa edemediğini, hikaye anlatamadığını ya da olaylara anlam yükleyemediğini belirtir. Ross ise, Benjy'nin monoloğunu ideal bir anlatıcı parodisi olarak okumaktadır, çünkü Benjy anlamlarını farkedemese de bütün diyalogları hiç bozmadan, kusursuzca kaydetmektedir (Burton, 1995:210).

Ama Benjy'nin zihni kamera gibi her şeyi kaydeder ve sonra da gösterir mi sahiden? Aslında öyle değil. Çünkü Benjy'nin anlatısına bakıldığında bir gün içinde hep birkaç zamanın içinde gidip geldiği görülmektedir. Rastgele değildir zihninden geçenler, bir seçim vardır anlatısında. Zihninden geçen ve metni oluşturan olayların hepsi hayatında önemli zamanlara aittir. Çoğunlukla kendisi hakkında konuşmaların olduğu ve Caddy ile ilgili zamanlardır bunlar. Yorum yapma becerisinden ve zamanı algılamadan yoksundur belki Benjy ama yaşadığı olaylar arasında seçim yapabilmekte ve onun için önemli olan olay ve durumları yeniden yaratmaktadır zihninde (Burton, 1995:216).

Anlatının aktarıldığı Benjy Compson'un bilinci, olayları kronolojik bir sıraya koyamıyor olsa da, ya da geçmiş-şimdi-gelecek diye zamanları ayıramıyor ve hepsini bir bütünlük içinde görüyor olsa da, hiçbir şekilde olayları düzenleme çabasının olmadığını söylemek zordur. Öncelikle Benjy, anlattığı olaylar arasında "ve", "sonra", "hala" gibi zamansal ifadeler kullanmaktadır. Bu, onun bir düzen oluşturma çabası içinde olduğunu göstermektedir: "T.P hala gülüyordu. Yere çöktü ve güldü. 'Vaaayy', dedi. 'Benjy ile düğüne gidiyorduk. Sasprilla içmeye,' dedi T.P" (Faulkner, 2009: 22). Ayrıca, geçmişte yaşadığı olayları tarihi sırayla hatırlamıyor olsa da hatırladığı olayları anlatmaya başladıktan sonra, başka bir yerde yine o zamana döndüğünde anlattıklarının öncesiyle değil, sonrasıyla devam eder. Mesela Damuddy'nin öldüğü günde geçen olayları farklı zamanlarda farklı parçalar halinde hatırlar. Ama bu parçalar aklına gelirken sonraki olay önce anlatılmaz, meydana geldikleri sıra takip edilir. Önce Benjy, Caddy ve diğer çocukların havuzda suda oynaması anlatılır, sonra Versh Caddy'nin elbisesini çıkarır ve Quentin buna kızar, Roskus çocukları yemeğe çağırır, evin oraya gittiklerinde ışıklar yanıyordur ve neden olduğunu merak ederler, yemek yerler, sonra Caddy ağaca çıkar ve neler olduğunu öğrenmek için pencereden içeri bakar. Son olarak da yatmaya giderler. Bu olaylar farklı yerlerde Benjy'nin aklına geliyor olsa da meydana geldikleri sıra bozulmamaktadır (Burton, 1995:211). Bütün bunlar, Benjy'nin hiç de kamera gibi yalnızca kaydeden ve sonradan kendinden hiçbir şey katmaksızın gösteren bir anlatıcı olmadığını işaret etmektedir. Benjy için de önemli olan şeyler vardır ve olayları bunlara göre düzenleme çabası içindedir. Zaten modernist roman, artık güvenilir bir anlatıcının olabileceğine dair inanca sahip bir tür değildir. Hiçbir anlatıcı güvenilir değildir artık modern çağda.

Dış dünyayı Benjy'nin diğer insanlardan ne kadar farklı tecrübe ettiğini görmek de okur için farklı bir okuma deneyimi sunar. Özellikle anlatının bazı bölümlerinde, mesela Caddy'nin düğününde Sasprilla içerken ya da birisi ona yemek yedirirken bunu daha açık şekilde görmek mümkündür. Normal bir bireyin çok farklı deneyimleyeceği ve önemsenmeyecek küçüklükte görünen bir olay yabancılaştırıcı bir etkiye sahip olabilir onun anlatımında. Hatta bazen Benjy'nin zihninde ve anlatımında, kendi uzuvlarını ya da sesini sanki başka birine aitmiş gibi hissettiği görünür. Sasprilla içerken hissettikleri, başına gelen şeyleri anlamlandıramayan bir hayvanın bunu tecrübe edişi gibidir sanki:

> Beni tuttular. Çenemde, gömleğimde sıcak. 'İç', dedi Quentin. Başımı tuttular. İçimde sıcak ve ben yeniden başlıyorum. Bağırıyorum. Birşeyler oluyordu içimde ve ben daha çok ağlıyordum, bir şeylerin oluşları kesilinceye kadar beni tuttular. Sonra sustum. Hala dönüyordu, sonra biçimler başladılar. 'Sandığı aç, Versh'. Yavaş yavaş geçiyorlardı biçimler. 'Şu boş torbaları yere yay.' Daha hızlı geçiyorlardı, hemen hemen yeterince hızlı. Şimdi kaldır ayağını şunun yerden. Geçtiler, düz ve aydınlık. T.P'nin güldüğünü işitiyorum. Ben onunla birlikte gittim, aydınlık yamaca çıktım (Faulkner, 2009: 23).

Benjy'nin anlatısı ilerledikçe, metinde zamanlar arasındaki geçişler ve bunların yansıtılmasıyla ilgili dikkat çekici bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Metnin başlarında geçmişten hatırlanan zamanların birbirleri arasındaki geçişler okur tarafından rahatça ayırt edilebilirken, sonradan bu geçişler arasındaki belirginlik oldukça azalmaktadır. Metnin ilerleyen bölümlerinde, geçmişe ait bu zamanların çok daha fazla birbirine karıştığı, daha anlaşılmaz bir dil ile anlatıldığı ve iki olay ya da zaman arasındaki sınırların iyiden iyiye yok olduğu görülmektedir. Geçmiş ve şimdi arasında gezinirken, zihnin iki zamanda da kaldığı süreler artık çok daha kısalmıştır. Bu durum özellikle Benjy dışarıdan eve döndükten sonra belli olmaktadır ve evdeki insanların ve bununla beraber dış uyarıcıların çoğalması geçmişi hatırlarken çok daha çabuk şimdiye dönmesine neden oluyor gibi gözükmektedir.

> Bu gece ben yedireyim ona," dedi Caddy. 'Versh yedirdiği zaman ağlıyor.'
>
> 'Tepsiyi al', dedi Dilsey. 'Git de Benjy'ye yemeğini yedir.' 'Caddy'nin yedirmesini istemez misin', dedi Caddy.
>
> Bu pislik terlik ille de masanın üstünde mi duracak, dedi Quentin.
>
> Yemeğini neden mutfakta yedirmiyorsunuz ona. Domuzlarla birlikte yesek daha iyi olacak.
>
> Eğer bizim yemek yiyişimizi beğenmiyorsan sofraya gelme, dedi Jason.
>
> Roskus'tan dumanlar çıkıyor. Sobanın önünde oturuyordu. Fırının kapağı açık... (Faulkner, 20009: 33).

Benjy'nin bölümü, sürekli olarak devam eden ileri-geri atlamalarla, döngüsel biçimde ilerleyip aynı olayların tekrar tekrar üstünden geçilerek oluşturulan bir anlatı meydana getirmektedir ve bu yapısıyla çok uzun bir hikaye zamanını kapsamaktadır. Benjy'nin hikayenin bütününde bıraktığı boşluklar ise romanın diğer bölümlerindeki anlatıcılar tarafından aynı hikaye ve olayların tekrar edilmesiyle tamamlanacaktır. Aslında bunun için 'tamamlamak' yerine, 'gerçeği yeniden üretmek' ifadesini kullanmak daha doğru olabilir, çünkü son bölümdeki çok daha nesnel görünen anlatıcının varlığı bile aslında hikayenin kusursuz biçimde tamamlanmasını sağlayamayacaktır.

Modernizm öncesi anlatılara bakıldığında, Benjy gibi bir karakterin bir romanda böylesine yer kaplayabilmesi, hatta kendine ait bir bölüme sahip olabilmesi şüphesiz mümkün olamazdı. Klasik romanın herşeyi bilen güvenilir anlatıcıları, bir zeka özürlünün zihninin içine girmeyi akıllarına getirmezlerdi büyük ihtimalle. Fakat modernist anlatıyla birlikte, geleneksel yöntemlerin geçerliliği ortadan kalkıyordu. Böylelikle, Faulkner gibi modern deneysel estetik üzerine düşünen romancılar, karakterlerinin büyüyüp gelişmesini anlatan ve uzun bir anlatı zamanına yayılan, metnin sonunda da

bir sonuca ulaşan olay örgülerinden ve zaman geçtikçe bilinçlenen, okura ders verebilen, kendini örnek aldırabilen karakterlerden büyük ölçüde vazgeçmiştir. Modern okur hiç de öyle başarılı karakterlerle karşı karşıya değildir. Silik, hayatla pek uyuşamayan karakterler modernist edebiyatın anti-kahramanları olarak artık okurları farklı okuma tecrübelerine davet ederler. Benjy Compson da, bu karakterlerin en uçta duranlardan biridir büyük ihtimalle ve sorgulanan bir zaman kavramı ile karakterlerin içlerinde ne olup bittiğini sürekli anlatılarının merkezine koyan modernist edebiyatın ve modernizmin simgesel bir figürü olarak roman geleneğinin çok önemli bir dönüm noktasıdır.

Kaynakça

Beja, M. (1971). *Epiphany in the Modern Novel*. Seattle: University of Washington State.

Burton, S. (1995). "Benjy, Narrativity, and the Coherence of Compson History", *Cardozo Studies in Law and Literature*, Vol. 7. No:2 (Sonbahar-Kış, 1995) pp. 207-228.

Butor, M. (1991). *Roman Üstüne Denemeler*. Çev. Mehmet Rifat; Sema Rifat. İstanbul: Düzlem.

Ecevit, Y. (2001). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*. İstanbul: İletişim.

Erbora, A. (1997). *Focalization: The Rendering of Consciousness in Henry James' Late Novels*. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği.

Faulkner, W. (2009). *Ses ve Öfke*. Çev. Rasih Gürhan. İstanbul: Yapı Kredi.

Gillies, M. (1996). *Henri Bergson and British Modernis*. London: McGill-Queen's University Press.

James, W. (1950). *Principles of Psychology*. New York: Dover Publications.

Kern, S. (2003). *The Culture of Time and Space*. London: Harvard University Press.

Lehrer, J. (2009). *Proust Bir Sinirbilimciydi* Çev. Ferit Burak Aydar. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Lewis, P. (2007). *The Cambridge Introduction to Modernism*. Cambridge: Cambridge University Press

Lodge, D. (2002), *Consciousness & The Novel: Connected Essays*. Cambridge: Harvard University Press.

Matz, J. (2004). *The Modern Novel: A Short Introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.

Melvin Freidman, M. (1955). *Stream of Consciousness: A Study in Literary Method*. London: Oxford University Press.

Parla, J. (2000). *Don Kişot'tan Bugüne Roman*. İstanbul: İletişim.

Ruland, R., Bradbury, M. (1992). *From Puritanism to Postmodernism*. New York: Penguin Books.

Watt, I. (2007). *Romanın Yükselişi: Defoe, Richardson ve Fielding Üzerine İncelemeler*. Çev. Ferit Burak Aydar. İstanbul: Metis.

Woolf, V. (2007). *Mrs. Dalloway*. İstanbul: İletişim.

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

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

An ecofeminist study of the anthropocene age in David Mitchell's *Cloud Atlas*

Cenk TAN[1]

APA: Tan, C. (2020). An ecofeminist study of the anthropocene age in David Mitchell's *Cloud Atlas*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 628-649. DOI: 10.29000/rumelide.752571.

Abstract

David Mitchell's *Cloud Atlas* is a dazzling postmodern work of fiction which includes six different narratives in six chapters, taking place in six time periods and locations. From the first chapter to the last, the narratives span over five centuries of human whereabouts on earth. Though disparate these chapters may seem at first sight, they are actually interrelated as a whole. In holistic terms, *Cloud Atlas* represents a brief survey of the anthropocene age, constructed directly from the human activities on this planet. To that end, ecofeminism is a sub-theory of ecocriticism which emerged within the second wave of ecocriticism. The theory mainly defends that the oppression of women and nature is interconnected. This article focuses on how Mitchell reflects women and nature in a multi-layered narrative that evolves in a course of five hundred years. Similarities between the conditions of women and the natural environment are thereby compared and exposed. While maintaining this, the article focuses on three main chapters of the novel which are the initial, middle and the last chapters. Finally, these chapters which represent the initiation, zenith and aftermath of the anthropocene age are analyzed in detail with references to the novel. Finally, it has been concluded that *Cloud Atlas* ascribes a vital role to women, within the context of the ecofeminist movement, to lead the way for the foundation of an alternative environmental philosophy which will ensure an ecocentric, new world order.

Keywords: *Cloud Atlas*, David Mitchell, Ecofeminism, Karen J. Warren, Greta Gaard, Anthropocene age, Capitalocene

David Mitchell'ın Bulut Atlasında antroposen çağının ekofeminist incelemesi

Öz

David Mitchell'ın *Bulut Atlası*, altı farklı bölümden, hikâyeden oluşan ve altı farklı konum ve zaman diliminde yer alan baş döndürücü postmodern bir eserdir. İlk bölümden son bölüme kadar genel hikâye, insanlığın dünyadaki varoluşunun beş yüz yılını kapsamaktadır. Bu altı bölüm her ne kadar birbiriyle ilgisiz görünse de bütünü itibariyle tamamı birbiriyle ilişkilidir. Bütüncül olarak, *Bulut Atlası*, dünyadaki insan etkinlikleri tarafından şekillenen antroposen çağının kısa bir özetini sunmaktadır. Buna bağlı olarak, ekofeminizm, ikinci dalga ekoeleştiri kuramı ile ortaya çıkmış olan bir alt kuramdır ve temel anlamda kadınlar ile doğanın yaşamış oldukları zulüm ve baskının birbiriyle bağlantılı olduğunu öne sürmektedir. Buna ek olarak, kadınlar ile patriyarkal kapitalizm arasındaki ortak noktalar da irdelenmiştir. Bu makale, yazar David Mitchell'ın bu çok katmanlı romanında kadınları, ezilenleri ve doğayı beş yüz yıllık süre boyunca meydana gelen bu kapsamlı anlatıda nasıl yansıttığına odaklanmaktadır. Bu kapsamda kadınların, ezilenlerin ve doğal çevrenin içinde bulundukları durumlar arasındaki benzerlikler açığa çıkarılmaktadır. Makale, romanın ilk, orta ve son olmak üzere üç bölümünü ele almaktadır. Antroposen çağının temsili olarak başlangıç, zirve

1 Öğr. Gör. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Denizli, Türkiye), ctan@pau.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2451-3612 [Makale kayıt tarihi: 31.03.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752571]

noktası ve sonrasını temsil eden bu üç bölüm romandan referanslarla ayrıntılı biçimde analiz edilmektedir. Çalışmanın sonunda, *Bulut Atlasının* kadınlara, ekofeminist hareket kapsamında, doğa merkezli yeni bir dünya düzeninin kuruluşunu sağlayacak, alternatif bir çevre felsefesinin oluşumunda liderlik görevini üstlenme rolünü yüklediği sonucuna varılmıştır

Anahtar kelimeler: *Bulut Atlası*, David Mitchell, Ekofeminizm, Karen J. Warren, Greta Gaard, Antroposen çağı, Kapitalosen

Introduction to *Cloud Atlas*

Cloud Atlas is a work of postmodern fiction published in 2004 by the British author David Mitchell. The novel consists of six disparate chapters which take place in six different locations around the world and in six different time periods beginning from the 19th century in the first narrative and ending in the post-apocalyptic distant future of the 24th century. Thus, spanning over a period of 500 years, the novel conveys a striking overview of humanity's past, present and possible future. Mitchell exquisitely reflects the human experience from multiple perspectives and presents his readers a brief summary of human quest on earth.

Consisting of six different chapters, *Cloud Atlas* is a work of contemporary fiction. The reason why this novel is worth studying is the very fact that the author successfully connects and combines six different narratives which seem to be irrelevant to one another at first sight. These narratives are combined to one another in a skillful and meticulous manner by the author, David Mitchell. All six narratives are divided in two parts except the chapter entitled *Sloosha's Crossin' an' Ev'rythin' After* which occupies a central and vital position to the novel's general significance.

Each chapter recounts a story in a different genre moving forward in time, chronologically, beginning from the 19th century America (Hawaii) and ending in the distant post-apocalyptic setting of the 24th century island of Hawaii, now called Ha-why. Thus, Mitchell presents an overview of human presence on earth from the early 1800s until the 2400s and openly reveals the effects of this presence on planet earth. In other words, *Cloud Atlas* exposes the results of the anthropocene age and goes further to convey the possible long term outcomes of human activity on earth. This article strives to reveal how this process is presented in the novel and to interpret the human impact on earth from an ecofeminist viewpoint. To that end, the article argues that as it is demonstrated in *Cloud Atlas*, salvation from this order of oppression will and must come through the resistance of women. Women are the ones who must organize and engage in action so as to make a difference and gradually alter the system which has been imposed on people and often claimed to be pertaining to the natural order. Thereby, women will ensure that an alternative system is established where all oppressed people are granted equal rights of recognition and all natural areas are preserved as a common heritage. Women are the foremost candidates of possess a major potential for ensuring and establishing radical change.

David Mitchell's *Cloud Atlas* possesses a multi-layered, fragmented narrative structure. Five of six different narratives are split into two parts. All six narratives take place in a different location and time period, moving forward in time from the 19th up until the 24th century. Moreover, each narrative stands for a different genre and is written in a different style. Adam Ewing's story is written as a historical drama whereas Luisa Rey's is a crime fiction and Sonmi's narrative is an example of science-fiction. Mitchell's multi-layered narrative structure presents the readers an overview of the late anthropocene age beginning from the 1800s. It then moves forward to the 20th century when capitalism and industrial

development are in full motion and offers a vision of the future in two perspectives: the near future of extreme capitalism and the post-capitalist distant future.

This article scrutinizes three chapters from *Cloud Atlas* which reveal a comprehensive overview of the anthropocene age commencing with the age of industrial revolution, moving on to the age of extremist capitalism and ending at the post-apocalyptic aftermath of the capitalist age where humans have retreated to the island of Hawaii and regressed to a primitive civilization. Besides women, the article also focuses on exploited human beings such as people of colour, indigenous people and all natural areas that have been oppressed by patriarchal capitalism as a whole. In holistic terms, this is necessary due to the fact that ecofeminism is a broad philosophy which has evolved from women to other subjugated human beings and this movement urges them to come together and organize under the leadership of women. Due to their special bond with nature, women are the ones that will provide change.

The philosophy of ecofeminism

Ecofeminism, a philosophical theory which emerged from the second wave of ecocriticism mainly asserts that the dominance of women is interconnected with the dominance of nature. By asserting this, the philosophy goes further to argue that any feminist movement without the environmentalist cause falls short and is lacking argument in nature. Pioneer and leading philosopher of ecofeminist theory, Karen J. Warren puts forward that:

> What makes ecofeminism distinct is its insistence that nonhuman nature and naturism (i.e., the unjustified domination of nature) are feminist issues. Ecofeminist philosophy extends familiar feminist critiques of social isms of domination (e.g., sexism, racism, classism, heterosexism, ageism, antiSemitism) to nature (i.e., naturism). According to ecofeminists, nature is a feminist issue. In fact, an understanding of the overlapping and intersecting nature of isms of domination is so important to feminism, science, and local community life that I have found it helpful to visualize ecofeminist philosophy as the intersection of three spheres in the drawing on the facing page. According to this way of visualizing ecofeminist philosophy, it arises out of and builds on the mutually supportive insights of feminism, of science, development and technology, and of local perspectives. (1997, p. 4)

Hence, it is worth noting that ecofeminism brings environmental issues together with human issues and thus, the social sphere. Thereby, it not only creates a new domain for the movement of feminism but also expands its scope by combining feminist theory with a new domain of theory, ecocriticism, which used to be considered irrelevant to this cause. Therefore, ecofeminism is regarded to be highly useful as it incorporates the natural with the human sphere and insists on the fact that environmental problems are directly connected with the women's experience. Warren specifically argues that in the Third World continents such as Africa and Asia, the bond between women and nature is still in full effect as women are the ones who are fully immersed with nature and its products in their daily struggles (p. 5). To this end, Warren moves on to provide specific connections between women and nature in terms of trees, forests, water, food, farming, toxins, environmental racism and thereby consistently conveys the relevancy of these notions with women's issues (p. 6-10).

Ecofeminists affirm that nature, herself is feminist in essence as both women and nature have various common qualities and because of this, women and environmental matters are interrelated and cannot be separated from one another. One of their most basic common features is the fact that both women and nature are givers of life and share a mutual role as mothers. Ecofeminist Mary Mellor argues that there are two levels of connection between women and nature:

> The first is a direct affinity, a physiological or psychic connection. Women 'understand' nature through their physiological functions (birthing, menstrual cycles) or some deep element of their personalities (lifeoriented, nourishing/caring values). [...] The second approach sees the connection between the oppression of women and the exploitation of the natural world as contingent. The juxtaposition of the subordination of women and nature has occurred at a particular historical juncture, western patriarchal capitalism/industrialism. If women understand 'nature' it is because of their common experience of exploitation. (1996, p. 148)

To that end, women and nature have a bond that links them physiologically and as contingent. These qualities put nature and women in the same position against the hegemony of patriarchal capitalism. Moreover, it is also known that "before patriarchal domination of human societies, woman-centred societies existed that were more egalitarian and ecologically benign" (Mellor, 1996, p. 151). Therefore, the common qualities shared by nature and women cannot be overlooked.

Moreover, another renowned ecofeminist Linda Vance puts forward the elements of ecofeminism and asserts that it is a combination of feminism and the environmental movement (1993, p. 134). According to Vance, first and foremost, ecofeminism requires the firm resistance to all forms of oppression and authority directed to any human or non-human living being. Thus, it not only defends women's rights, but also stands by the side of all oppressed people, including those of colour and the disadvantaged ones living in the poorest regions of the planet. Ecofeminists claim that all oppressions are in one way or the other interconnected and unless all of them are eradicated, others will never achieve complete liberty. The next feature is to establish a substitute orientation and thereby maintain the new values of ecofeminism as variegation, interconnectedness, maintainability, collaboration and restoration (Vance, 1993, p. 135). The following quality is stated as:

> Diversity of experience and expression, like diversity of life forms, is a necessary goal of ecofeminism. There can be no single set of answers, no one portal through which to enter. To insist on a single ideology, or a single praxis, is to deny the tremendous complexity of the problems that centuries of patriarchy have created. And it denies the dialectic realities of the complicated, interconnected life on this planet. Consequently, in some ways it doesn't matter where one's ecofeminist praxis begins. [...] The point is that we don't have to be in the same place; we simply have to be doing something, and seeing the connectedness of it all, and not undoing or denying each other's work. (1993, p. 135)

Thereby, Linda Vance insists on the pluralistic nature of ecofeminism. On the other hand, monism which had been imposed on humans by the patriarchal order for many centuries has proven to be the cause of problems due to its unrealistic structure and mentality. It is therefore that ecofeminism embraces pluralism on the ground that it can resolve persisting problems because of its democratic, realistic and tolerant spirit. Pluralism is more likely to provide better and effective solutions to environmental problems as its scope is truly comprehensive and inclusive.

Finally, the last element of ecofeminism as pointed out by Linda Vance is empathy which is considered to be an essential requirement in addressing the problem of oppression in nature. In that sense, personifying nature as female is an effective way of addressing the problems of nature. Vance states that: "Giving nature a female identity reinforces my sense of solidarity with the nonhuman world" (1993, p. 136). Through this way, not only can women identify with nature's oppression but can also reinforce the mutual bond women possess with nature and its elements. Empathy is a necessary factor in achieving an advanced form of understanding (1993, p. 136). All in all, Vance draws a conclusion by emphasizing what the future holds for ecofeminism and its advocates by arguing that:

> An ecofeminist future, then, requires us to be visionary and patient at the same time. We need to imagine far-reaching change, and to move slowly, step by step. We need to demand perseverance and dedicated effort from ourselves, and we need to understand that women are already wearied from

> struggle. We need patience. We cannot build a movement or a future by denouncing other women's efforts, or dismissing them as trivial. Wherever we begin, what unifies us as ecofeminists-as feminists-is a commitment to bringing together all group oppressions to fight domination collectively, because as diverse as our struggles are, the source of our oppression is patriarchal and capitalist privilege. Our goal is not to seize a piece of it for ourselves, but rather to rid ourselves of its scourge before it is too late. (1993, p. 140)

Thus, it can be defended that ecofeminism surpasses the mutual relationship between women and nature and goes way beyond this narrow area to touch upon a broader field of social matters encompassing all forms of social notions concerning race, class, gender, age and social justice. This not only indicates the interconnection of ecofeminism with social issues but also points out that ecofeminism came to being with the influence of other previously established social movements such as Marxism, feminism and environmentalism. Another renowned ecofeminist, Greta Gaard points out that:

> Ecofeminism, which asserts the fundamental interconnectedness of all life, offers an appropriate foundation for an ecological ethical theory for women and men who do not operate on the basis of a self/other disjunction. In brief, this psychological-and political-construction of the self and the associated ethical system explains why ecofeminists do not find their concerns fully addressed in other branches of the environmental movement. Though some may agree with social ecologists, for example, that the root cause of all oppression is hierarchy, ecofeminists tend to believe hierarchy takes place as a result of the self/other opposition. (1993, pp.2-3)

In other words, ecofeminism tends to consider oppression in holistic terms so as to reach a more inclusive conclusion concerning the reciprocal relationship between living beings and the natural environment. Therefore, ecofeminists have engaged in activism and have maintained their position on controversial global matters such as anti-nuclear protests, women's and world famine, international women's health movement (1993, p. 4). Ecofeminists around the globe have focused and touched on a variety of topics and have committed themselves to activism in an eclectic spirit.

Moreover, ecofeminists have formulized relevancies between the oppression of women and that of the natural environment which demonstrates that issues concerning nature are essential in comprehending feminist matters (Gaard, 1993, p. 4). Therefore, ecofeminists argue that fighting against the subjugation of women alone is by far not sufficient to be able to solve the domination of nature. In consequence, the subjugation of all human beings must be dealt with equally in order to achieve an efficient solution because ecofeminism is not limited to women due to the belief that one group (women) cannot achieve liberty without the liberation of others who are in the same position. This notion is expressed by Greta Gaard:

> By documenting the poor quality of life for women, children, people in the Third World, animals, and the environment, ecofeminists are able to demonstrate that sexism, racism, classism, speciesism, and naturism (the oppression of nature) are mutually reinforcing systems of oppression. Instead of being a "single-issue" movement, ecofeminism rests on the notion that the liberation of all oppressed groups must be addressed simultaneously. It is for this reason that I see coalition-building strategies as critical to our success. For if one thing is certain, it is that women alone cannot "save the earth" – we need the efforts of men as well. (1993, p. 5)

Hence, all subjugated groups ought to be taken into consideration equally while acknowledging the oppression upon nature. In specific, minorities, people of lower classes, races, gender and animals are equally oppressed along the side of women and this should certainly not be overlooked. This notion shows how the philosophy of ecofeminism has evolved in time. The movement began with the focus on women and gradually extended its scope as a result of the realization that oppression is not unique to women and that for women to get rid of oppression will not provide a permanent solution to the

exploitative nature of the system. In order to alter the system, all oppressed groups must be liberated. This liberation has to take place in a coalition whose pioneers are women.

In addition, within the patriarchal world order, the ones who are dominant, truly shape and determine the reality. In other words, the patriarchal order sets all male values as the basic standard that people must conform to. All those failing to conform to dominant masculine standards are shunned and deprived of their existence. People who fall in this category are not only women but also people of the working class, people of colour, minorities and other disadvantaged groups (Vance, 1993, p. 124). Thus, all cultural norms and values have been somehow associated with men and those who do not fit in are either punished or simply ignored as non-existent. As a result, women, people of colour, working class and minorities are basically not considered worthy of recognition and are in some way or the other alienated from society. Ecofeminists thus, seek to embrace all living beings regardless of their colour, religion, ethnic origin or location and the movement makes no distinction between humans and non-humans. All living beings including humans, animals and all elements of nature are of equal value and none claims superiority over the other.

Hence, in the struggle for ecofeminism, women must not rush but act in a responsible and patient way. Women must remain in full solidarity not only with one another but with all those that are subjugated, including all humans and other living beings pertaining to nature. The major belligerents are thereby identified to be patriarchy and capitalism which need to be confronted by ecofeminists.

Women & the hegemony of patriarchal capitalism

The anthropocene age is roughly defined as 'the damage' humans have bestowed on the natural environment since their presence on this planet. Since the early days of humanity, humans have altered, transformed and gradually destroyed natural areas for their own purpose and pleasure. What used to be the land to take shelter, find food, hunt and farm became the very subject of a series of plundering and organized destruction. The role of women in the society shared a similar fate as that of nature's. Both women and nature have been systematically oppressed and dominated by patriarchal capitalism. To that end, patriarchy and capitalism have had a long-lasting, mutual relationship and are both notions that have come to be mentioned together:

> Whereas the concept patriarchy denotes the historical depth of women's exploitation and oppression, the concept capitalism is expressive of the contemporary manifestation, or the latest development of this system. Women's problems today cannot be explained by merely referring to the old forms of patriarchal dominance. [...] It is my thesis that capitalism cannot function without patriarchy, that the goal of this system, namely the never-ending process of capital accumulation, cannot be achieved unless patriarchal man-woman relations are maintained or newly created. [...] Patriarchy thus constitutes the mostly invisible underground of the visible capitalist system. (Mies, 1998, p. 38)

Leading scholar of the ecofeminist movement, Maria Mies discusses that patriarchy provides a historical framework and solid background for the systematic domination of women while capitalism is accountable for the recent adaptations of this oppression. Patriarchy, in a way, provides the necessary cultural framework that justifies the subjugation of women and capitalism simply transforms this into our present day. Thus, both are interrelated and dependent on one another. One cannot sustain its presence without the existence of the other. Mies' clarification for this mutual relationship is based on the fact that capitalism needs patriarchy in order to maintain its objective of obtaining infinite wealth. Patriarchy imposes a strict hierarchy on the relationships between men and women and between men and nature and other living beings. This reciprocal relation provides a backbone for the oppression of

women and nature. Thus, patriarchal capitalism can be thought of, and considered as one major entity, a dominant ideological structure which is even today still in full effect.

To that end, the feminist and ecofeminist movements are obliged to confront patriarchal capitalism so as to achieve progress in the women's movement. The women's movement can not do so by staying within the patriarchal system (1998, p. 38). Therefore it needs to provide an alternative to the current capitalist patriarchal system. Patriarchal capitalism has not only created extreme power relations between men and women and men and nature but also between the affluent nations and the starving countries. This process of extreme polarization is currently in full motion as the wealthiest countries such as the USA and European countries are getting wealthier and the poorest countries, mainly in Africa and South America, are getting even poorer by the day (1998, p. 39). Mies describes the relations between the wealthiest and the poorest regions as:

> These relations are based on exploitation and oppression, as is the case with the man-woman relation. [...] In this dynamic process of polarization between countries which are 'developing' themselves and countries which they in this process 'underdevelop', the rich and powerful Western industrial countries are getting more and more 'overdeveloped'. This means their development does not stop at a certain point where people would say: 'This is enough. We have enough development for Our human happiness.' The very motor driving on this polarization of the world economy, namely, the capital accumulation process, is based on a world view which never says 'This is enough'. It is by its very nature based on limitless growth, on limitless expansion of productive forces, of commodities and capital. (1998, p. 39)

All in all, the oppressive relationship between the richest and the poorest regions are no different than the relationship between men and women and that between men and nature. This relationship mainly consists of two sides: the oppressor and the oppressed and the extent of the oppression has no restriction whatsoever. Therefore, the result of this endlessly oppressive relationship is doomed to be catastrophic for both sides in a planet with limited resources. This never ending oppression neither causes happiness in the richest countries nor leads to any type of development in the poorest exploited regions of the world (1998, p. 40). As a result, the contrast between two extreme ends gets bigger by the day. While exploiting the poorest countries, the capitalist countries not only consume the limited resources but also cause irreversible damage to the natural environment. On the other hand, the only objective achieved by the capitalist groups is none else than the accumulation of wealth at the expense of damaging and destroying the balance of natural areas.

Renowned Indian environmental activist and scholar Vandana Shiva asserts that the market economy is destined to impoverish women and marginalized peoples mainly because:

> The organizing principle for natural resource use is maximization of profits and capital accumulation. Nature and human needs are managed through market mechanisms. Natural resources demands are restricted to those registering on the market; the ideology of development is largely based on a notion of bringing all natural resources into the market economy for commodity production. When these resources are already being used by nature to maintain production of renewable resources, and by women for sustenance and livelihood, their diversion to the market economy generates a scarcity condition for ecological stability and creates new forms of poverty for all, especially women and children. (1993, pp. 71-72)

Shiva emphasizes that from the market economy's routine cycle of production for maximum profit, the ones who are affected the most are women and children mainly due to the fact that an objective of infinite profit leads to the depletion of scarce resources in the underdeveloped regions of the world. Hence, the free market economy and its target of endless accumulation of wealth act as a detrimental factor on behalf of women and the native peoples of these poor countries. As a natural result of this process of

exploitation, natural resources such as water, soil fecundity and genetic richness have considerably deteriorated (1993, p. 73). Thus, the main responsible for the poverty and misery of women and natives of the poorest regions is the free market economy.

Moreover, Shiva adds that the catastrophic results of the free market economy are not unique to the poorest countries of the world, but also exist in developed countries such as the US. It has been statistically proven that the poorest people residing in the US. are mostly women and children and people who belong to minorities (1993, p. 77). These statistics indicate that:

> The poverty rate for white, female-headed families was 27.1 per cent; for black, woman-headed families, 51.7 per cent; and for woman-headed Hispanic families, 53.4 per cent. The impact of women's poverty on the economic status of children is even more shocking: in 1984, the poverty rate for children under six was 24 per cent, and in the same year, for children living in women-headed households it was 53.9 per cent. Among black children the poverty rate was 46.3 percent; and for those living in female-headed families, 66.6 per cent. Among Hispanic children 39 per cent were poor, and for those living in female-headed families, the poverty rate was 70.5 percent. (1993, p. 77)

Thus, it has been clearly demonstrated that whether in the wealthiest countries or in the poorest, patriarchal capitalism has resulted in the restriction and shortening of human life. It needs to be acknowledged that people living in poverty are regarded by most governments as an unnecessary excess (1993, p. 86). Shiva highlights that: "the greatest pressure on earth's resources is not from large numbers of poor people but from a small number of the world's ever-consuming elite" (p. 86). In other words, rather than the impoverished masses, the privileged few are the ones who actually pose the actual threat to world stability and to the natural environment. Hence, Shiva concludes by mentioning a possible solution to the detrimental effects on women and children in specific and adds that:

> Putting women and children first needs above all, a reversal of the logic which has treated women as subordinate because they create life, and men as superior because they destroy it. All past achievements of patriarchy have been based on alienation from life, and have led to the impoverishment of women, children and the environment. If we want to reverse that decline, the creation, not the destruction of life must be seen as the truly human task, and the essence of being human has to be seen in our capacity to recognize, respect and protect the right to life of all the world's multifarious species. (1993, p. 88)

Thus, so far women and children have been considered and treated as inferior and second class by the patriarchal society whose general aim is the isolation from life. The only consequence that patriarchal capitalism has led women and children to is poverty and ruin. Therefore, the only way out of this cycle is to cherish all life and givers of life including women and all natural elements. All living beings' right to life needs to be acknowledged and respected as all living beings are equally worth of a decent life. Joel Kovel argues that patriarchal capitalism is very likely to cause an ecological disaster of global scale:

> The scenario of ecological collapse holds, in essence, that the cumulative effects of growth eventually overwhelm the integrity of ecosystems on a world scale, leading to a cascading series of shocks. Just how the blows will fall is impossible to tell with any precision, although a number of useful computer models have been assembled. In general terms, we would anticipate interacting calamities that invade and rupture the core material substrata of civilization food, water, air, habitat, bodily health. (2008, p. 105)

The collective consequence of patriarchal capitalism is likely to trigger an ecological catastrophe of unseen dimensions. While there exists many forms of scenarios concerning the apocalypse, it is unclear just how and in what ways these will exactly occur in reality (2008, p. 106). Thus, as emphasized by Kovel, patriarchal capitalism is a probable threat for a global catastrophe and this is also the message given by David Mitchell in *Cloud Atlas*.

The Pacific Journal of Adam Ewing: A story of initiation

Cloud Atlas is a major narrative about oppression and dominance and this theme is visible in every story of the six chapters of the novel. Beginning from the 1800s, Mitchell presents us with a setting where the relationships between whites and non-whites, men and women and men and nature are at a primitive, low level. The Western white men's basic pursuit of imperialism had one single aim: to exploit unexplored territories and gain new lands so as to obtain material and valuables for the establishment of an industry. All Western nations have exploited and abused non-white, indigenous people for the sake of material wealth. In order to achieve this, westerners not only oppressed natives but also occupied their lands and natural areas. Adam Ewing's narrative tells the story of oppression from the perspective of a white, noble man. It is the first of the many narratives that recounts the story of oppression caused by patriarchal capitalism.

The Pacific Journal of Adam Ewing is the first chapter of *Cloud Atlas* which is based on the personal writings of the quest of a noble American attorney, Adam Ewing. Ewing is on board of the ship 'Prophetess' which is on a long voyage to Hawaii. While on his journey, Ewing meets Autua, a slave from the Moriori tribe originally from a Polynesian Island who boards the ship secretly:

> "My name is Autua," he said. "You know I, you seen I, aye – you pity I." I asked what he was talking about. "Maori whip I – you seen." My memory overcame the bizarreness of my situation & I recalled the Moriori being flogged by the "Lizard King." This heartened him. "You good man – Mr. D'Arnoq tell you good man – he hid I in your cabin yesterday night – I escape – you help, Mr. Ewing." Now a 28 groan escaped my lips! & his hand clasped my mouth anew. "If you no help – I in trouble dead." (Mitchell, 2012, p. 27)

As the year is 1830, there exists a high level of racism and class distinction between human beings. Autua who is a black slave on the ship regularly gets abused through whipping by his white masters. The slave comes up to Ewing, knowing from Mr. D'Arnoq's statements that he is different than all the others who act in a racist and segregationist way. In other words, Autua senses through D'Arnoq's words and Ewing's profile as a lawyer and advocate of human rights that he is the only one who can truly save him from his miserable condition. Unable to speak English clearly, Autua asks Ewing for help to escape from his miserable condition. It is worth noting that people of colour in those times were regarded as the lower races and the Western white men ascribed to themselves the role of master which they internalized as a natural right. In the following pages, Autua the slave is threatened to be shot by the crew members and asks for a chance to demonstrate his masterly skills as a sailor:

> "If you are a seaman" – our captain jerked his thumb aloft – "let's see you lower this midmast's royal." [...] Autua reached the topmost yard & walked it with simian dex-terity despite the rough seas. Watching the sail unfurl, one of the "saltest" aboard, a dour Icelander & a sober, obliging & hardworking fellow, spoke his admiration for all to hear. "The darkie's salt as I am, aye, he's got fishhooks for toes!" Such was my gratitude, I could have kissed his boots. Soon Autua had the sail down – a difficult operation even for a team of four men. [...] He'll work his passage to O-hawaii. If he's no shirker he may sign articles there in the regular fashion. Mr. Roderick, he can share the dead Spaniard's bunk." (Mitchell, 2012, p. 36)

The crew wants to get rid of Autua mainly because he boarded the ship without any permission simply to escape from being slaughtered in the Chatham Islands. His black skin color further aggravates his unwanted presence on the ship. Whites regard other non-white humans as inferiors and they are going on this journey for the sole reason of exploitation of resources. White men's pejorative and intimidating language against the non-whites is almost as common as seeing a bird fly. However, instead of getting shot, Autua wants a chance to prove his exquisite talent as a sailor so that he can be of use to the ship

like the other members of the crew and avoid getting shot or abused. The slave eventually proves his superior skills and is saved thanks to his efforts and Ewing's support. He is accepted as a crew member to the advantage of the captain who has earned a sailor he does not have to pay. However, this acceptance is only artificial and out of pure interest. The sailors accept him not with his black identity but despite his black skin. This seems more like a mutual compromise rather than a true acceptance. Autua gets to work on the ship for free and in return for his labour, he is spared and taken to Hawaii.

Meanwhile, on the Pacific Islands, there are rising tensions between two indigenous groups, the Maori and the Moriori. The Maori are described as violent savages whereas the Moriori have become the slaves of the island. It is obvious the patriarchal whites have brought oppression, conflict and destruction to all the people they encounter. Thereby, it is also revealed that Autua's forced escape from the Chatham Islands was a rightful action because if he hadn't escaped, he probably would have been massacred by the Maori along with his fellow people.

Later, Ewing gets infected by a serious disease. On the island, he meets Dr. Goose, a crazy and unreliable physician who later boards the ship with Ewing. Dr. Goose soon proves to be a dangerous figure as he reveals his motto to be: 'Eat or be eaten'. Though it may be interpreted as natural at first look, the motto acts as an ideological justification for the oppression and exploitation of all those who are considered weaker and different from the hegemonic powers in charge. Those who keep exploiting and oppressing others mention it merely as a form of justification that they use to base all their actions on. By constantly repeating their motto, they not only reveal their true intentions but also assure their own consciences.

While approaching Hawaii, Ewing's health deteriorates and Goose attempts to gain advantage over his weakness by giving him a poisonous drink so that he can steal his valuable personal belongings. However, Goose's plan fails as Ewing is saved by Autua who acts quickly to make him drink water so that he can get rid of the poison. Upon their arrival in Honolulu, Ewing is safely transferred to a hospital by Autua and Dr. Goose flees to Hawaii with the fear of getting caught. Towards the end of the second part of Ewing's journal, the noble man reflects into his own thoughts and admits that he opposes the notion that whites refer to as 'the natural order of the world':

> If we believe humanity is a ladder of tribes, a colosseum of con-frontation, exploitation & bestiality, such a humanity is surely brought into being, & history's Horroxes, Boerhaaves & Gooses shall prevail. You & I, the moneyed, the privileged, the fortunate, shall not fare so badly in this world, provided our luck holds. What of it if our consciences itch? Why undermine the dominance of our race, our gunships, our heritage & our legacy? Why fight the "natural" (oh, weaselly word!) order of things? Why? Because of this: – one fine day, a purely predatory world shall consume itself. Yes, the Devil shall take the hindmost until the foremost is the hindmost. In an individual, selfishness uglifies the soul; for the human species, selfishness is extinction. If we believe that humanity may transcend tooth & claw, if we believe divers races & creeds can share this world as peaceably as the orphans share their candlenut tree, if we believe leaders must be just, vio-lence muzzled, power accountable & the riches of the Earth & its Oceans shared equitably, such a world will come to pass. I am not deceived. It is the hardest of worlds to make real. (Mitchell, 2012, p. 528)

In the final pages of this narrative, Ewing openly confesses that he is against this order of patriarchal capitalism which leads to no other than a dog eat dog world where the strong crush the weak and take pleasure in doing so. It is emphasized that this imposed order of oppression has created a perception that ascribes a natural role to this structure. In other words, defenders claim that this system of oppression ought to be taken for granted as it represents and justifies the natural order. Despite belonging to the same side as the oppressors, Ewing, a philanthropist, defender of human rights and

universal law refuses to go along with this and rejects it in a harsh manner. At the end, he even argues with his father-in-law who ridicules his idealist spirit:

> Upon my return to San Francisco, I shall pledge myself to the Abolitionist cause, because I owe my life to a self-freed slave & because I must begin some-where. [...] I hear my father-in-law's response: "Oho, fine, Whiggish sentiments, Ad-am. But don't tell me about justice! Ride to Tennessee on an ass & con-vince the rednecks that they are merely white-washed negroes & their ne-groes are black-washed Whites! [...] You'll be spat on, shot at, lynched, pacified with medals, spurned by backwoodsmen! Crucified! Naïve, dreaming Adam. He who would do battle with the many-headed hydra of human nature must pay a world of pain & his family must pay it along with him! & only as you gasp your dying breath shall you understand, your life amounted to no more than one drop in a limitless ocean!" Yet what is any ocean but a multitude of drops? (Mitchell, 2012, p. 529)

Ewing's father-in-law mocks and criticizes him for resisting the system. He argues that it is futile to resist the system and all effort to revert this is inevitably in vain. He attempts to deter Ewing from taking action and warns him that he will never succeed in revolting against the system and that he will pay the price for his uprising. On the contrast, upon hearing these words, Ewing becomes even more motivated and replies by implying that he will keep up the struggle to fight and change this system of oppression and segregation. Sarah Jane Johnston-Ellis interprets this and argues that Ewing is led to question the system of values which America was founded on and goes further to imply that even one attempt can result in a noteworthy consequences (2010, p. 70).

In *The Pacific Journal of Adam Ewing*, slaves and indigenous people are not the only ones that are being exploited. Nature and all its pertaining elements suffer the same fate. With the coming of the western imperialists, a devastating disruption in nature takes place which is recounted at the beginning of the novel in the first chapter:

> The first blow to the Moriori was the Union Jack, planted in Skirmish Bay's sod in the name of King George by Lieutenant Broughton of HMS Chatham just fifty years ago. Three years later, Broughton's discovery was in Sydney & London chart agents & a scattering of free settlers, wrecked mariners & were cultivating pumpkins, onions, maize & carrots. These they sold to needy sealers, the second blow to the Moriori's independence, who disappointed the Natives' hopes of prosperity by turning the surf pink with seals' blood. (Mr. D'Arnoq illustrated the profits by this arithmetic – a single pelt fetched 15 shillings in Canton & those pioneer sealers gathered over two thousand pelts per boat!). (Mitchell, 2012, p. 13)

Thereby, it is openly revealed that the imperialist settlers have disrupted the natural balance with their greedy and exploitative mentality. The westerners have spoiled nature's flow by harming the natives' crops, livestock and even wild animals. This has caused an irreversible damage in the natural environment and consequently in the lives of the native people. The damage delivered to the natural sphere continues in the following lines:

> The third blow to the Moriori was the whalers, now calling at Ocean Bay, Waitangi, Owenga & Te Whakaru in sizable numbers for careening, refitting & refreshing. Whalers' cats & rats bred like the Plagues of Egypt & ate the burrow-nesting birds whose eggs the Moriori so valued for sustenance. Fourth, those motley maladies which cull the darker races whene'er White civilization draws near, sapped the Aboriginal census still further. (Mitchell, 2012, p. 13)

The natives are simply unable to understand these unprecedented interferences and are left hopeless in the face of imperialist intervention. This dramatic intervention directly influences nature and the natives' lifestyle as these are indigenous people that desperately need nature and her resources in order to survive. The imperialist interventions come as a big blow to the indigenous community. As the natural

balance gets more distorted, the number of indigenous population further declines. This decline demonstrates the connection between the oppression of these people and the distortion of nature.

To that end, with the beginning of imperialist activity, oppression, exploitation and violence have become common aspects. Ewing's difference is the fact that he is a non-conformist who refuses to become a part of this rotten system. Ewing's mentality contains highly ethical principles which is also outlined by ecofeminist Carolyn Merchant whose

> Own approach to resolving these contradictions is through a partnership ethic that treats humans (including male partners and female partners) as equals in personal, household, and political relations and humans as equal partners with (rather than controlled by or dominant over) nonhuman nature. Just as human partners, regardless of sex, race, or class must give each other space, time, and care, allowing each other to grow and develop individually within supportive non-dominating relationships, so humans must give nonhuman nature space, time, and care, allowing it to reproduce, evolve, and respond to human actions. (2005, p. 196)

Thus, it is imperative for humans to experience an immense transformation of mentality so as to regard and treat all other human and non-human beings as complete equals. Oppressive and discriminative attitudes must be abandoned in order for human beings to co-exist peacefully in the world. In *The Pacific Journal of Adam Ewing*, there is a parallelism between the oppression of indigenous people and the exploitation of nature. As natives are exploited and severely oppressed, so are the elements pertaining to nature. Therefore, one form of oppression is not independent from the other but significantly interconnected. Moreover, in this chapter, the initiation of patriarchal capitalism is described through *The Journal of Adam Ewing*. With the excuse of free trade and geographical expeditions, the major justifications for patriarchal capitalism have been defined and put into action by the western, white men. Through these, the white men have paved the way for a world order of oppression and violence which is designed to carry on for hundreds of years. This corresponds to the time period which marks the beginning of capitalism in *Cloud Atlas* as portrayed by David Mitchell.

An Orison of Sonmi ~451: From anthropocene to capitalocene

An Orison of Sonmi ~451 is the 5th chapter of *Cloud Atlas* and it is one of the most essential chapters which is central to the grand narrative of the novel. The narrative takes place in the dystopian future of Korea's 'Nea So Copros' state in the 22nd century. (circa 2144) The chapter is written in the form of an interview between a clone and an archivist. The protagonist is Sonmi, a young woman that is a 'fabricant' clone who works for a fast food chain called Papa Song. Sonmi, along with hundreds of other clones is manufactured to meet every single need of her employers and customers. For Sonmi and other clones, life is extremely harsh and pitiless as they have to complete a shift of 19 hours of labour each and every single day. While on their shift, clones must put on an ever-lasting smiling face so as to please every customer.

Understanding the setting is a key element to the comprehension of Sonmi's chapter and its relevance to the grand narrative of *Cloud Atlas*. In the dystopian future of Neo-Seoul, the government is Nea So Copros and its regime is Corpocracy. Composed from the words corporatism and autocracy, corpocracy refers to an extreme form of totalitarian patriarchal capitalism. Citizens are branded, closely surveilled and are obliged to fulfil a monthly spending quota. The Unanimity and the Juche are the names of the governing bodies which impose strict regulations known as the enrichment laws to keep the system going. Moreover, a ruthless system of strata is dictated to the society which enforces a savage class distinction on all human beings. Transitions between strata are strictly forbidden and not allowed by

the ruling hegemony. The downstrata are fully controlled, oppressed and oriented by the upstrata who are in complete charge of the system. This extreme form of capitalism is Mitchell's vision of a dystopian future which might be likely to come true.

Sonmi begins his confession by describing his daily routine at Papa Song:

> Hour four thirty is yellow-up. Stimulin enters the airflow to rouse us from our cots. We file into the hygiener; then we steam-clean. Back in our dorm room we dress in our fresh uniform; then gather aound the Hub with our Seer and his Aides. Papa Song appears on his Plinth for Matins, and we recite the Six Catechisms together. [...] For nineteen hours we greet diners, input orders, tray food, vend drinks, upstock condiments, wipe tables, bin garbage, clean consumers' hygieners and pray our honorable diners to debit their Souls on our Hub tellers. You have no rests? 'Rests' constitute time-theft Archivist! (Mitchell, 2012, p. 188)

Sonmi's condition is nowhere to be compared to any worker. She is practically no different than a slave who is forcibly given chemicals such as soap and others in order to keep her from revolting to her terrible condition. Sonmi experiences a never ending cycle of torture. She is a clone with a consciousness but unable to resist against this vicious system. Those who resist and break the enrichment laws are severely punished and exterminated upon complaint.

Sonmi ~451 is a woman clone who is oppressed, raped and exploited to the fullest extent in a systematic pattern. She is less than human in a world where humanity has died out. Despite her 'clone' figure, the fact that she is a woman is by far not a coincidence. Mitchell has specifically created Sonmi as a woman to imply women's central role in an order of extreme patriarchal capitalism. In *Cloud Atlas*, not only clones and downstrata are severely oppressed, but also the natural environment. This systematic pollution and eradication of natural areas is described as:

> Nea So Copros is poisoning itself to death. Its soil is polluted, its rivers lifeless, its air toxloaded, its food supplies riddled with rouge genes. The downstrata cannot buy drugs to counter these privations. Melanoma and malaria belts advance northward at forty kilometers a year. Those production zones of Africa and Indonesia that supply Consumer Zones are now 60-plus percent uninhabitable. Plutocracy's legitimacy, its wealth, is drying up. The Juche's Enrichment Laws are mere sticking plasters on haemorrhages and amputations. Its only other response is that strategy beloved of all bankrupt ideologues: denial. Downstrata purebloods fall into the untermensch sinks; xecs parrot Catechism Seven, "A Soul's Value is the Dollars Therein". (Mitchell, 2012, p. 341)

Corporations have become so powerful that they have taken over the government in a de facto manner. All powerful corporations have managed to establish hegemony over the government with their bribes and dirty connections. With this hegemony, corporations are left unsupervised and assert full control over all economic and social activities. This lack of supervision and moral control results in the intense pollution of the natural environment. Thus, the simultaneous subjugation of women and nature does not occur by chance in *An Orison of Sonmi ~451*. The wealthier regions of the world have consumed and fully abused the underdeveloped areas to result in a global, environmental catastrophe.

In addition, as it is dealt with in the previous chapter, oppression and domination is not limited to women in this chapter as well. The corpocracy crushes and eliminates everyone who is unable to conform to the standards set by the ruling elite. Those standards include a variety of laws one of which is that each citizen must spend a quota of money on a daily basis. The ones unable to fill the quota are punished by law. Therefore, all oppressed people: women, the elderly, minorities, the disadvantaged and the poverty-stricken are being subjugated by the ruling corpocracy. However, this chapter has a woman in spotlight. Sonmi is not only a woman clone, but also an Asian, woman clone. This highlights the fact that rebellion ought to come from and led by women's actions. This is what the author David Mitchell implies

in the sub-text of *Cloud Atlas*. Selecting an Asian woman cannot be a random choice on behalf of the author. This is clearly related to the messages implied by the writer. Sonmi is specifically chosen to lead the uprising against the extremist capitalist system entitled corpocracy.

The new order of corpocracy is gradually poisoning and killing natural areas at the expense of consumption and endless accumulation of wealth. This is a vision of extremist patriarchal capitalism where exploitation, selfishness and inequality are cherished and enforced by law. This dystopian society is a place where only the fittest shall survive and fitness conforms to being white, male and belonging to the capitalist elite, or the upstrata. All the others who fall out of these qualities are not qualified to be fit and are thus candidates for natural selection. As with the earlier chapter, *The Pacific Journal of Adam Ewing*, Social Darwinism once again serves as a form of justification that in a way rationalizes and legalizes the oppression and elimination of those considered weak, in this case, those lacking financial power and conformism to the norms established by the capitalist autocracy called the Corpocracy. As the saying goes: 'the value of any soul is assessed by the dollars it possesses' (Mitchell, 2012, p. 341). As a consequence of this autocratic patriarchal capitalism, the lower classes are simply abandoned to their death:

> Huamdonggil is viewed as a chemical toilet where unwanted human waste disintegrates, discreetly; yet not quite invisibly. Untermensch slums motivate downstrata consumers by showing them what befalls those who fail to spend and work like good citizens. Entrepreneurs take advantage of the legal vacuum to erect ghoulish pleasure zones within the slums, so Huamdonggil pays its way in taxes and bribes to the upstrata. MediCorp open a weekly clinic for dying untermensch to xchange healthy body-parts for euthanizing; OrganiCorp has a lucrative contract with the conurb to send in a daily platoon of immune-genomed fabricants – not unlike disastermen – to mop up the dead before the flies hatch. (Mitchell, 2012, p. 332)

Those who are not fit enough and thus not worthy of being considered a human are referred to as 'untermensch', the German equivalent for lowlife. The slums manage their way through the system by bribes and taxes as corruption is the most common element of negotiation in Nea So Copros. It is worth mentioning that in this Corpocracy, there exists no form of justice or ethical concern such as human rights as we are familiar today. Solely, those who are strong and wealthy enough and who possess the power to consume are granted the right to live a decent life. Thus, humans merit a life as long as they are able to consume. All the rest is thereby declared unfit and become candidates for euthanasia. In *The Pacific Journal of Adam Ewing*, there is a similar reference to the notion of Social Darwinism:

> The first of 'Goose's Two Laws of Survival.' It runs thus, 'The weak are meat the strong do eat.' " [...] Henry grinned in the dark & cleared his throat. "The second law of survival states that there is no second law. Eat or be eaten. That's it. (Mitchell, 2012, p. 508)

Goose's laws are direct references to Social Darwinism. Dr. Goose is a corrupt man driven by greed and a destructive ambition to obtain wealth at any cost. Just as with Social Darwinism, Goose offers only two choices, eat or be eaten, destroy or be destroyed. This dualist perspective justifies his stance on all his evil deeds and provides the necessary motive he needs to survive and to carry on with his corrupt actions. This artificially and forcefully created perception is a mere justification for all evil, corrupt deeds.

Social Darwinism is mainly based on the biological theories of Charles Darwin. However, despite its origin in the natural sciences, it has been popularized and abused by many others including Hitler and the Nazis throughout history. This popularization of Social Darwinism transformed the theory from its foundation on the nature sciences to completely disparate social and economic spheres. However, Darwin himself had never anticipated this to happen:

> Darwin had not the slightest intention of applying his biological revelation to a field other than biology. But - and he realised that himself-his theory responded to the call of the Zeitgeist: it supplied a perfect principle of causality, a principle which many of his contemporaries elevated to a creed in the natural sciences, a creed which was quickly torn from its biological context and applied to a social and political environment. The theory of evolution, the concept of the selection of the fittest through the struggle for existence, revolutionised therefore not only biology but a society whose character became pronouncedly industrial. This variation of Darwinism has generally become familiar under the term 'Social Darwinism'. (Koch, 1972, 326)

To that end, Darwin's theory which was designed for and applied to the sphere of biology was quickly adapted and transformed into other areas. Its impact on natural and social sciences was profound but the latter, rather in a negative context as it started to serve as a means of justification for war crimes and a basis for various imperialist objectives:

> Social Darwinism was dynamic in the sense that in international relations it served as a motive power as well as justification for expansionist policies; in practice this meant territorial aggrandisement, acquisition or further expansion of colonies and naturally the kind of armaments necessary to secure new gains. The alternative was considered to be stagnation and decay - a belief in change through territorial, economic and military expansion. [...] Every State had acquired a specific identity, had become a specific organism, subject to the natural laws of life and death, growth and decay. And Social Darwinism provided a plausible theory, which apparently confirmed all these assumptions scientifically. (Koch, 1972, 326-329)

Thus, the ideology of Social Darwinism was founded on the scientific basis of Charles Darwin's theories but quickly went off the rails and became the foundation of and justification for a series of actions including war crimes, imperialism, segregation, racism and massacres. It is historically known that the Nazis used Social Darwinism while conducting the horrific massacres of the Holocaust. Similarly, the Nazis used Social Darwinism as a philosophy to justify the murders of many elderly, disabled and disadvantaged people whom they thought they were simply not of any use and inferior to the society. These people included their own, German citizens. Social Darwinism provided the Nazis the credible scientific and ideological basis of the legitimization and justification of all consciously committed atrocities. For these reasons, Social Darwinism has proven to be a tremendous threat for humanity and the natural environment.

Moreover, as David Mitchell's *Cloud Atlas* reflects an overview of the anthropocene age, the human caused damage to the natural environment is mostly and predominantly visible in this chapter of the novel. *An Orison of Sonmi ~451* is the chapter which represents the climax of the anthropocene age. It is the breaking point of the grand narrative in holistic terms. After this chapter of dystopian science-fiction, the apocalypse occurs through nuclear disaster and the author jumps forward to the post-apocalyptic chapter of *Sloosha's Crossin'* where humans have been forced to survive on a barren island. This global nuclear catastrophe's effects have been so destructive that the whole human civilization is now made up of a group of primitive settlers, looking for ways to survive in the midst of the jungle.

Another renowned ecofeminist, Donna Haraway points out that:

> Perhaps the outrage meriting a name like Anthropocene is about the destruction of places and times of refuge for people and other critters. [...] The boundary that is the Anthropocene/Capitalocene means many things, including that immense irreversible destruction is really in train, not only for the 11 billion or so people who will be on earth near the end of the 21st century, but for myriads of other critters too. (The incomprehensible but sober number of around 11 billion will only hold if current worldwide birth rates of human babies remain low; if they rise again, all bets are off.) The edge of extinction is not just a metaphor; system collapse is not a thriller. Ask any refugee of any species. (2015, pp. 160-161)

Haraway clearly associates the anthropocene age with destruction and doom. She emphasizes that the anthropocene age is very likely to cause a collapse of the human civilization and this threat is more realistic than is reflected in films and other works of fiction. This immense destruction is brought upon the Earth by none other than human beings themselves. Moreover, Jason W. Moore argues that the anthropocene should in fact be renamed capitalocene which:

> Claims that capitalism is the pivot of today's biospheric crisis. [...] The conditions of life on planet Earth are changing, rapidly and fundamentally. Awareness of this difficult situation has been building for some time. But the reality of a crisis—understood as a fundamental turning point in the life of a system, any system—is often difficult to understand, interpret, and act upon. Crises are not easily understood by those who live through them. The philosophies, concepts, and stories we use to make sense of an increasingly explosive and uncertain global present are—nearly always— ideas inherited from a different time and place. The kind of thinking that created today's global turbulence is unlikely to help us solve it. (2016, pp. xi-1)

Moore not only asserts that the anthropocene falls short to identify the problem of the global environmental crisis but also puts forward that it is capitalism which should be mainly held responsible for the aforementioned. Thus, rather than outlining the problem in general terms as the human damage inflicted upon the environment, Moore goes even further to ascribe the problem to the socio-economic structure of patriarchal capitalism and expresses that capitalists cannot be in peace with nature as:

> For capitalism, Nature is "cheap" in a double sense: to make Nature's elements "cheap" in price; and also to cheapen, to degrade or to render inferior in an ethico-political sense, the better to make Nature cheap in price. These two moments are entwined at every moment, and in every major capitalist transformation of the past five centuries. (2016, pp. 2-3)

This tendency is revealed as a major capitalist mentality which regards nature as unworthy of value as a form of justification to the deterioration and degradation of all natural elements. This justification provides the ethical and cultural background for the domination of all natural entities. Associating nature with cheapness enables capitalism to brand it as cheap and all that is cheap is thus considered worthless, thereby enabling them to become disposable. This is obviously an artificially created perception designed specifically to enter and alter the domain of the natural environment. To that end, patriarchal capitalism has come up with a justification in order to exploit and consume natural areas to its interest.

Since *Cloud Atlas* is in its grand narrative, a novel about subjugation, these themes are noticeable in every chapter of the novel, but mostly in Sonmi's chapter of domination. Sonmi's narrative is a story about violence, oppression and resistance. As it is the chapter which contains the transition from the anthropocene to the capitalocene age, it is also the one that deals with oppression the most compared to the other chapters. This is mainly due to the narrative's dystopian and totalitarian nature. In *An Orison of Sonmi ~451*, oppression is the central theme which concerns various individuals of the society such as women, workers, the poor, disadvantaged, elderly, disabled, queer and people from ethnic minority groups. Sonmi recounts her version of how this cycle of oppression began with the following words:

> It is a cycle as old as tribalism. In the beginning there is ignorance. Ignorance engenders fear. Fear engenders hatred, and hatred engenders violence. Violence breeds further violence until the only law is whatever is willed by the most powerful. What is willed by the Juche is the creation, subjugation and tidy xtermination of a vast tribe of duped slaves. (Mitchell, 2012, pp. 360-361)

The starting point is ignorance that arouses fear which in its turn arouses a cycle of endless violence resulting in an order of Social Darwinism where only the strong and thus the super wealthy have the last say. This is the order that is willed by patriarchal capitalists, a world where the powerful preserve their

status and remain wealthy whereas the poverty-stricken are abandoned to live on the streets and die in the sewers like insects and take all of it for granted thanks to Social Darwinism.

Later in the story, Sonmi goes to University where she receives education which will eventually cause her awakening and revolt. After that she meets Hae-Joo Im, a member of an opposition group called the Union. Sonmi joins the cause of Hae-Joo Im and decides to join their revolt to overthrow the totalitarian administration. However, Sonmi and Hae-Joo's revolt soon end up in failure. Hae-Joo is killed in action and Sonmi is arrested by the authorities. She is to be locked up and exterminated upon trial. During the interview, Sonmi confesses that the Union and the revolt were actually staged by the Unanimity who needed to create a fake enemy to consolidate its existence. When the interviewer asks Sonmi why she went along with the uprising despite she knew it was a setup, Sonmi responds by saying that her struggle and reputation will live on to inspire others to bring down this evil and corrupt order.

Sonmi's story represents the climax of oppression in a futuristic and totalitarian setting. The very fact that the depicted clones are women is by no means a coincidence. Mitchell implies the apex of domination of women, the poor, minorities and natural areas, simultaneously, at a time of extreme patriarchal capitalism. By conveying Sonmi's quest, the author also implies that women are the ones who need to stand up and revolt against this order. From an ecofeminist perspective, Social Darwinism is a true menace that is completely unacceptable and must be fought with and disposed of in order to defend the rights and liberties of all the oppressed masses including women, minorities and all of nature's elements. Sonmi's narrative demonstrates an ecofeminist struggle against patriarchal capitalism and its ideological basis, Social Darwinism. Sonmi rebels not for her own sake or for women's sake but for the sake of all the oppressed and all the victims of this cruel system including Mother Nature.

***Sloosha's Crossin'*: A post-apocalyptic vision of post-capitalism**

Sloosha's Crossin' an' Everythin' After is the only middle chapter in *Cloud Atlas* and also the only one which is not divided into two parts. It is the chapter that moves into the distant future, to the 24th century and it is written in the genre of post-apocalyptic fiction. This chapter will simply be referred to as *Sloosha's Crossin'*. Along with *An Orison of Sonmi ~451*, this chapter is of vital importance to the grand narrative of *Cloud Atlas*. It tells the aftermath of the capitalocene age of extreme patriarchal capitalism. This narrative also marks the ending of a cycle of 500 years which begins with Adam Ewing in the 1800s, excels and reaches its peak with Sonmi's struggle and finally concludes in a nightmarish, post-apocalyptic setting of pure mayhem.

In the 24th century, nuclear warfare has resulted in a global catastrophe which has left most parts of the world uninhabitable and natural areas gravely destroyed due to ecological crisis. On the island of Ha-why (Hawaii), the protagonist, Zachry is a simple tribesman trying to survive as a goat herder while at the same time witnessing painful events such as his father being murdered and his brother kidnapped by the enemy tribe called The Kona. The story evolves with Zachry's quest for survival amidst the jungles of Hawaii.

To that end, it is worth noting that humanity has regressed into the utmost primitive conditions. The novel shifts from the advanced technological setting of Neo-Seoul to the barbaric and ruthless jungles of Hawaii. The chronology of *Cloud Atlas* moves forward in time but backwards in civilization. Humans are now living a simple, tribal lifestyle of survival. Multiple tribes compete to obtain power in a world of chaos and brutality. As it is the case with the other chapters of *Cloud Atlas*, *Sloosha's Crossin'* is another

tale of struggle and oppression. As civilization regresses, the language of the people regresses along with them. The valleypeople use fragmented, ungrammatical language which makes this chapter challenging to read:

> I creeped slywise'n'speedy, but late I was, yay, way too late. The Kona was circlin' our camp, their bullwhips crackin'. Pa he'd got his ax swingin' an' my bro'd got his spiker, but the Kona was jus' toyin' with 'em. I stayed at the lip o' the clearin', see fear was pissin' in my blood an' I cudn't go on. Crack! went a whip, an' Pa'n'Adam was top-sied an' lay wrigglyin' like eels on the sand. The Kona chief, one sharky buggah, he got off his horse an' walked splishin' thru the shallows to Pa, smilin' back at his painted bros, got out his blade an' opened Pa's throat ear to ear. Nothin' so ruby as Pa's ribbonin' blood I ever seen. The chief licked Pa's blood off the steel. (Mitchell, 2012, pp. 250-251)

Zachry loses his father to the Kona barbarians and cannot stop his brother from being kidnapped by the savages. While escaping from this violence, Zachry often sees appearances of Old Georgie, visions of his sub-consciousness which he associates with the devil, trying to tempt him into evil actions. The chapter begins with blood and violence.

After his escape, Zachry meets Meronym, a woman from the people called 'Prescients'. She is a 50 year old woman, sent to the valleypeople to observe them and to gather information about their lifestyle. At first, Zachry suspects Meronym to be a spy and does not confide in her but after some time, Zachry changes his mind and starts building confidence in this awkward woman. Meronym is dressed in white clothes, looking like a time traveller specifically sent to help out these people in danger. She also possesses an object in the shape of an egg, called orison which is the only technological device displayed in this chapter. Using the orison, she transfers messages from Sonmi, a woman from a different epoch, the valleypeople, especially Zachry regard to be a deity and pray to:

> I cudn't mem'ry the Abbess's holy words 'cept Dear Sonmi, Who art amongst us, return this beloved soul to a valley womb, we beseech thee. So I said 'em, forded the Waipio, an' trogged up the switchblade thru the night forest. […] The Kona'd got a hole tribe o' war gods an' horse gods'n'all. But for Valleysmen savage gods weren't worth knowin', nay, only Sonmi was real. (Mitchell, 2012, pp. 251-255)

The tribes worship a variety of pagan gods but the valleypeople have placed Sonmi at the centre of their worship. Sonmi is ascribed positive values as the giver and protector of life. While Sonmi personifies God, Old Georgie is the personification of Lucifer. Whenever the valleypeople run away from Old Georgie, they seek refuge and comfort in Sonmi. However, Meronym tries to persuade Zachry that Sonmi is not a God, but a woman from an earlier time period. She also confesses that earlier civilizations have destroyed the earth and caused all this to happen:

> Valleysmen'd not want to hear, she answered, that human hunger birthed the Civ'lize, but human hunger killed it too. I know it from other tribes offland what I stayed with. Times are you say a person's b'liefs ain't true, they think you're sayin' their lifes ain't true an' their truth ain't true. Yay, she was prob'ly right. (Mitchell, 2012, p. 273)

Meronym is doing her best to expose the valleypeople to the objective reality but due to their primitive mental state, they find it very hard to comprehend and acknowledge these facts. Meronym approaches Zachry because she feels that he has the capacity to comprehend her and adapt to radical ideas. Meronym indicates that civilization is established and eventually destroyed by human insatiability. Humans are the major belligerents of one another and of all non-human beings. Later on, in another instant, Zachry and Meronym discuss about what it means to be civilized and savage:

> So, I asked 'gain, is it better to be savage'n to be Civ'lized? List'n, savages an' Civ'lizeds ain't divvied by tribes or b'liefs or mountain ranges, nay, ev'ry human is both, yay. Old Uns'd got the Smart o' gods but the savagery o' jackals an' that's what tripped the Fall. Some savages what I knowed got a beautsome Civ'lized heart beatin' in their ribs. Maybe some Kona. Not 'nuff to say-so their hole tribe, but who knows one day? One day. "One day" was only a flea o' hope for us. Yay, I mem'ry Meronym sayin', but fleas ain't easy to rid. (Mitchell, 2012, p. 319)

Thus, civilization and savagery lies within each human being. All humans have the potential to be civilized and savage at the same time. Their choices largely determine the outcome of their actions. This is a struggle between the civilized and the savages, in other words, the oppressors and the oppressed.

Finally, Meronym saves Zachry from a fatal Kona attack and takes him away with her to Prescience. Meronym fulfills her role as the saviour of Zachry:

> A bleaksome'n'dark choice to settle, Zachry, she replied. Stay in the Valleys till you're slaved. 'Scape to Hilo an' stay till the Kona attack an' be killed or slaved. Live in backwilds as a hermit bandit till you're catched. Cross the straits to Maui with me an' prob'ly never return to Big I no more. Yay, that was my all choices, no frettin', but I cudn't settle one, all I knowed was that I din't want to run away from Big I without vengeancin' what'd happened here. (Mitchell, 2012, p. 315)

Meronym offers Zachry a choice to stay in the valley and become a slave like anyone else or escape with her and never come back. After some reflection, Zachry takes the second option.

From an ecofeminist point of view, it needs to be pointed out that in this post-apocalyptic tale of oppression, the true saviour is a woman called Meronym. Considering that, in this primitive and violent setting, all forms of savagery including killing and cannibalism are committed by men. Under these circumstances, a woman assumes the role of a liberator and provides salvation for Zachry.

This is highly symbolic for David Mitchell who has placed women and the oppressed at the very centre of his grand narrative. Mitchell implies in the subtext of the novel that men will cause the downfall of the earth and women will become the saviours. In a world that is ruined by patriarchal capitalism, humans continue to oppress one another, in different ways. Even a global disaster has not been able to alter and transform human nature. Zachry's 24th century dystopian tale is no different than the story of Adam Ewing which took place in the 19th century. The Maori tribesmen were slaughtering the Moriori in the 1830s and despite 500 years that have passed, the only change that took place was in the tribes' names. There is practically no difference between the Maori and the Kona. Sonmi's portrayal as a deity is highly ironic. While living a miserable life of a fabricant clone in the earlier chapter, she is idealized into a goddess by the primitive valleypeople in *Sloosha's Crossin'*.

Moreover, the actual whereabouts of Meronym are not revealed in this chapter. Questions like who she is and where she comes from are left open. Considering the complex, fragmented postmodern structure of *Cloud Atlas* and the various connections between the chapters, it can be inferred that Meronym is the reincarnated version of many pioneer women who lived hundreds of years before her time. These women include Luisa Rey and Sonmi from the previous chapters. Meronym incorporates qualities such as inquisition, justice and uprising that other women possessed. The chapter draws to conclusion with Zachry suspecting Meronym of being Sonmi:

> Zachry my old pa was a wyrd buggah, I won't naysay it now he's died. Oh, most o' Pa's yarnin's was jus' musey duck fartin' an' in his loonsome old age he even b'liefed Meronym the Prescient was his presh b'loved Sonmi, yay, he 'sisted it, he said he knowed it all by birthmarks an' comets'n'all. Do I b'lief his yarn 'bout the Kona an' his fleein' from Big I? Most yarnin's got a bit o' true, some yarnin's got some true, an' a few yarnin's got a lot o' true. The stuff 'bout Meronym the Prescient was mostly

> true, I reck'n. See, after Pa died my sis'n'me sivvied his gear, an' I finded his sil-v'ry egg what he named orison in his yarns. Like Pa yarned, if you warm the egg in your hands, a beautsome ghost-girl appears in the air an' speaks in an Old-Un tongue what no un alive und'stands nor never will, nay. (Mitchell, 2012, pp. 324-325)

It is obvious that Zachry ascribes supernatural qualities to the device known as the orison. What appears to be the confession of a fabricant slave in the 22nd century has somehow survived up to the 24th century and has come to be regarded as a holy relic. The chapter ends with Meronym and Zachry escaping away from the valley, leaving the Kona behind. Zachry saves himself from the ongoing slaughter, setting off to unknown lands under the guidance and leadership of Meronym.

Overall conclusion

Having analyzed the three main chapters of David Mitchell's *Cloud Atlas* from an ecofeminist perspective, it can be asserted that all three chapters in specific and the grand narrative in general deals with ecofeminist issues of oppression caused by patriarchal capitalism. The author skilfully conveys a survey of human oppression in the anthropocene age in three stages: the initiation stage with *The Pacific Journal of Adam Ewing*, the capitalocene age with *An Orison of Sonmi ~451* and the post-capitalist age with *Sloosha's Crossin' an' Everythin' After*. *Cloud Atlas* is an unconventional tale of 'globalization' which is:

> Simply the latest stage of Western colonialist imperialism. We need to see these current patterns of appropriation of wealth and concentration of power in the West, now especially in the hands of the elites of the United States, in this context of more than five hundred years of Western colonialism. (Ruether, 2008, p. 95)

The novel's grand narrative conveys its readers about the initiation, development, climax and possible results of corporatist capitalism on nature, women and all oppressed people. Since this article only concentrates on three chapters of the novel, it needs to be confirmed that other chapters are relevant to this issue as well. '*Half-Lives: The First Luisa Rey Mystery'* is another chapter that takes place in the 1970s and conveys a story of crime/detective fiction. This chapter's significance concerning the depiction of the anthropocene age is the fact that it portrays the developing stages of corporatist capitalism when nuclear power plants were newly established and ascribed great value by the ruling elite.

In each and every single chapter of *Cloud Atlas*, the common theme behind every narrative is oppression and exploitation. Mitchell implies with the grand narrative of *Cloud Atlas* that throughout the ages, humans have been involved in an endless, repetitive cycle of oppression which has inflicted great damage on women, people of colour, minorities, the impoverished and all non-human living beings including Earth's natural areas. The sole responsible for this damage is none else than patriarchal capitalism which is held responsible in *Cloud Atlas*.

In addition, as put forward by the ecofeminist movement, the oppression of women is directly linked to the subjugation of all people, non-human beings and natural areas. It is worth noting that the destruction of natural areas goes hand in hand with the domination of women. In the 1800s, imperialism and the industrial revolution were developing at full pace. At the same time, women and non-white, indigenous humans were being enslaved by patriarchal capitalists. In Sonmi's narrative of the 22nd century, it is the peak of capitalism where the oppression of women and nature reach a record high right before global nuclear catastrophe. Finally, in the middle and last chapter, it is the aftermath of the capitalocene age when humans have degenerated to primitive instincts of survival. Once again,

oppression and murder are a common sight. The following sentence sums up the whole novel: "The weak are meat, the strong do eat" (Mitchell, 2012, p. 508).

However, in the post-apocalyptic chapter of *Sloosha's Crossin'*, it is a woman that saves the protagonist from being slaughtered by savage tribesmen. Sonmi and Meronym's presence in *Cloud Atlas* refer to the exceptional role of women in the struggle against patriarchal capitalism. Sonmi's uprising against the totalitarian system and Meronym's guidance shed light on darkness and imply that salvation will be delivered by women. The day of salvation will also be the day of rejuvenation for the natural environment.

David Mitchell's *Cloud Atlas* openly demonstrates that the domination of women and other oppressed groups of people goes parallel with the domination of nature. The novel begins with the period around the industrial revolution, escalates towards the zenith of patriarchal capitalist rule and ends at the aftermath of global cataclysm caused by this order of violence and doom. Amidst all the chaos, women inspire hope and push for radical changes within the system. Mitchell implies that only women have the power and strength to push for radical change in order to maintain a peaceful, harmonious existence for all human beings and nature. Patriarchal capitalism oppresses people by claiming their repressive actions on forcefully created ideologies such as Social Darwinism which has historically proven to have disastrous results on all humanity and nature. This oppressive and autocratic order must be disposed of in order to establish an equitable society with justice and equal opportunities for all individuals.

On the whole, it is fundamental to establish a new environmental philosophy under the guidance of the ecofeminist movement. This environmental philosophy will pave the way for a new world order where violence, oppression and killing are things of the past. The occurrence of the coronavirus pandemic has clearly exposed that the negative impact of anthropogenic climate change is beyond acceptable limits. With major cities around the world turning into ghost towns due to quarantines and industrial activity coming to a serious halt, nature is reclaiming her original position and restoring herself back to her unspoiled state. Humanity is at the verge of entering a new phase and at this point we must come to reflect deeply and decide whether we want to leave a better Earth behind or not. To that end, the new phase of humanity ought to be one guided by ecofeminism so that women can take their place as leaders of developed countries and implement policies which ensure the foundation of an equitable society for all human beings and a peaceful coexistence with nature that will lead to the establishment of an ecocentric world order.

References

Ellis Johnston, S. J. (2010). *David Mitchell's Cloud Atlas: Revolutionary of Gimmicky?* (Master's thesis, Massey University, Manawatu, New Zealand). Retrieved from https://mro.massey.ac.nz/handle/10179/1685

Gaard, G. (1993). *Ecofeminism*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Haraway, D. (2015). Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin. *Environmental Humanities*, 6(1):159-165. doi:10.1215/22011919-3615934.

Koch, H. W. (1972). *The origins of the First World War: Great power rivalry and German war aims* (2nd ed.). London: Taplinger Pub. Co.

Kovel, J. (2008). Global capitalism and the end of nature. In *Ecology* (pp. 103-107). New York, NY: Humanity Books.

Mellor, M. (1996). The politics of women and nature: Affinity, contingency or material relation? *Journal of Political Ideologies*, 1(2):147-164. doi:10.1080/13569319608420734.

Merchant, C. (2005). *Radical Ecology: The Search for a Livable World* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

Mies, M. (1998). *Patriarchy and Accumulation On A World Scale: Women in the International Division of Labour*. London, England: Palgrave Macmillan.

Mies, M., & Shiva, V. (1993). *Ecofeminism*. London, England: Zed Books.

Mitchell, D. (2012). *Cloud Atlas: A Novel*. New York, NY: Sceptre Books.

Moore, J. W. (Ed.). (2016). *Anthropocene or Capitalocene?: Nature, History, and the Crisis of Capitalism*. Oakland, CA: PM Press.

Ruether, R. R. (2008). Corporate Globalization. In *Ecology* (pp. 95-102). New York, NY: Humanity Books.

Vance, L. (1993). Ecofeminism and the politics of reality. In *Ecofeminism* (pp. 118-145). Philadelphia, PA: Temple University Press.

Warren, K. J. (1997). *Ecofeminism: Women, Culture, Nature*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

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

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

Reading comprehension skills and syntactic comprehension skills of bilingual children: From a linguistic perspective

Burcu AYDIN[1]

APA: Aydın, B. (2020). Reading comprehension skills and syntactic comprehension skills of bilingual children: From a linguistic perspective. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 650-660. DOI: 10.29000/rumelide.752729.

Abstract

This study investigates the reading comprehension and syntactic comprehension skills of bilinguals. It is considered that bilinguals have cognitive, neural and social advantages as they have a rich linguistic environment. Studies suggest that bilingual children have better metalinguistic awareness and show cognitive advantages compared to monolinguals. In this study reading comprehension skills and syntactic comprehension skills were evaluated in 14 bilingual English-Turkish and 18 monolingual Turkish children. To evaluate reading comprehension skills, the 'Reading Comprehension Scale' and to evaluate syntactic comprehension, 'Grammatical Judgment Test' were used. Attitude questionnaire was used to evaluate the bilinguals' attitudes towards the Turkish language. The results of this study revealed that in the reading comprehension scale monolingual group performed better than the bilingual group in reading texts. Within bilingual group comparisons, the mean scores revealed that the bilingual group had the best test scores in narrative and explanatory texts, followed by scientific texts and poetry. Syntactic comprehension evaluations revealed that bilinguals have difficulties in detecting the grammaticality of word constructions. Attitude Questionnaire revealed that most of the bilingual children have a negative attitude towards the Turkish language. The difficulties of reading and syntactic comprehension skills bilinguals display are usually associated with the environment they live in. It has been found that bilinguals fail to comprehend complex sentences correctly in some settings. These findings led to the question whether bilinguals have learnt all of the complex syntactic properties of the grammatical system. Bilinguals' limitations to access the language may cause difficulties in processing. This study tries to get a better understanding of the basis of bilinguals' failure in reading and syntactic comprehension.

Keywords: Bilingual, reading comprehension skills, syntactic comprehension skills, Turkish language

İki dilli çocukların okuduğunu anlama ve sözdizimsel kavrama becerileri: Dilbilimsel bakış açısıyla

Öz

Bu çalışma, iki dilli bireylerin okuduğunu anlama ve sözdizimsel kavrama kabiliyetlerini araştırmaktadır. İki dilli olan bireylerin zengin dilbilimsel çevreye sahip oldukları için bilişsel, sinirsel ve sosyal olarak avantajlı oldukları bilinmektedir. Çalışmalar iki dilli bireylerin gelişmiş metadilbilimsel farkındalığa sahip olduklarını ve tek dilli bireylere göre bilişsel olarak daha avantajlı olduklarını göstermiştir. Bu çalışmada 14 iki dilli ve 18 tek dilli Türk çocuklarının okuduğunu anlama ve sözdizimsel kavrama kabiliyetleri karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Okuduğunu kavrama

1 Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderse Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi ABD (Aydın, Türkiye), burcuaydin03@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-8456-1320 [Makale kayıt tarihi: 20.04.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752729]

becerilerini değerlendirmek için 'Okuduğunu Anlama Ölçeği', sözdizimsel kavrama becerilerini değerlendirmek için 'Dilbilgisel Değerlendirme Testi' kullanılmıştır. Türkçeye karşı tutumlarını değerlendirmek için 'Tutum Anketi' uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde, tekdilli bireyler iki dilli bireylere göre okuduğunu anlama ölçeğinde daha başarılıdırlar. İki dillilerin grup içi karşılaştırmasında ise iki dillilerin en iyi hikaye şeklinde olay anlatımına dayalı metinleri kavradıkları daha sonra açıklayıcı metinleri ve bilimsel metinleri en son ise şiiri kavradıkları gözlenmiştir. Dilbilgisel Değerlendirme Testinde ise iki dilliler cümledeki kelime sırasını belirlemede zorluk yaşamışlardır. Tutum Anketi sonuçları iki dillilerin Türkçeye karşı olumsuz tavır sergilediklerini göstermiştir. İki dillilerin okuduğunu anlama ve sözdizimsel kavrama beceri zorluklarının, yaşadıkları çevrenin etkisine bağlı olarak geliştiği düşünülmektedir. İki dillilerin karmaşık dil yapılarını kavrama güçlüğü çektikleri bulunmuştur. Bu bulgular iki dillilerin karmaşık dilbilgisi yapılarını edinip edinmediklerini düşündürmektedir. Bu çalışma, iki dillilerin okuduğunu anlama ve sözdizimsel kavrama becerilerinin zayıflığının nedenlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.

Anahtar kelimeler: İki dilli, okuduğunu anlama becerisi, sözdizimsel kavrama becerisi, Türkçe

Introduction

Bilingualism is the capacity to speak two different languages. Bilingualism is increasing as the world becomes more multicultural. The language acquisition processes of bilinguals have been an interesting area for researchers for many years. Language acquisition is one of the most attractive features of human development. Developmental sequences of first language acquisition have been described by researchers (Lightbown & Spada, 2013). There is a similarity in the early language acquisition of children all over the world. All normal children develop language at roughly the same time with the same schedule. During the first three months, the child creates distinct vocalizations. The earliest use of speech-like sounds has been described as cooing. Children produce sequences of vowel-like sounds during the first few months. Between six and eight months, the child is producing many different vowels and consonants, this type of sound production is described as babbling. Between twelve and eighteen children begin to produce single-unit utterances. This period is called the one-word stage. The two-word stage begins around eighteen and twenty months (Yule, 2010). The children follow a definite route of language development and there is a sophisticated relation between grammar acquisition and vocabulary development. After a child has learnt a lot of vocabulary, grammar skills are accomplished (Wong Kwok Shing, 2006). It is worth investigating whether bilinguals follow the same path with monolinguals in acquiring phonological, morphological, syntactic and semantic items in language.

Theoretical background

Bilingualism involves the acquisition of two languages which have dissimilar speech sounds, vocabulary, and grammatical rules (Weiten, 2010). There are many benefits of learning multiple languages. For this reason, bilinguals are considered to be lucky people. There are two different kinds of bilingualism: sequential and simultaneous. The difference is the age when the child learns the second language. According to Gauthier (2012) if the child experienced the first language at birth and then had exposure to the second language later in childhood or adulthood is called sequential bilingualism. The second type of bilingualism is simultaneous bilingualism which is defined as an exposure to more than one language during the first year of life.

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

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

Being bilingual or knowing two different separate linguistic systems at the same time may have both advantages and disadvantages. (MacLeod, 2010). Individuals who can speak two or more languages may have delays in naming words (Gollan et al. 2005) and may have more tip-of-the-tongue states (Gollan et al. 2004). Houwer (1999) stated that researchers believed that being exposed to two different languages during early stages of language learning will confuse the child's mind and will lead to language acquisition difficulties. For this reason, parents were recommended to use one language with their child. It was believed that exposing a child to two languages simultaneously will slow down the typical sequence of language development. However, Gauthier (2012) stated that no current data has shown language learning problems for bilingual children. On the other hand, there are lots of benefits to being bilingual. Bilingual children can speak and they can communicate with wider people, they can read literature and they learn about different cultures. Studies suggest that bilingual children have better metalinguistic awareness and show cognitive advantages and they may be better at learning languages (Weiten 2010).

Researches have also shown that two languages are active at the same time when a bilingual person uses one language. When a person hears a word, the language system begins to activate and tries to recognize the sequential order (Marian & Spivey, 2003). Bilingual people often switch between languages when speaking, this can confuse the listener and understanding a message can be difficult. Bilinguals' language systems are always active and competing and this means that the individual utilizes these control mechanisms consistently and this continual repetition reinforces the control mechanisms and alters the associated brain regions (Bialystok, 2012; Green 2011). Bilinguals often perform better than monolinguals on duties that involve conflict management. Furthermore, bilinguals are also better than monolinguals at substituting the two tasks, reflecting better cognitive control when changing strategies.

Few studies compared bilingual children's vocabulary development to monolinguals. Pearson et al. (1993) found that bilinguals and monolinguals understood a similar number of words also vocabulary size was the same for both. Furthermore, Pearson et al. (1993) held a translation equivalent analysis for comparing vocabulary sizes. Pearson et al. (1993) revealed that bilingual Spanish-English and monolingual English participants did not differ. Bilinguals and monolinguals knew the same number of lexicalized meanings. They stated that the bilinguals were not slower in developing vocabulary before the age of 30 months compared to the monolinguals. Águila et al. (2007) studied bilingual Spanish-Catalan and monolingual Spanish and Catalan speaking children using cognate words from two lexically similar languages. The results of their study indicated that bilinguals were more successful than monolinguals. Hoff et al. (2012) evaluated Spanish-English toddlers' vocabulary production with monolingual English toddlers. They reported lower production vocabulary in bilingual children when English was taken into account.

Language is a complex cognitive function that includes various processing mechanisms such as word-level for lexical processing, sentence-level for syntactic processing, pragmatic level where words or sentences are contextualized and a discourse level where those sentences are combined to retrieve its general meaning (Kintsch and van Dijk, 1978). Psycholinguists investigate the processes of oral and written language production and comprehension. Comprehension can also depend on familiarity and background knowledge. Children may comprehend very differently in literature, social studies, math and science. Children who comprehended a narrative text on a familiar topic may have difficulties in comprehending an expository passage. Caldwell (2008) described proficient middle school readers who performed very differently with narrative versus expository text. In conclusion in addition to the text genre, the topic is another issue in assessing comprehension.

The aim of this study is to investigate the reading comprehension skills and syntactic comprehension skills of bilinguals compared to monolinguals and to evaluate bilingual children's attitudes towards Turkish language.

These are the research questions asked in this study:

1. Is there any difference in reading comprehension levels of bilinguals compared to monolinguals?

2. Is there any difference in comprehension of various types of texts in bilingual and monolingual groups?

3. Is there any difference in syntactic comprehension levels of bilinguals compared to monolinguals?

4. What is the attitude of bilinguals towards Turkish language?

Methodology

Participants

The data of the study were collected from a group of 14 bilingual children who spoke English and Turkish and 18 monolingual Turkish children. Fourteen bilingual, eight female, six male children, eighteen monolingual, ten female, eight male children aged eleven and twelve years old attended the study. Two bilingual children withdrew the study. Children in the monolingual group just heard Turkish spoken to them by their parents or other people from birth. They haven't started to learn a foreign language. Bilingual children were attending a state school in the USA. Monolingual children were attending a state school in Western Turkey. Monolingual children were all native speakers of Turkish. Bilingual children were all native speakers of both Turkish and English. Bilingual children were all born in the USA and have been living there for twelve years. Their parents were Turkish. They were all using both Turkish and English at home. All bilingual children were dominant in English.

Data collection tool

Reading comprehension scale

To evaluate reading comprehension skills of bilinguals and monolinguals, the 'Reading Comprehension Scale which was developed by (Ateş, 2008) was used. Four different types of text, narrative, explanatory, poetry and scientific texts were used. The participants were asked to read each text silently and answer the multiple-choice comprehension questions. For narrative and explanatory text 30 questions and for poetry and scientific texts 15 multiple choice questions were asked.

Syntactic comprehension

Syntactic comprehension was assessed through the use of a grammatical judgment test presented in Turkish. A grammatical judgment test was prepared by an experienced faculty member from Turkish Language Teaching Department. Bilingual and monolingual children were asked to judge the grammaticality of language structures such as word order. Twenty-five sentences such as "Eşyalarımız

yağmasıyla unuttuğumuz yağmurun ıslandı dışarıda." were presented and wanted the participants to decide if the word order is correct or not in each sentence.

Attitude questionnaire for Turkish language

Attitude questionnaire for Turkish language named "An Attitude Scale for Mother Tongue of Turkish Children Living Abroad" developed by (Şen, 2011) was used. The questionnaire was developed to evaluate the attitudes. The questionnaire was considered to be an appropriate form of data collection to explore bilinguals' beliefs about their language.

Procedure

All the study was conducted by the researcher. The monolingual and bilingual children's data were collected only by the researcher. The data was collected in 2018. The researcher informed both the participant and his/her legal guardian about the study and took an informed consent form from the each participant's legal guardian. Bilingual and monolingual children were run individually and each session took approximately half an hour. It was performed in a silent room. All the demographical data including age, sex, education, grade and home language were asked.

Statistical evaluation

The statistical evaluation of the Reading comprehension scale, Syntactic comprehension: Grammatical judgment test and Attitude questionnaire were described.

Reading comprehension scale

For each comprehension question, correct answers were coded as "1" and wrong answers as "0". For every participant, the total count of correct answers were calculated in each text category. All statistical calculations were made in PASW 18. Descriptive data were calculated for each group. A Students t test was held to compare the bilingual and monolingual groups in scores of four text categories after checking for normality with Kolmogorov-Smirnov Test. For evaluation of the difference within the bilingual group test performances, test scores were calculated in percentage for each participant. A variance analysis comparing text types within the bilingual group was held after checking for variance homogeneity using Levene's test. A Bonferroni test was used for post-hoc comparison.

Syntactic comprehension: Grammatical judgment test

Syntactic comprehension was assessed through the use of a grammatical judgment test. For grammatical judgment test, correct answers were scored as "1" point. The total number of correct answers were documented. The Kolmogorov-Smirnow Test was used to test for normal distribution of the data. As the normality was refused a Mann-Whitney U test was held to compare the differences among the groups.

Attitude questionnaire

The attitude questionnaire consisted of 23 closed-ended questions and participants were asked to rate their opinions on a Likert-type scale ranging from 1 to 5 (strongly agree to strongly disagree). Percent rates of the responses were calculated.

Results

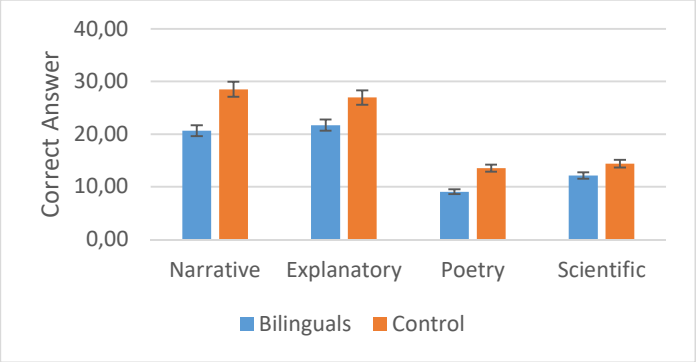
The results of the Reading comprehension scale, Syntactic comprehension: Grammatical judgment test' and Attitude questionnaire were presented. (Table-1)

Reading comprehension scale

	Reading Comprehension Scale								Grammatical Judgment Test	
	Narrative		Explanatory		Poetry		Scientific			
	Mean	± SD	Mean	± SD	Mean	± SD	Mean	± SD	Mean	± SD
Bilinguals	20,64	± 3,00	21,71	± 3,17	9,07	± 2,56	12,14	± 1,75	17,86	1,61
Control	28,50	± 1,15	26,94	± 1,63	13,56	± 1,29	14,39	± 0,98	23,94	0,80

Table-1 Mean ± SD scores are given in the table for the Narrative, Explanatory, Poetry and Scientific texts and Mean score for the Grammatical Judgment Test. SD=Standard Deviation

There was significant difference between the bilingual group (M= 20,64, SD= 3,00) and the monolingual group (M= 28,50, SD= 1,15) in narrative text comprehension test (t (30)= -10,217, p < 0.001). There was significant difference between the bilingual group (M= 21,71, SD= 3,17) and the monolingual group (M= 26,94, SD= 1,63) in explanatory text comprehension test (t (30)= -6,063, p < 0.001). There was significant difference between the bilingual group (M= 9,07, SD= 2,56) and the monolingual group (M= 13,56, SD= 1,29) in poetry comprehension test (t (30)= -6,473, p < 0.001). There was significant



difference between the bilingual group (M= 12,14, SD= 1,75) and the monolingual group (M= 14,39, SD= 0,98) in scientific text comprehension test (t (30)= -4,614, p < 0.001). (Table-1) (Figure-1)

Figure 1 Mean ± SD scores are illustrated in the figure for the Narrative, Explanatory, Poetry and Scientific texts. Student's t test revealed a significant difference among the Bilingual and Control groups in all text categories. (p < 0.001)

A one-way ANOVA test showed a significant difference in the test scores among the text types within the bilingual group (f(3,52)= 75,069, p< 0,001). A post-hoc Bonferroni revealed no difference between the narrative (M= 69 %, SD= 10 %) and explanatory tests (M= 72 %, SD= 11 %) (p=1). However, the post-hoc test indicated a significant difference among narrative versus poetry (M= 30 %, SD= 9 %)(p<0,001) and narrative versus scientific (M=40 %, SD= 6 %) (p<0,001). As well as explanatory test versus poetry test (p<0,001) and explanatory versus scientific test (p<0,001) and poetry versus scientific test

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

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

(p=0,023). The mean scores revealed that the bilingual group had the best test scores in narrative and explanatory texts, followed by scientific texts and poetry having the worst scores. (Figure-2)

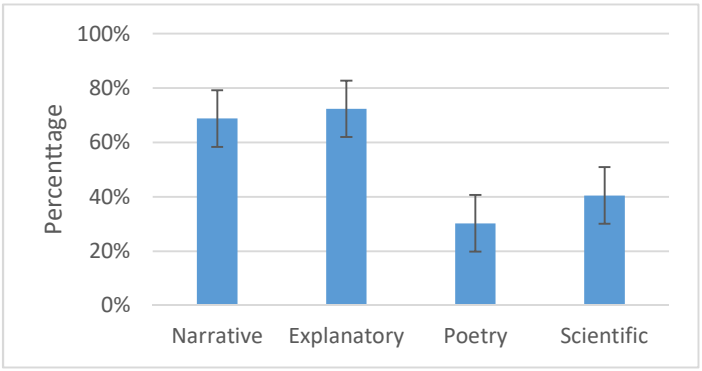


Figure 2 Mean ± SD scores are illustrated in the figure for the Narrative, Explanatory, Poetry and Scientific texts in the Bilingual group. (f(3,52)= 75,069, p< 0,001).

Syntactic comprehension: Grammatical judgment test

There was a significant difference between the bilingual group (Median=18) and the monolingual group (Median=24) in grammatical judgment test scores in the Mann-Whitney U test (U= 0, p < 0.001) r=-0,86). (Table-1) (Figure-3)

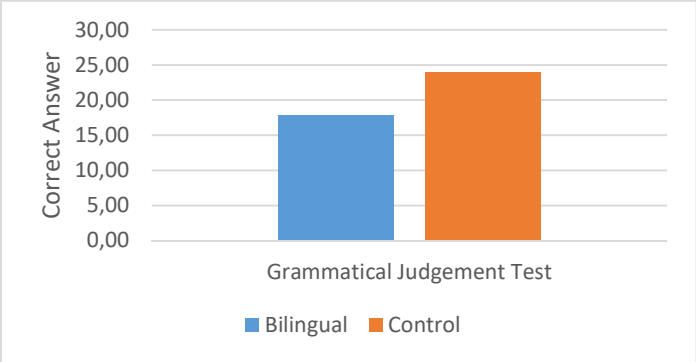


Figure 3 Mean scores are illustrated in the figure for grammatical judgment test between the bilingual and monolingual groups.

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

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

Attitude questionnaire for Turkish language

The results of the attitude questionnaire are given below. Attitude Questionnaire revealed that most of the bilingual children in this study have negative attitude towards Turkish language. (Figure-4)

	Strongly Agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly Disagree
Question 1	71,43%	28,57%	0,00%	0,00%	0,00%
Question 2	42,86%	57,14%	0,00%	0,00%	0,00%
Question 3	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Question 4	21,43%	42,86%	35,71%	0,00%	0,00%
Question 5	0,00%	7,14%	28,57%	64,29%	0,00%
Question 6	0,00%	0,00%	7,14%	57,14%	35,71%
Question 7	0,00%	7,14%	50,00%	42,86%	0,00%
Question 8	0,00%	7,14%	21,43%	64,29%	7,14%
Question 9	0,00%	0,00%	0,00%	21,43%	78,57%
Question 10	0,00%	0,00%	7,14%	7,14%	85,71%
Question 11	0,00%	0,00%	0,00%	14,29%	85,71%
Question 12	0,00%	7,14%	14,29%	71,43%	7,14%
Question 13	0,00%	0,00%	0,00%	35,71%	64,29%
Question 14	42,86%	35,71%	21,43%	0,00%	0,00%
Question 15	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Question 16	0,00%	0,00%	0,00%	21,43%	78,57%
Question 17	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Question 18	0,00%	0,00%	14,29%	14,29%	71,43%
Question 19	0,00%	0,00%	0,00%	14,29%	85,71%
Question 20	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Question 21	0,00%	0,00%	0,00%	21,43%	78,57%
Question 22	0,00%	0,00%	0,00%	28,57%	71,43%
Question 23	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Figure 4 The percentages obtained from the responses to the questionairre.

Discussion

The results of this study revealed that in the Reading Comprehension Scale monolingual group performed better than the bilingual group in reading texts. Within bilingual group comparisons, the mean scores revealed that the bilingual group had the best test scores in narrative and explanatory texts, followed by scientific texts and poetry. Poetry has the worst scores. Syntactic comprehension evaluations by Grammatical Judgment Test revealed that the monolingual group had better scores than the bilingual group. Bilinguals have difficulties in detecting the grammaticality of word constructions. Attitude

Questionnaire revealed that most of the bilingual children in this study have negative attitude towards Turkish language. As they have not been using Turkish in daily activities and conversely speaking English in public, they have a negative attitude towards speaking in Turkish. They cannot develop Turkish reading, writing, listening skills properly, for this reason, they cannot use the language effectively. They rarely read Turkish novels. Lack of formal education in Turkish, reading and writing skills were not developed. It is believed that it will be easier for bilingual individuals who have gained the basic skills of their mother tongue to learn and adapt to the society. Their reading skills must be improved. Syntactic awareness is a kind of metalinguistic awareness which means knowing and being aware of the grammatical structures of sentences in a language (Reder et al. 2013). In this study, it is found that bilingual children have difficulty in detecting grammaticality of word order constructions. For this reason, educators and parents should improve bilinguals' syntactic comprehension skills.

De Houwer (2009) revealed that bilinguals had better scores than monolinguals in lexical understanding. In other words, bilingual participants reached a more developed lexical understanding than monolinguals. Bilinguals' faster lexical development may be due to bilingual input settings, where there will be more input as two languages are heard and the child is exposed to different versions of input (De Houwer, 2009). However, the results of this current study revealed that bilinguals' reading comprehension skills were worse than monolinguals.

Davidson et al. (2019) evaluated monolingual and bilingual children. The children were asked to complete a grammatical judgment test to assess their awareness of syntactic structures. All children were better at finding grammatically correct word order. Children with the highest receptive vocabulary scores were more successful in finding incorrect word order constructions. The results of their study emphasize the importance of receptive vocabulary ability on syntactic awareness performance.

Researchers have stated that white matter volume changes in bilingual's brain. It appears that they process information faster than monolinguals (Mohades, 2012). For this reason, it is believed that bilinguals have cognitive and neurological benefits what is more they have enriched cognitive control. Despite some linguistic limitations such as naming difficulty, bilingualism has been associated with improved metalinguistic awareness, as well as better visual-spatial skills, creativity and better memory. Limia et al. (2019) reported that monolinguals use gestures to express different meanings before they interpret words. Their results showed that bilingual children also identify referents in gestures. Bilingual children have the ability to code-switch. Code-switching is the ability to substitute words in different circumstances (Macrory, 2006). Bedore et al. (2005) suggested that semantic knowledge enhances productivity and leads to creativity. The results of this current study supports the findings that semantic and paradigmatic knowledge influence productivity, creativity and comprehension.

MacLeod (2010) reports that if a child prefers one language more than the other, the less-preferred language will be weaker. According to Mattock et al. (2010), bilinguals are better at comprehending abstract linguistic representations. The results of this study are in consistence with MacLeod (2010) study indicating that bilingual children use English more than Turkish. For this reason, Turkish becomes weaker. To benefit from bilinguals' cognitive advantages, bilingual input settings should be improved. There should be more input and the child should be exposed to various forms of Turkish language.

Weiten (2010) stated that bilinguals perform better in measures such as cognitive flexibility, analytical reasoning, selective attention and metalinguistic awareness. Hakuta (1986) reports that when mental capacities are measured, the bilingual children perform better than monolingual children. Macrory

(2006) states that bilingual children develop the same sequence with monolinguals. Houwer (1999) stated that children may confuse grammar rules moreover they may use vocabulary from both languages in a single sentence but still, they can separate the two different languages from one another. Bilingual children may prefer to use the familiar word or substitute an unfamiliar word with the known word. The results of this study are in consistence with Houwer (1999) study stating that bilinguals face with difficulties in syntactic comprehension.

Wong Kwok Shing (2006) stated that sometimes a bilingual child is more dominant in one language because one language may be easier than the other. However, the situation changes when the child begins the school. The results of the study support the idea that if bilinguals have the chance to expose Turkish language more, their comprehension skills will improve.

Conclusion

The purpose of the study was to investigate the reading comprehension skills and syntactic comprehension skills of bilinguals compared to monolinguals and to evaluate bilingual children's attitudes towards Turkish language. In the Reading Comprehension Scale monolingual group performed better than the bilingual group in reading texts. Within bilingual group comparisons, the mean scores revealed that the bilingual group had the best test scores in narrative and explanatory texts, followed by scientific texts and poetry. The results of the Grammatical Judgment Test indicate that children's ability to detect the grammaticality of word order constructions change according to being monolingual or being bilingual. In this study, it is found that bilingual children have difficulty in detecting grammaticality of word order constructions. For this reason, educators and parents should improve bilinguals' syntactic comprehension skills. Attitude Questionnaire revealed that most of the bilingual children in this study have negative attitude towards Turkish language. The results of this study indicate that if enough effort is given to the reading and syntactic comprehension, skills of bilinguals will improve. In conclusion, to benefit from bilinguals' cognitive advantages, bilingual input settings should be improved. There should be more linguistic input and the child should be exposed to different social settings of Turkish.

References

Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü).

Bedore, L. M., Peña, E. D., Garcia, M., & Cortez, C. (2005). *Conceptual versus monolingual scoring*. Language, Speech, and Hearing Services in Schools.

Bialystok, E., Craik, F. I., & Luk, G. (2012). *Bilingualism: consequences for mind and brain*. Trends in cognitive sciences, 16(4), 240-250.

Caldwell, J. S. (2008). *Comprehension assessment: A classroom guide*. Guilford Press.

Davidson, D., Vanegas, S. B., Hilvert, E., Rainey, V. R., & Misiunaite, I. (2019). Examination of monolingual (English) and bilingual (English/Spanish; English/Urdu) children's syntactic awareness. *Journal of child language*, 46(4), 682-706.

De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Multilingual Matters.

Hakuta, K. (1986). *Mirror of language. The debate on bilingualism*. Basic Books, New York, USA.

Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2011). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(1), 1–27. doi: 10.1017/s0305000910000759

De Houwer, A. (1999). Two or More Languages in Early Childhood: Some General Points and Practical Recommendations. *ERIC Digest*, 1-4.

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

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

Gauthier, C. (2012). *Language Development in Bilingual Children*. A Research Paper. Southern.

Gollan, T. H., Montoya, R. I., Fennema-Notestine, C., & Morris, S. K. (2005). Bilingualism affects picture naming but not picture classification. *Memory & cognition*, 33(7), 1220-1234.

Gollan, T. H., & Acenas, L. A. (2004). What is a TOT? Cognate and translation effects on tip-of-the-tongue states in Spanish-English and Tagalog-English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 30*(1), 246–269.

Green, D. W. (2011). Language control in different contexts: the behavioral ecology of bilingual speakers. *Frontiers in psychology*, 2, 103.

Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*(5), 363–394.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned 4th edition-Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford university press.

Macrory, G. (2006). Bilingual language development: what do early years practitioners need to know?. *Early years*, 26(2), 159-169..

MacLeod, A., & Stoel-Gammon, C. (2010). What is the impact of age of second language acquisition on the production of consonants and vowels among childhood bilinguals? *International Journal of Bilingualism*. 14 (4), 400-421.

Marian, V., & Spivey, M. (2003). Bilingual and monolingual processing of competing lexical items. *Applied Psycholinguistics, 24*(2), 173–193.

Limia V., Özçalışkan Ş., Hoff E. (2019). Do parents provide a helping hand to vocabulary development in bilingual children? *Journal of Child Language 46*(3), 501-521.

Mohades, S. G., Struys, E., Van Schuerbeek, P., Mondt, K., Van De Craen, P., & Luypaert, R. (2012). DTI reveals structural differences in white matter tracts between bilingual and monolingual children. *Brain Research, 1435*, 72–80.

Pearson BZ, Fernández S, Oller DK. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: comparison to monolingual norms. *Language Learning*. *43*(1):93–120.

Reder, F., Marec-Breton, N., Gombert, J. E., & Demont, E. (2013). Second-language learners' advantage in metalinguistic awareness: a question of languages' characteristics. *British Journal of Educational Psychology, 83*(4), 686–702.

Şen, Ü. (2011). Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları ve yazma becerileri. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Weiten, W. (2017). *Psychology: themes and variations*. Boston: Cengage Learning.

Shing, Richard, W. K. (2006). Enhancing English among second language learners: the pre-school years. *Early Years, 26*(3), 279-293..

Yule G. (2010). *The Study of Language*. Cambridge University Press. New York.

Becoming an interpreter through experience: The perceptions of the non-professional public service interpreters in Turkey[1]

Aslı POLAT ULAŞ[2]

APA: Polat Ulaş, A. (2020). Becoming an interpreter through experience: The perceptions of the non-professional public service interpreters in Turkey. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 661-700. DOI: 10.29000/rumelide.752733.

Abstract

Public service interpreting is a type of interpreting that eliminates the language barrier between migrants/refugees and officials of the host country's public institutions. In many countries, it is still an activity performed by friends, family members or neighbors of the minority-language speaker, namely untrained individuals (Wadensjö, 2009), and in many other countries, it is an activity, for which training might be optional, and the remuneration is rather lower than that for conference interpreting (Hale, 2015:66), which are the major factors hindering the professionalization. Likewise, in Turkey, especially in the face of the increased refugee population in recent years, mostly individuals who speak the relevant languages but who have not received interpreter training provide interpreting services in institutions. In this regard, this study addresses the public service interpreters working at the units of the Association for Solidarity with Asylum Seekers and Migrants (SGDD-ASAM), one of the non-governmental organizations (NGOs) in Turkey that provides a wide-scale service to refugees. More specifically, the practitioners' perceptions regarding their interpreting experiences will be discussed based on the data collected through semi-structured interviews and questionnaires. Moreover, the data from the institutional document and the interviews conducted with the institution officials will be used as supplementary data to the discussion. Based on the available data, it can be said the practitioners' perceptions regarding their interpreting experiences are generally centered around the issues of exercise of restricted agency and awareness of institutional and professional ethics, which also manifest their alignment with the institutional identity and role projected for them.

Keywords: Non-professional interpreters, restricted agency, professional ethics, institutional identity

Türkiye'de profesyonel olmayan toplum çevirmenlerinin mesleki algıları

Öz

Toplum çevirmenliği en genel anlamıyla göçmenler/mülteciler ve ev sahibi ülkenin kamu kurumlarındaki görevliler arasında dil engelini ortadan kaldırmaya yarayan bir çeviri türüdür. Toplum çevirmenliği birçok ülkede, ilgili dilleri konuşabilen ancak çeviri eğitimi almamış bireylerce, çoğunlukla da yakın çevreden tanıdıklar veya aile bireylerince, gönüllü olarak yürütülen bir faaliyettir (Wadensjö, 2009). Yine birçok ülkede, toplum çevirmenleri için eğitim zorunlu olmayıp tercümanlara ödenen ücret konferans tercümanlarına ödenen ücretten oldukça düşüktür (Hale, 2015:66). Bütün bu etkenler ise toplum çevirmenliğinin meslekleşmesi önündeki temel engellerdir.

1 This article is based on the ongoing PhD thesis conducted by the author under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Atalay GÜNDÜZ at Dokuz Eylül University, Institute of Social Sciences, Translation Studies Ph.D. Programme.

2 Arş. Gör., Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü (Adana, Türkiye), asli-polat@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7815-3686 [Makale kayıt tarihi: 27.04.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752733]

Benzer şekilde, Türkiye'de de, özellikle son yıllarda artan mülteci nüfusu karşısında, çoğunlukla ilgili dilleri konuşan ancak çeviri eğitimi almamış bireyler kurumlarda tercümanlık hizmeti vermektedirler. Bu bağlamda, bu çalışma Türkiye'de göçmenler ve mültecilere yönelik geniş çaplı hizmetler sunan sivil toplum kuruluşlarından biri olan Sığınmacılar ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği'nin (SGDD-ASAM) farklı birimlerinde hizmet veren toplum çevirmenlerini ele almaktadır. Bu doğrultuda tercümanların çeviri eylemlerine yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış mülakatlar ve anketlerle toplanan verilere dayanarak tartışılacaktır. Ayrıca, tercümanlara yönelik kurumsal davranış ilkeleri rehberi ve kurum yetkilileri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler tartışmada ek veri kaynakları olarak kullanılacaktır. Mevcut veriler ışığında tercümanların çeviri eylemlerine ilişkin görüşlerinin genel olarak sınırlı eylemlilik ve kurumsal ve mesleki etik ilkelere yönelik farkındalık konuları çevresinde şekillendiği ileri sürülebilir. Öne çıkan bu durumlar, tercümanların kendileri için belirlenen kurumsal kimlik ve rolle uyumlarına da işaret etmektedir.

Anahtar kelimeler: Toplum çevirmenleri, sınırlı eylemlilik, mesleki etik, kurumsal kimlik

Introduction

Through migration, different cultural groups meet in the same space, and migrants/refugees generally get service in the language of the country where they live. At this point, public service interpreting plays a crucial role, since it establishes the linguistic link during the provision of various services to migrants/refugees, and it makes them heard in the society in which they live until they acquire the skills to communicate fluently in the host country's language. Public service interpreting enables official staff and service users to make sense of each other's talk in various public institutions such as healthcare facilities, police stations, schools and other similar service settings (Wadensjö, 1998:33). It is a form of mediation that facilitates communication between public service providers and service users, namely migrants or refugees, who need assistance in participating in interactions.

In many countries, standardized professional practices for public service interpreting are not yet available. It is mostly practiced by individuals belonging to the same ethnic minority or culture as migrants or refugees (Pöchhacker, 2004:174). These individuals could even be friends or family members of migrants/refugees themselves, and it is assumed that communicating in two languages automatically makes them interpreters (Hale, 2015: 68). Overall, it can be said it is an occupation that individuals who are not trained in the interpreting field perform in return for low remuneration (Wadensjö, 2009; Hale, 2015).

Regarding the professional development of public service interpreting, it can be said that certain steps towards institutionalization, such as training courses, certification examinations and professional associations, have been taken in the countries with a long history of migration, such as Canada, Australia and Sweden, yet in many others with a recent history of migration, such as Italy and Spain, the profession is less institutionalized (Hale, 2015:67). In the most general sense, the lack of an established system guaranteeing professional standards, the lack of training opportunities as well as the low level of awareness of the status and title of interpreters are the factors that impede the professionalization and institutionalization of public service interpreting (Corsellis, 2008:56-57). When the mentioned factors are combined with the lack of adequate resources allotted for interpreting services within immigration policies of most countries, institutions are forced to take *ad hoc* steps in order to meet the demands for public service interpreters (Corsellis, 2008:57).

Turkey is also one of the countries that has only recently faced a large flow of refugees. Since 2011, when the Syrian civil war broke out, Turkey has been hosting more than 3.5 million Syrian refugees. Although the two countries are located in the same geography, and the two societies share common cultural values, the most prominent difference between them is the language they speak, and the language barrier needs to be eliminated in order for refugees to be integrated into the society they live in. Although Syrian refugees may take certain steps to learn Turkish (Dillioğlu, 2015; Bölükbaş, 2016; Biçer, 2017), in the short term it does not seem possible for such a large population to learn the language sufficiently to meet their communication needs in all areas of the social life. Moreover, the great difference between Turkish and Arabic languages, the insufficiency of language courses and the lack of information on how to access the available courses and more importantly the necessity to earn a living or to care for children prevent many refugees from attending language learning activities (Dursun, 2018; Yücel *et al*., 2018:41). Under the circumstances, the need for interpreters increases for refugees to have access to services in public institutions.

In Turkey, where established professional standards for public service interpreting are not available and vocational training opportunities for interpreters are scarce, certain steps have been taken for the increased interpreting needs of refugees in recent years. For instance, in healthcare institutions in the provinces with the highest refugee population, bilingual individuals under the name of "patient guides" have been employed as part of an EU-funded project. Moreover, in response to the increasing needs, a large number of interpreters have also started to serve in courthouses and police units as well as in refugee associations. Although the working conditions of these practitioners are different, their common point is that they are individuals who can communicate in the relevant languages and who are generally not trained in the interpreting field. In other words, they become "interpreters" through the experience they gain while removing the communication barrier between refugees and officials in public institutions. In this regard, this descriptive study addresses the non-professional practitioners working at various units of the Association for Solidarity with Asylum Seekers and Migrants (SGDD-ASAM), one of the non-governmental organizations (hereinafter NGO) serving as a refugee association in Turkey. More specifically, it is aimed to examine how the practitioners, who learn interpreting on-the-job, perceive their interpreting experiences and how they view their agency in interpreting situations.

1. Issues in public service interpreting and literature review

The application of sociological models and empirical methods to translation and interpreting practices has highlighted the concept of agency, and today translators and interpreters are viewed as social actors with their own history, perceptions and attitudes towards the profession. The social roles of the agents are manifested along their practices in the contexts which surround them and which are also influenced by their practices (Flynn and Gambier, 2011:94). The emphasis on translators and interpreters as social actors was also laid by Chesterman (2006, 2009). While Dam and Zethsen (2009) drew attention to the gap in the research on translators and interpreters as a social and professional group, Chesterman (2009) suggested opening up a new subfield, mentioning the name "TranslaTOR Studies", and he proposed the issues of translators' status and image, their rates of pay, working conditions, attitude towards their work as the topics that could be covered under the strand of the sociology of translators (Chesterman, 2009:16).

As for the concept of agency, Koskinen and Kinnunen (2010) suggest that agency involves several main issues, which are willingness, ability, status and acting. "Willingness" is related to human beings' intentionality and reflectivity, and "ability" refers to agents' choices in social contexts and the constraints

imposed upon them therein. Another key issue, "status", implies liability and answerability, and lastly, "acting" brings along having an influence on the social world. All the mentioned issues constitute agency as a "product of actions" (Koskinen and Kinnunen, 2010:7). Interpreters who work in different social settings such as courts, police stations, healthcare institutions among others perform complex tasks between languages and cultures by putting their agency into practice. The importance of the role of interpreters is revealed while they are performing multifaceted tasks from addressing cultural and linguistic gaps to providing explanations for terms and concepts, from expressing feelings to controlling communication flow. Accordingly, the discussions over the agency of public service interpreters generally center around the issues of perceptions, roles and task boundaries of the agents as well as the ethical concerns in interpreting assignments.

In general, the complexity of public service interpreters' tasks and activities is ignored, and as Tipton (2014) suggests, interpreters are mostly expected to limit their activities to only interpreting as a code-switcher. Their function is traditionally reduced to that of a machine that provides literal renditions between two languages (Knapp-Potthoff and Knapp, 1986:152). However, the neutrality of interpreters as well as the machine metaphor and the conduit role traditionally attributed to them have been increasingly questioned, and the agency of interpreters in various professional settings has been widely highlighted. In this sense, acknowledging that interpreters are not invisible, rather they are active participants in communication processes, Roy (1993) describes interpreters as "advocates", "bi-cultural experts", "communication facilitators" and "helpers". In a similar vein, in his study on the interpreters in convention refugee hearings, Barsky (1996) describes interpreters as "intercultural agents" and draws attention to the different tasks that interpreters have to undertake, such as elaborating on refugees' statements, adding previously-learned details and intervening to reduce damages stemming from cultural misunderstandings. Mikkelson (1998) also claims that court interpreters who have received sufficient training and gained the expertise necessary for the exercise of discretionary power should not be regarded as a translation machine.

Angelelli (2004a), having adopted an exploratory and ethnographic approach to medical interpreting, claims that communicative goals, institutional constraints and the social context influence the volume of interpreters' visibility as well as their interpreting strategies. She proposes various metaphors to describe the roles of interpreters such as "interpreters as detectives", solving various problems in communication processes based on their past experiences; "interpreters as multi-purpose bridges", addressing cross-linguistic and cross-cultural issues; "interpreters as diamond connoisseurs", making a distinction between relevant pieces of information and irrelevant ones during interpreting; "interpreters as miners", eliciting information from patients (Angelelli, 2004a:129-131). Leanza (2005) also puts forth four different roles for interpreters working in the healthcare domain, which are "system agent", transferring the dominant discourse; "integration agent", adopting an in-between position outside interpreting tasks; "community agent", cognizant of the minority norms and values; and "linguistic agent", interfering neutrally only in linguistic matters. Apart from developing the role typology, Leanza (2005) also suggests that interpreters as well as healthcare providers be given training on the roles of interpreters so that interpreters can internalize the ethical and pragmatic dimensions of various roles, which will in turn help to increase their autonomy and official status (pp. 187-8).

For court interpreters, Hale (2008) discusses the roles of "advocate for the minority language speaker", "advocate for the institution or the service provider", "gatekeeper", "facilitator of communication" and "faithful renderer of others' utterances", and objecting to treating interpreters as "mindless machines", she favors the role of "faithful renderer of others' utterances" (Hale, 2008:119). The active role of

interpreters is also highlighted by Rudvin and Tomassini (2008) in their study on the language mediators working in education and health sectors in Italy. Many mediators, having their own experiences of migration, view the nature of their task as "assistance" to other migrants, and they are actively engaged in resolving conflicts. Due to the gaps between professional codes of ethics, institutional codes of ethics and their challenging tasks, mediators need to "employ an *ad-hoc* code of ethics" in line with their training background, the needs of service users and of institutions (Rudvin and Tomassini, 2008:264). Along the same line, Souza (2016) draws attention to healthcare interpreters' work of bridging cultures between service providers and patients and suggests that healthcare interpreters indeed act as intercultural mediators and accordingly take on various roles such as "welcomers", "bilingual professionals", "community agents", "cultural informants" and "educators".

In Turkey, the agency of public service interpreters has also been addressed in several studies. In an MA thesis by Öztürk (2015) on medical interpreting services in the context of health tourism, it has been found that the interpreters' task boundaries are very flexible, and they might act as "patient coordinator" while easing the tension of patients, or they might take on the role of "buffer" while building trust between doctors and patients. It is also suggested that the interpreters almost take on the role of a medical expert while both fulfilling the expectations of their employers and taking initiatives in their own discretion. Another contribution in the area of healthcare interpreting in Turkey is the MA thesis by Şener (2017). In the study, in which the roles of healthcare interpreters are examined at micro and macro levels, it has been found that the interpreters adopt various roles apart from interpreting, a situation which might create problems in terms of ethical issues and the quality of service. Şener (2017) suggests that some of the factors that might lead to violations of ethical principles are empathy, omissions of certain elements including medical information and the responsibility of the interpreters to persuade patients among others. The PhD research conducted by Duman (2018) also addresses the healthcare interpreters' subjectivity and professional experience. In the study, it has been revealed that the interpreters act in line with their subjective judgments in fulfilling their responsibilities and meeting the expectations regarding patient satisfaction. Duman (2018) suggests that the principle of impartiality has not been internalized in the professional sense as the interpreters share examples of situations in which they are on the patient's side and that the close relationship with patients leads to a less objective and less impartial position for the interpreters, which, hints at the intercultural mediation approach adopted in Southern Europe and Francophone regions.

Another significant issue in public service interpreting is the ethical concerns, an issue closely related to the above-mentioned role and task boundaries of interpreters. The increasing need for interpreters in response to flows of migrants and the language access policies for local communities and thereby the emergence of practitioners who are untrained and who do not have ethical and professional awareness have made ethical issues even more important for the interpreting profession (Rudvin, 2007; Ozolins, 2010). In the face of the scarcity of standard professional guidelines, a range of expectations from interpreters, such as solving linguistic problems, resolving cultural misunderstandings, explaining concepts or addressing refugee needs, might lead to wide variations in interpreters' performances. Under the circumstances, many interpreters might have to make decisions intuitively based on their training backgrounds, emotional expectations, and their personal and cultural values (Bancroft, 2015:225). In such a case, a blurred picture emerges, in which interpreters might modify messages, express their own opinions or engage in dialogues out of interpreting tasks and thus violate professional ethical standards (Merlini, 2009).

Codes of ethics are the guiding elements that enable practitioners of a profession to display ethical behavior against the interests of service users, the profession and themselves (Hale, 2007:103). Ethical principles may prevent interpreters from making arbitrary decisions and thus can protect them from adverse consequences in job performances (Solow, 1981, cited in Hale, 2007:104). It has also been highlighted that codes of ethics are of paramount importance for the professionalization of public service interpreting (Tseng, 1992; Gentile *et al*., 1996; Roberts, 1997). Such codes increase interpreters' professional status, protect service users' interests and thus bring along public trust in interpreters. In this regard, Ozolins (2015) states

> [i]ssues of ethics have always attended interpreting, as practitioners will often be privy to complex or highly privileged information – whether related to national security, or personal trauma or difficulty, or sensitive business negotiations. Trust in those doing the interpreting is paramount for participants who lack command of the other language, and recognition of ethical practice is fundamental to recognition as a profession. (p. 319)

Ethical codes and standards have generally been laid down by professional associations, commercial or non-profit interpreting services (Bancroft, 2005). The most important responsibilities of interpreters towards the parties of conversations are acknowledged as accuracy, impartiality and confidentiality (Bancroft, 2005; Hale, 2007). In terms of accuracy, interpreters' faithfulness to the original message is highlighted in the codes examined by Hale (2007:109). Accordingly, it is generally prescribed that such modifications as additions and omissions can be made to render the intended meaning and that vulgar words, hedges, repetitions and style must be preserved. Within the context of impartiality, interpreters, who cannot be held accountable for messages they convey, are required to control subjectivity by not reflecting their own emotions, opinions, beliefs or values during interpreting, and by not changing content of vulgar and abusive statements (Hale, 2007:121). In that sense, the principle of impartiality may help interpreters to convey messages more faithfully and to build up emotional stamina in traumatic interpreting situations.

In the literature, several studies addressing the perspectives of the parties to interpreting processes show that interpreters meet the requirements projected for them in ethical codes, such as neutrality (Mesa, 2000); confidentiality, impartiality and accuracy (Chesher *et al*., 2003); loyalty to both parties, adequacy and transparency (Tryuk, 2007); fidelity to content (Valero Garcés, 2017). However, it has been extensively emphasized for quite a long time that the requirements of many ethical codes, namely interpreting literally, behaving like a machine without being involved in decision-making processes and being absolutely neutral, do not fully reflect the performances of interpreters under real-life conditions in various interpreting contexts, primarily in healthcare and court settings (Berk-Seligson, 1990; Niska, 1995, 2002; Barsky, 1996; Wadensjö, 1998; Pöchhacker, 2000; Kadric, 2000; Valero Garcés, 2003; Bot, 2003; Clifford, 2004; Angelelli, 2004a; Hsieh, 2006; Ibrahim, 2007; Rudvin, 2007, 2015; Hale, 2008; Rudvin and Tomassini, 2008; Bahadır, 2011; Bancroft, 2015; Lee, 2015; Souza, 2016).

In that sense, it is acknowledged that the major factors leading to ethical dilemmas for interpreters involve unrealistic expectations of the communication parties from interpreters, the parties' feeling an affinity towards interpreters, sensitive cultural or personal issues, as well as the high professional standards that interpreters cannot always meet due to the lack of training opportunities that would equip them with necessary decision-making skills and due to inadequate support and working conditions (Hale, 2007; Rudvin, 2015). When the mentioned factors are combined with the requirement for interpreters to exercise restricted discretionary power vis-à-vis the lack of solutions in ethical codes applicable to real-life interpreting situations, interpreters might sometimes be forced to use their own

initiatives and to take their own decisions in interpreting assignments (Tate and Turner, 2002; Hale, 2007; Bancroft, 2015).

On the whole, ethical codes cannot be expected to be adequately comprehensive to address the needs of each and every interpreter with a different background, yet nevertheless, as suggested by Rudvin (2015), such principles are useful in professional identity formation and in guiding especially novice interpreters in that they specify the tasks and responsibilities in the realm of the interpreter's role. For a job with such complex nature, what is needed is principles that take real-life requirements into account and that pay regard to the fact that interpreters are influential agents in communication processes who might sometimes need to use their own judgment to make appropriate decisions under real-life conditions.

2. Methodology

The present study aims to assess the perceptions of ASAM interpreters towards their interpreting experiences. In order to examine the perspectives of the non-professional interpreters serving under an institutional identity, a qualitative research method has been adopted in this study. According to Creswell (2009), qualitative research intends to explore and interpret the meanings related to a social issue derived from various data sources collected from participants and settings. More specifically, in qualitative research, the researcher, whose analytical skills are at the forefront, subjectively interprets the data from such sources as interviews, observations and documents within a certain theoretical framework and builds emergent trends, patterns and themes on a social issue and examines the relationships between them (Creswell, 2009; Hale and Napier, 2013). Qualitative research adopts a multiple perspective developed through the views of researchers, participants and readers of the study and thus achieves higher validity than quantitative research (Creswell, 2009; Hale and Napier, 2013).

It can be said that within the qualitative research paradigm, the present study adopts the case study approach in that it is based on the perspectives of the individuals representative of public service interpreters in a particular context, namely the NGOs (see Saldanha and O'Brien, 2013). As mentioned by Saldanha and O'Brien (2013), a case study aims to examine the issues specific to a particular case (p. 209). As for the data collection tools in case studies, Liu (2011) suggests interviews and recordings of interpreter-mediated encounters as the major data sources. In interpreting research adopting the case study approach, interviews were extensively used as one of the main tools among others to assess participants' perceptions, views and experiences regarding the interpreting situations (Edwards, Temple and Alexander, 2005; Leanza, 2005; Angelelli, 2006; Berk-Seligson, 2008; Lipkin, 2008). Saldanha and O'Brien (2013) also propose various data sources within the scope of case study, such as documents, verbal reports, observation notes and quantitative data. The combination of such multiple data sources, namely the process of triangulation, is likely to increase the validity of the study and the reliability of its findings in that it enables the researcher to cross-check the data from various sources (Liu, 2011:90; Saldanha and O'Brien, 2013:217). Moreover, another important characteristic of case studies is the "thick description" of the context and the participants (Gall, Borg and Gall, 1996).

By virtue of the above-mentioned research paradigm, various data sources have been triangulated in the present study. Accordingly, the major data source is the semi-structured interviews conducted with the NGO interpreters. Interviewing in general is a technique used to explore the meanings derived from the experiences and opinions of individuals on a particular social phenomenon (Hale and Napier, 2013:95). In the semi-structured interview technique, a sub-type of interviews, the interviewer has a set of open-ended questions that guide the interview. The semi-structured interview technique is more flexible than

the structured interview, since it allows interviewees to expand on their thoughts and opinions, and it enables the interviewer to introduce new questions during the flow of the conversation (Hale and Napier, 2013; Saldanha and O'Brien, 2013).

Since the interview technique is time consuming in terms of its implementation and analysis, and researchers might have difficulties in accessing the relevant participants who are willing to spare time for interviews, interviews are mostly based on the opinions of a small number of participants that is far from representing a large population; thus, the obtained results can hardly be generalized to a larger population (Saldanha & O'Brien, 2013: 169). Yet on the other hand, interviews provide certain advantages to researchers in the area of social research. They allow researchers to gain deep insights into individuals' experiences, beliefs, opinions, attitudes and feelings on a certain subject that cannot be accessed through observation of individuals' behavior (May, 2011; Saldanha & O'Brien, 2013).

As Saldanha and O'Brien (2013: 168) mention, compared to translation studies research, interpreting studies research, especially the research on public service interpreting, relies more on interviews as data sources, since the prominent social dimension of the interpreting activity leads researchers to further prefer the research methods of the social sciences. Many scholarly studies that address public service interpreters draw totally or partly on the data from the interviews which yield insights into the interpreters' perspectives on their roles, interpreting experiences and performances, as well as the wider social context and macro-level structural factors that influence interpreter roles and performances (Inghilleri, 2003, 2006; Clifford, 2004; Angelelli, 2004a; Leanza, 2005; Hsieh, 2006; Ibrahim, 2007; Rudvin and Tomassini, 2008; Tipton, 2014; Guéry, 2014; Kaczmarek, 2016; Santamaría Ciordia, 2016; Valero Garcés, 2017).

The questions addressed to the interpreters within the scope of the semi-structured interviews in this study were prepared based on similar research in the area of public service interpreting and on the aim of the study, which is to explore the practitioners' perceptions regarding their interpreting experiences. In addition, while determining the interview questions, the researcher also consulted to the opinions of the thesis supervisor and the members of the thesis monitoring committee. Accordingly, the interview structure was designed in a way to obtain information on the practitioners' social background, perceptions of image and role as interpreters, perceptions of autonomy, perceptions of norms and ethics, the challenges they face in the interpreting assignments and the strategies they employ in the face of such challenges, their professional prospects as well as the expectations of the parties from the interpreters. Thus, the interview consisted of 36 open-ended questions under 7 titles.

The supplementary data sources of the present study involve the questionnaire responded by the NGO interviews, the semi-structured interviews conducted with the NGO officials commissioning tasks to the interpreters and the institutional code of conduct prepared by the officials responsible for the training of interpreters. In the present study, the technique of observation of the interpreter-mediated encounters could not be used due to the confidentiality policy of the institution as well as the researcher's lack of knowledge of Arabic, the major working language of the interpreters. It can be said that these mentioned conditions are the major limitations of the present study. Yet through the triangulation of various data sources mentioned above and through "thick description" of the interpreters' experiences based on the interviews conducted with them and with the institution officials, it has been sought to increase the validity of the findings (see Geertz, 1973; Gall *et al.,* 1996; Creswell, 2009).

The questionnaire, another data collection tool used in this study, is an instrument frequently used in survey research to collect demographic information about research participants and to collect data about the participants' opinions, attitudes and behaviors (Creswell, 2009; Liu, 2011; Saldanha and O'Brien, 2013). Compared to interviews, questionnaires allow to collect more structured exploratory data on a larger scale in less time (Saldanha and O'Brien, 2013: 152). However, the structures of questionnaires mostly restrict participants in their responses, and researchers might have difficulty in having access to sufficient participant samples that will allow them to draw conclusions on the research questions (Saldanha and O'Brien, 2013: 153). Most importantly, questionnaires are not efficient in collecting explanatory data such as personal experiences and emotions, and therefore, complementing questionnaires with interviews allows to obtain more fruitful results (Saldanha and O'Brien, 2013: 152).

Researchers mostly use two types of statistics, inferential and descriptive statistics, for the analysis of questionnaire data. Inferential statistics allow to make generalizations through data obtained from the samples of a population, and they are mostly used to make inferences about the significance level of the differences between separate populations in the research (see Saldanha and O'Brien, 2013: 195). On the other hand, descriptive statistics, as the name implies, allow to describe populations and to summarize and compare data in the form of frequencies, percentages or averages presented through graphs, charts or tables (see Saldanha and O'Brien, 2013: 224; Hale and Napier, 2013: 77). Hale and Napier (2013: 77) also suggest that such descriptive analyses are generally sufficient in especially qualitative and descriptive studies. The questionnaire tool in this study relies on descriptive statistics allowing to summarize the relevant information in percentages and averages (see Saldanha and O'Brien, 2013:224).

In the research on public service interpreters, questionnaires have been widely used either in a way to complement other data sources, such as interviews, or as a research instrument on its own to evaluate interpreters' perceptions of their interpreting experiences (Pöchhacker, 2000; Mesa, 2000; Chesher *et al.*, 2003; Angelelli, 2004b; Tryuk, 2007; Ibrahim, 2007; Rudvin and Tomassini, 2008; Lee, 2009; Kahraman, 2010; Valero Garcés, 2012; Ra and Napier, 2013; Tipton, 2014; Souza, 2016; Salaets and Balogh, 2017). In the present study, the questionnaire for interpreters, which was prepared based on similar research in the area of public service interpreting and on the suggestions of the thesis supervisor and the members of the thesis monitoring committee, does not aim to obtain inferential statistical results as a data source on its own, nor does it aim to generalize the findings to large-scale groups of interpreters. The questionnaire rather aims to provide descriptive results to support or complement the data from the interpreter interviews, which aim to assess the practitioners' perspectives on their interpreting experiences. Accordingly, the questionnaire consists of three sections involving 12 questions about demographic information, 20 Likert-type statements about the scope of the interpreter's work and about the attitude towards the interpreting profession and 30 Likert-type statements about specific interpreting activities during interpreting services, mainly involving the issues of the interpreting ethics, the interpreter's autonomy, the parties' perceptions of and expectations from the interpreters.

In order to conduct the field work in this study, the approval of the Ethical Committee of the Faculty of Letters of Dokuz Eylül University was obtained. The field work was carried out between October 2018 and June 2019 at units of ASAM in the provinces of İzmir, Mersin, Adana and Gaziantep, where a large population of Syrian refugees is currently living. The reason for choosing ASAM as a setting to be examined is that it is one of the few NGOs recruiting staff under the title of "interpreter" in Turkey. In order to conduct the interviews with the officials and the interpreters, a request was made via e-mail from the authorities of the relevant NGO units, and consent was obtained from the regional

coordinators. Then the relevant officials determined the interpreters to be interviewed and arranged the interview appointments.

Semi-structured interviews were conducted face-to-face with 9 interpreters working in different units of ASAM (1 interpreter in one ASAM unit in İzmir, 2 interpreters in another ASAM unit in İzmir, 2 interpreters in one ASAM unit in Mersin, 2 interpreters in one ASAM unit in Adana, and 2 interpreters in one ASAM unit in Gaziantep). Before the interviews, the interpreters signed the consent form stating the purpose and the scope of the study and stipulating that the information would only be used for research purposes and would be kept anonymous. The interviews, lasting between 26 minutes and 90 minutes, were audio-recorded and transcribed verbatim.

The principle of data saturation was the major factor determining the sample size in the interviews conducted with the interpreters. As Dörnyei (2007: 127) suggests, the data collection process ideally lasts till a point of saturation is reached, "when additional data do not seem to develop the concepts any further but simply repeat what previous informants have already revealed". Accordingly, in the current study, the researcher decided to terminate the process of interviewing with the interpreters when the additional data obtained from the subsequent interviews no more yielded any further illuminating data in terms of the aim of the study. Moreover, attention was also paid to reaching almost equal number of interpreters in the ASAM units in each of the mentioned four provinces, where the research was conducted.

In accordance with the institutional policy, the questionnaire for the interpreters giving service to refugees was distributed to the NGO interpreters by the relevant officials from the NGOs, rather than by the researcher herself. 34 questionnaires in total were returned to the researcher by the relevant officials. Then the questionnaire items filled by the interpreters were entered in the Google Forms platform by the researcher and descriptive results were obtained in averages, percentages and column charts.

Moreover, face-to-face interviews with open-ended questions regarding the interpreters' work conditions and activities were conducted with the 3 institution officials from different ASAM units (1 female official in İzmir unit, 1 female official in Mersin unit, 1 male official in Adana unit). The interviews lasted around 30 minutes on average and were audio-recorded and then transcribed verbatim. Lastly, as the document to be analyzed, the code of conduct for interpreters provided to them in the in-service trainings was obtained from one of the training coordinators of the institution.

On the whole, through the data collected in the present study, it is not aimed to generalize the findings to large-scale groups of public service interpreters, but it is rather aimed to assess and describe the perceptions of the public service interpreters giving service to refugees in the NGO context towards their relevant interpreting experiences.

As the major data source of the study, the semi-structured interviews conducted with the interpreters were subjected to thematic analysis, and the data from the other sources related to the emerging themes was used in the discussion. For the thematic analysis, the six-phase approach proposed by Braun and Clarke (2006) was adopted. The phases involve familiarizing oneself with the data, generating initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and producing the report. According to Braun and Clarke (2006), a theme is an important piece of information in the data related to the research question and refers to a response patterned to a certain degree in the data set (p. 82). Accordingly, prevalence of a theme can be determined based on the number of respondents mentioning

that theme, as well as based on the existence of a theme in one source of the data set (such as a single interview) or in the entire data set (Braun and Clarke, 2006:82). In the study, the deductive analysis method proposed by Braun and Clarke (2006) has been adopted, and accordingly, the analysis is mainly guided by the research questions, which have also been used in determining the interview and questionnaire structures.

During the analysis, each interviewed NGO interpreter was assigned a number and recorded as NGOI-1,2,3... Then the interview transcripts were coded manually in the light of the relevant research question. The codes, their definitions and the page numbers in the data set for the relevant codes were typed in the codebook in Excel format. A second coder, having work experience as a public service interpreter, also cross-checked the codes. In that way, it has been sought to increase the reliability of the analysis to some extent (see Creswell, 2009:177). The codes similar in content and important for the relevant research question were categorized. After reviewing the emerging preliminary themes, the main themes were defined and named as "exercise of restricted agency" and "awareness of institutional and professional ethics". The prevalence of the themes and sub-themes was determined based on the number of the respondents mentioning them.

3. Findings and discussion

In the present study, the questionnaire for the interpreters was responded by 34 practitioners. 20 of the respondents are female and 14 are male. The average age of the 31 respondents is 28.9. Of the 34 practitioners, responding to the "Nationality" item, the great majority (25) hold Turkish citizenship. Moreover, 6 hold Syrian citizenship, 1 Palestinian citizenship, and 1 Egyptian citizenship; and 1 respondent, holding dual citizenship, did not specify which countries he/she is a citizen of. 52.9% of the respondents marked their native language as Turkish, and 47.1% as Arabic. As for the practitioners' educational background, it has been found that 19 out of 34 (55,9%) hold a Bachelor's degree. The educational background of the rest is as such:

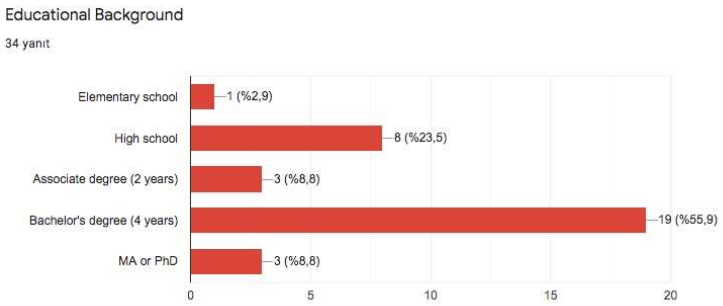


Figure 1: Practitioners' educational background

The fields in which the respondents hold BA degree were not specified. Yet based on the telephone interview with one of the coordinators responsible for the training and supervision of interpreters in the institution, who has mentioned that there is almost no graduate of translation and interpreting department among those working as interpreters, it can be argued that the practitioners in this study are very likely to hold a BA degree in fields other than translation and interpreting. The coordinator has also added that the most important criterion when recruiting interpreters is the knowledge of the relevant languages. As for the working languages of the practitioners, all of them (34) indicated Arabic

and Turkish, and besides, 3 also marked Kurdish. As regards how they learned their working languages, 27 respondents chose the option of "native or second foreign language", 10 also marked the option of "school or university", and 10 also chose the option of "language course". The related findings are as follows:

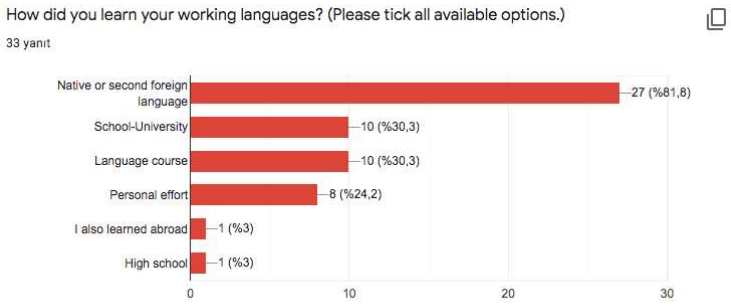


Figure 2: Means of learning the working languages

As regards the interpreter training, only 14 respondents confirmed that they received such a training. And for the type of interpreter training, only 5 respondents indicated it as “in-service training”.

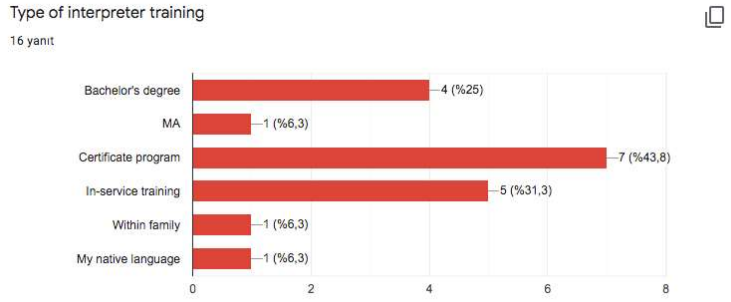


Figure 3: The type of interpreter training

4 marked the type of interpreter training as “undergraduate (BA) education”, 1 as “graduate (MA) education” and 7 as “certificate program”. Based on this data, it is not clear whether those who chose these options actually meant the training programs in the interpreting field per se. Moreover, those responding as “within family” and "my native language" most probably reduced interpreter training to the improvement of language skills.

The major settings where the practitioners give service as interpreters in the field were specified as healthcare institutions (23), educational institutions (22), legal settings (13) and police units (13). An interpreter can give service in more than one setting out of the NGO unit, since the in-house interpreters in the institution are also responsible for providing interpreting services in line with the requirements in different settings out of the NGO units, such as healthcare, education and legal institutions. Lastly, the average interpreting experience of the 33 respondents was reported to be 3.3 years. The data from the rest of the questionnaire on the interpreters' attitude towards their job and the interpreter activities during interpreting services will be discussed in alignment with the findings of the thematic analysis of the interviews.

As to the demographic information of the 9 interviewed interpreters (5 are female and 4 are male), it was found that their average age is 31 and average interpreting experience is around 28 months. 7 of them hold Turkish citizenship, and 2 hold Syrian citizenship. As for the educational background, 2 are graduates of business administration, 2 are graduates of the education faculty, 1 is a graduate of journalism, and 1 is a graduate of German translation and interpreting department. The other three received education in Syria. Of them, 1 is a law faculty graduate, 1 is a dropout of French language and literature department, and 1 is a high school graduate. All the interpreters have attended the in-service trainings provided by the institution. And lastly, 4 of them mentioned that they attended various language courses in order to improve their working languages.

As regards the findings of the thematic analysis of the interviews conducted with the interpreters, it can be said that the interpreters' perceptions regarding their interpreting experiences are shaped around two main themes, which will be discussed in detail in the following sections. One of the themes is "exercise of restricted agency" with the sub-themes of restricted role perception, avoidance of expressing own opinions, avoidance of engaging in dialogues with refugees outside interpreting tasks and avoidance of undertaking initiative. The other theme is "awareness of institutional and professional ethics" with the sub-themes of impartiality, accuracy, the use of first-person pronouns and emotional stamina. The data from the other sources, namely the questionnaire, the interviews with the institution officials and the institutional code of conduct for interpreters, will be discussed in alignment with the findings of the thematic analysis of the interviews with the interpreters.

3.1. Exercise of restricted agency

While the interviewed NGO interpreters describe their interpreting tasks and activities, a salient theme that emerges is their restricted agency, covering the restricted role perception and the issues of avoidance of expressing own opinions, avoidance of engaging in dialogues with refugees outside interpreting tasks and avoidance of undertaking initiative in interpreting tasks.

3.1.1. The restricted role perception

When the accounts of the interviewed NGO interpreters with regard to their role perceptions are examined, it can be said they do not mention the active interpreter roles discussed previously (Roy, 1993; Barsky, 1996; Angelelli, 2004a; Leanza, 2005; Hale, 2008). Rather, they define for themselves a fairly restricted role that is reminiscent of the conduit role traditionally attributed to interpreters (Knapp-Potthoff and Knapp, 1986). In this regard, seven of the interviewed interpreters use the analogies of "messenger", "machine", "bridge", "robot", "voice", "video", "post", "mirror" and "channel" to define their roles as interpreters. For instance, NGOI-1, who states she tries to eliminate her facial expressions and reactions in order not to restrict the interviewees' statements during interpreting, uses the concepts of "messenger" and "machine" for her role as an interpreter. She defines her role as such:

> A messenger who leaves feelings aside... I view [myself] as a messenger [...] trying not to show my own emotional reactions. I mean I can say a machine that transmits words [...]
>
> [Duygularını bir yerde bırakan bir elçi... [...] kendi duygusal tepkilerimi vermemeye çalışan bir elçi görüyorum. Yani, kelime aktaran bir makine diyebilirim...][3]

When NGOI-2 describes his duty outside the institution, he states he can guide refugees in tasks other than interpreting, such as hospital procedures, yet he mentions he acts like a "robot" during interpreting.

[3] Translation of all the excerpts from the interview transcripts into English belongs to the author.

NGOI-3 implies the interpreter's limited power, by defining her role as only a "bridge" and "voice" that transmits ideas. Frequently using the concept of "people's voice and language", NGOI-3 remarks

> [...] The interpreter is already like a voice, actually only a bridge. For example, I forget my presence while I am interpreting. I speak as if I were the person speaking. This is the correct interpreting anyway.
>
> [... Zaten tercüman bir ses gibi. Köprü aslında sadece hani. Hani, ben mesela çeviri yaparken varlığımı unutuyorum. Sanki ben konuşan kişiymiş gibi konuşuyorum. Zaten bu hani doğru çeviri böyle olmalı.]

Along the same line, NGOI-4 also uses the concepts of "bridge" and "video" while describing her restricted role as an interpreter. While expressing that she does not feel any closeness to refugees in interpreting tasks based on their social background, she mentions her role as such:

> No. There is none [closeness]. For example, I am of Turkish origin. I don't ... Especially at work I do not reflect this. I am only responsible for conveying what is spoken, like a video. [...]
>
> [Yok. Hiç yok. Mesela ben Türk kökenliyim. Hani, yani şey yapmam. Hele iş yerinde ya da işte hiç bunu yansıtmam. Sadece konuşulanları aktarmakla görevliyim, video gibi...]

Similarly, NGOI-5 also uses concepts that evoke the conduit role. Mentioning that he is a graduate of the faculty of communication, NGOI-5 likens his role to "a means of communication" and "post". NGOI-6 defines her role as "mirror" in that she does not make any changes in what is spoken and she tries to reflect the body language of the parties. NGOI-9 mentions that interpreters fulfill the function of a “channel”, and he describes his role as follows:

> Without adding anything, it is as if the interviewee and the consultant were directly talking to each other. [...]
>
> [Yani, hiçbir şey katmadan direkt, sanki danışanla danışman arkadaş birebir konuşuyormuş gibi...]

As a matter of fact, in the institutional code of conduct provided to the interpreters, the role of the interpreter is defined as a “bridge” to the gap between the parties in the interviews, enabling effective message exchange between them (Ulusoy & Rezaei Osalou, 2019, Section 2). In a similar vein, the interviewed Official 3, also acknowledging that interpreters have a very important role, views the interpreter as a "means of communication" and a "bridge" who is responsible for transferring information correctly. She remarks

> Very important [role]. Think like this: You go to Syria. You don't know Arabic. You will communicate, but you don't know the language. How will you explain your problem? You tell very traumatic things. Everything has to be transferred as it is. Therefore, it is very important for us that the person who is a means of communication conveys everything correctly and as it is. Her/his geniality, giving confidence...
>
> [Çok önemli [rol]. Yani, şöyle düşünün: Siz Suriye’ye gittiniz. Arapça bilmiyorsunuz. İletişim kuracaksınız ama dil yok. Nasıl anlatacaksınız derdinizi? Çok travmatik şeyler anlatıyorsunuz. Her şeyin olduğu gibi aktarılması gerekiyor. Bu yüzden iletişim aracı olan kişi olduğu her şeyi doğru, olduğu gibi aktarıyor olması çok önemli bizim için. Güler yüzlü oluşu, güven veriyor oluşu...]

As also acknowledged by Rudvin (2005:175), the interpreter’s role is determined by various factors, such as institutional dynamics, the job description and ethical codes for interpreters among others. Within the framework of the above-mentioned institutional principles and expectations, the role of interpreters is considered as a "message transmitter", which is in line with the widely-held perception of the function of interpreters. Based on the role definitions of the interviewed NGO interpreters discussed above, it

also seems that they have adopted the conduit role, traditionally and institutionally attributed to interpreters.

3.1.2. Avoidance of expressing own opinions

It is understood from the accounts of the interviewed NGO interpreters that they tend not to express their own opinions nor give advice to counselees during the interviews. In this regard, the majority of the interviewed NGO interpreters generally imply that expressing their own opinions is not within the scope of their tasks and mention that they express their opinions only when officials ask them or they do so by officials' permission. For instance, especially NGOI-1, NGOI-5 and NGOI-7 imply that expressing their own opinions is beyond the limits of their job. In this regard, NGOI-5 notes that expressing own opinions to refugees is part of the service provided by consultants, not within the boundaries of the interpreter's task. NGOI-5 further mentions a refugee who asked about his opinion on a sensitive issue and states he directed this person to the relevant official without expressing his own opinion. He remarks

> [...] I said, "I don't know. Let's better go and ask the official." I mean, I don't say one way or the other [tell my opinion]. I directly say I don't know and my colleague knows the best.
>
> [... "Ben bilmiyorum" dedim. "Bunu en iyisi işte görevliye gidip ona soralım." Hani orada, şöyle ya da böyle demiyorum. Bu direkt bilmiyorum ve en iyisini arkadaşım bilir diyorum.]

By the same token, NGOI-7 expresses that when refugees ask him about his own opinions, he tells them that his job is only interpreting, and the relevant official will provide answers to their questions. On the other hand, NGOI-3 underlines that when she wants to express her own opinions, she definitely gets permission from officials, and similarly, NGOI-4 and NGOI-8 mention that they give their opinions only when asked by officials.

Furthermore, several interpreters express when they are asked about their opinions by refugees, they inform officials about the situation, in fact pointing out that they aren't authorized to express own opinions. For instance, NGOI-4 states

> [...] when a Syrian asks about my opinion, I tell the consultant that she/he is asking about my opinion. After that, if the consultant tells me to express my opinion, I do so.
>
> [... bir Suriyeli benim fikrimi sorduğunda ben sosyal danışana, benim fikrimi soruyor, diye söylüyorum. Ondan sonra sen fikrini beyan et, derse ben fikrimi beyan ederim.]

NGOI-6 states she sometimes has to express her opinions to counselees in field works outside the institution, but she definitely does so in line with the opinions of the institution officials. She specifies the issue as such:

> Well, works are done by experts here. When we go outside, to the hospital or elsewhere, it [expressing opinions] can happen sometimes because they [refugees] aren't very informed about the situation. Then if there is anything I can do, I do. Of course, I do that by taking the opinion of the officials in charge here. I inform them. I mean, I can't decide on my own in any way.
>
> [Yani, uzmanlar tarafından yapılıyor buradaki işler. Dışarıda, hastaneye falan gittiğimiz zaman, hani, bazen olabilir [fikir verme]. Çünkü yani durum hakkında pek bilgili değiller [mülteciler]. O zaman eğer benim yapabileceğim bir şey olursa yapıyorum. Bizim buradan da onunla ilgilenen danışanlarımız, danışmanlarımız varsa tabi ki onun görüşünü alarak öyle bir şey yaparım. Onun bilgisini veririm. Yani kendi başıma hiçbir şekilde bunun kararını verememem.]

Regarding the issue, the results of the questionnaires responded by 34 NGO interpreters are also parallel to those of the interviews. 27 out of the 34 respondents, namely the great majority of them, think an interpreter cannot give advice to the parties. Moreover, 25 of the respondents (73.5%) mark they never give advice to refugees.

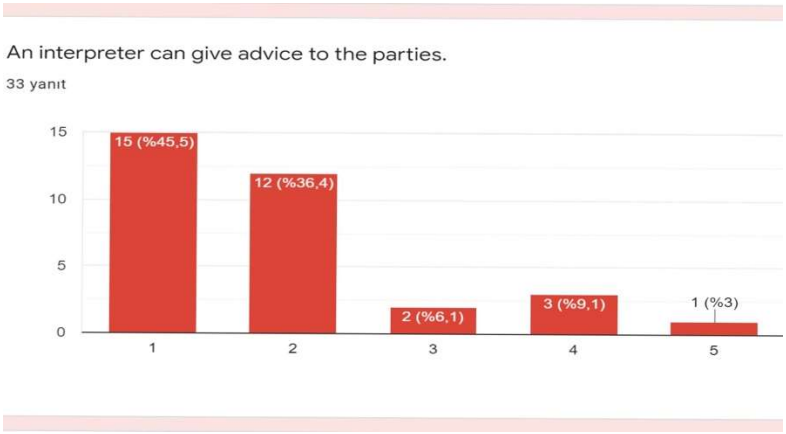


Figure 4: Practitioner views on the issue of giving advice to the parties

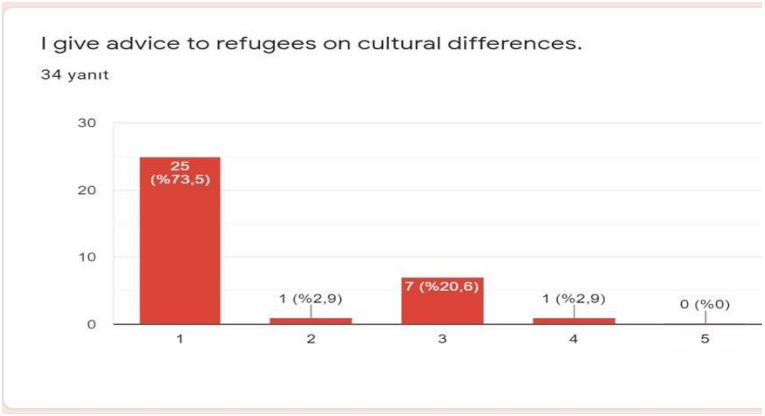


Figure 5: Practitioner views on whether they give advice to refugees on cultural differences

It can be said that the interpreters' behavior regarding the issue of expressing own opinions, as detailed above, corresponds to the behavior expected from them by the officials. For instance, the interviewed Official 3 asserts that it may be possible for the interpreters to give their opinions, but they cannot intervene in the situation by imposing their opinions on the parties. The institutional code of conduct provided to the interpreters also stipulates under the heading of "Professional Ethics in Interpreting" that interpreters need to avoid declaring their own opinions. In that sense, it is stated

> [...] In cases where the victim, witness or accused must decide, the interpreter should never give own opinion. In addition, she/he should not behave in any way that would affect the counselee's decision and should not attempt to impose any certain thing. Even if the interpreter has an opinion, answer or choice for the benefit of the counselee, she/he should not explain them.
>
> [... Mağdur, tanık veya sanığın karar vermesi gereken durumlarda tercüman kesinlikle kendi görüşünü bildirmemelidir. Ayrıca kendi görüşünü dile getirmezse bile danışanın kararını etkileyecek hiçbir davranışta bulunmamalı ve belirli bir şey empoze etmeye kalkışmamalıdır. Tercümanın danışanın yararına olacak bir fikri, cevabı veya seçimi varsa bile bunları açıklamamalıdır.] (Ulusoy & Rezaei Osalou, 2019, Section 14.e)

Furthermore, many ethical codes for interpreters prescribe that expressing own opinions is not within the role boundaries of interpreters. For instance, the AUSIT Code of Ethics and Code of Conduct (2012) stipulates under the heading of "Impartiality" that "[i]nterpreters and translators do not voice or write an opinion, solicited or unsolicited, on any matter or person during an assignment" (p. 9). In a similar vein, the UK's National Register of Public Service Interpreters (NRPSI) (2016:5), the California Standards for Healthcare Interpreters (CHIA) (2002:26) as well as the Canadian National Standard Guide for Community Interpreting Services (NSGCIS) (2007:26) prepared by the Canadian Healthcare Interpretation Network (HIN) also prescribe that interpreters are required to refrain from expressing personal opinions and giving advice to the parties.

Overall, the interpreters' avoidance of expressing own opinions is in agreement with the principles stated in the institutional code of conduct provided to themselves as well as in some of the international ethical codes for interpreters. Considering that the interpreters view the mentioned behavior as the task of the consultants, not of the interpreters, and even if they declare their own opinions, they do so with the consent of the consultants, it can be argued that they tend to adopt the restricted role boundary, which is institutionally projected for them.

3.1.3. Avoidance of engaging in dialogues with refugees outside interpreting tasks

The restricted agency of the NGO interpreters also becomes apparent in their accounts regarding their tendency not to engage in dialogues with refugees apart from interpreting tasks. The institutional code of conduct provided to the interpreters also addresses the issue, prescribing

> Before, after and during the interview or during a break from the interview, in cases where the interpreter is alone with the counselee, the interpreter should not talk about the interview, ask questions or answer questions about the interview and respond to requests related to the interview. […]
>
> [Tercüman görüşmeden önce, görüşmeden sonra, görüşme esnasında veya görüşmeye ara verildiği süre içerisinde danışanla baş başa kaldığı durumlarda görüşme hakkında konuşmamalı, soru sormamalı, görüşme hakkında sorulan sorulara cevap vermemeli ve görüşmeyle ilgili gelen taleplere karşılık vermemelidir…] (Ulusoy & Rezaei Osalou, 2019, Section 7.1.A)

Accordingly, the vast majority of the interviewed interpreters note they do not have interviews nor engage in dialogues with refugees outside interpreting tasks. To give an example, NGOI-7 states it is not the duty of the interpreter to have a pre- or post-interview with refugees apart from the interpreting task and further adds

> We never interpret anything to the counselee after the interview, related to the interview or… We don't interpret anything. If possible, we go to the interviewer again and [ask], "She/he [refugee] asked this question, how would you answer?"
>
> [Hiçbir zaman müracaatçıya, yani, görüşmeden sonra hiçbir çeviri yapmıyoruz görüşmeyle alakalı ya da… Hiçbir şey çevirmiyoruz. Mümkünse tekrar görüşmecinin yanına gidip tekrar, "[mülteci] bu soruyu sordu, nasıl bir cevaplarsınız?" [diye sorarız]]

NGOI-1 and NGOI-6 also mention that they do not engage in dialogues with refugees in order to prevent their expectations. NGOI-1, expressing that she tries not to have pre-interview talks with refugees in order not to raise their expectations, remarks

> I try not to talk too much. I mean, whatever my duty, whatever my instruction… Because then the counselee has different expectations from you. I mean, she/he thinks the interpreter helps her/him and may behave loosely. I try to fulfill whatever my duty is. […] This is because of the group we work

> with. They already need something in every sense. So they can also have different expectations from you, even upon such a conversation.
>
> [Çok konuşmamaya çalışıyorum ben. Yani hani görevim neyse, yönlendirmem neyse... Çünkü o zaman artık danışanın sizden farklı beklentileri oluyor. Hani, işte, biliyor bana yardımcı olduğunu, rahatlığına da girebiliyor. Görevim neyse o şekilde yapmaya çalışıyorum. ... Ya, çünkü bu çalıştığımız gruptan da kaynaklı. Zaten her anlamda bir şeye ihtiyaçları var. O yüzden artı böyle siz de bir şey, yani bir konuşma üzerine bile sizden farklı beklentilere de girebilir.]

NGOI-6 clearly states she is provided with only general information about interpreting tasks by the institution, but she does not receive any information about the content of tasks, and she finds it risky to have pre-interview talks with refugees in that it may affect her impartiality and increase refugee expectations from her.

Furthermore, the institutional code of conduct provided to interpreters emphasizes the need to inform the authorized person about any conversation between the counselee and the interpreter (Ulusoy & Rezaei Osalou, 2019, Section 2). Accordingly, for instance, NGOI-4 states that she notifies the consultant of bilateral talks with refugees, including refugees' friendly conversations and even her greetings to refugees.

On the other hand, NGOI-1 and NGOI-2 express that they do not need to hold pre-interview talks with refugees in the field works thanks to the information forms provided to them by the institution since these forms enable them to make preparations on the subject before the interpreting assignments. Moreover, NGOI-3 and NGOI-4 express that they do not need prior information for most of the interviews within the institution thanks to the daily language used in conversations. On the other hand, NGOI-6 and NGOI-8 mention that they do not prefer to receive preliminary information about the content of the interviews, thinking that this might influence their perspective as an interpreter. When asked whether not being informed about the content of interviews affects interpreting, NGOI-6 responds as follows:

> No. On the contrary, if [you] have information about that subject, you can sometimes do things accordingly. I think it will affect you more. This is already the case most of the time in interviews. I mean, we don't have information. They are cases that were previously followed up. We just come and resume them. Whatever we are told...
>
> [Hayır. Aksine eğer o konu ile ilgili bilgi sahibiysem bazen ona göre şey yapabiliyorsunuz, hani, yani o sizi bence daha fazla etkiler diye düşünüyorum. Zaten çoğu zaman görüşmelerde böyledir. Hani, bilgimiz yoktur. Daha önceden takibi yapılmış bir vakadır. Biz gelip, hani, olduğu yerden devam ettiriyoruz sadece. Ne söyleniyorsa o...]

Similar results have also been found in the questionnaire for the practitioners. For the items “I exchange information with the parties before interpreting” and “I exchange information with the parties after interpreting”, which also cover the issue of dialogues with counselees outside interpreting tasks, 67.6% and 73.5% have chosen the “Never” option respectively.

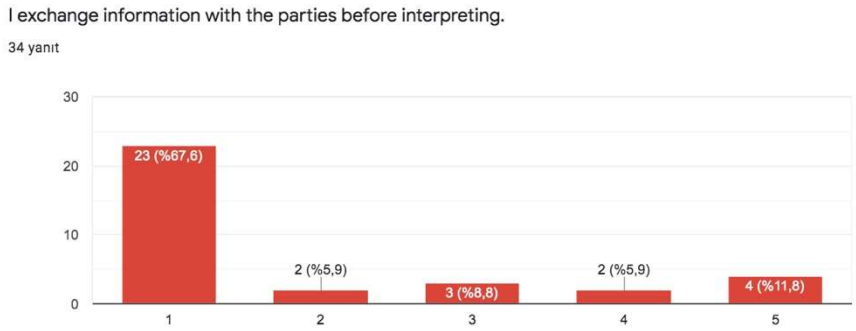


Figure 6: Practitioner views on whether they exchange information with the parties before interpreting

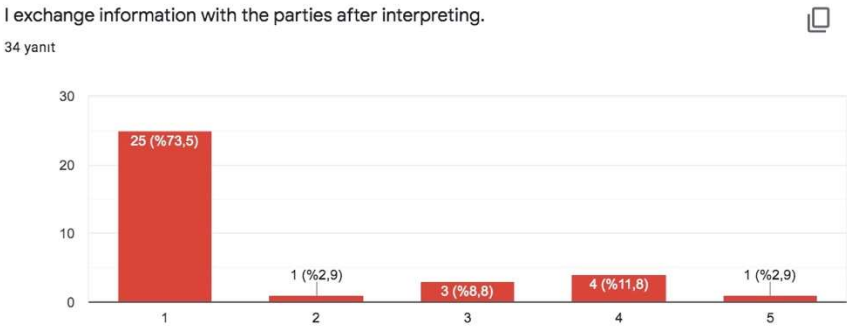


Figure 7: Practitioner views on whether they exchange information with the parties after interpreting

As Tipton (2014) has also found in her study, providing interpreters with background information about cases might be avoided due to concerns that they may have too much confidential information or reflect their own viewpoints on cases. However, it is a fact that interpreters' lack of background information about cases may affect their interpreting performances and limit their agency during interpreting. Yet on the other hand, in the institutional code for interpreters, they are expected not to engage in dialogues with counselees about interpreting cases, and it can be argued that within the scope of their restricted authority, the interviewed interpreters and also those responding to the questionnaire are inclined to meet this expectation, and they do not find it proper to have bilateral talks with counselees outside interpreting.

3.1.4. Avoidance of undertaking initiative

One of the situations in which the interviewed interpreters imply their restricted agency is related to undertaking initiative. Nearly all of the interviewed interpreters imply they do not tend to undertake initiatives, especially within the institution, either due to the institutional obligations imposed on them or their role boundaries as interpreters.

Regarding the issue, NGOI-2 states he tries not to go beyond what the directors and interviewers say, especially within the institution. NGOI-3 expresses that it is wrong for a professional interpreter to undertake any initiative and adds that she even warns her interpreter colleagues not to do so. Likewise,

NGOI-8 clearly states interpreters are not authorized to undertake any initiative. NGOI-4 mentions that in accordance with the institutional rules she hesitates to take steps on refugees' behalf when she encounters them outside the institution, and she tells them she cannot give information outside the institution when they ask questions about the issues concerning the institution. NGOI-5 and NGOI-6 emphasize that they are constantly in contact with the institution officials and thus do not make their own decisions during the interpreting assignments. NGOI-5 expresses

> Since I generally perform interpreting tasks within the institution, there is always someone I can reach. I don't undertake initiative.
>
> [Genelde zaten tercümanlık, hani, sürekli burada iş yerinde yaptığım için her zaman ulaşabileceğim biri oluyor. İnisiyatif almıyorum.]

Furthermore, NGOI-6 clearly asserts that it is not possible for the interpreter to undertake any initiative, since this might undermine the position of consultants and states that only consultants, who are experts in their fields, can take steps in necessary situations. She remarks

> [...] our intervention totally affects our impartiality, and it may cause us to give more hope to migrants. It may also affect the consultant's position a bit. There can be no such thing as undertaking initiative.
>
> [... bizim olaya müdahale etmemiz tamamen tarafsızlığımızı etkilemekle beraber göçmen kişilere de daha fazla umut vermemize sebep olabilir. Danışmanın da biraz, yani, konumunu etkileyebilir o durum. İnisiyatif alma gibi bir durum olamaz.]

NGOI-7 also finds the initiative used by the interpreter problematic since this might cause counselees to misunderstand the role of the interpreter, and he further mentions that all the responsibility should belong to the consultants. Along the same line, certain interpreters report they do not directly intervene in the tense atmosphere during interpreting assignments, and, if necessary, they delegate responsibility to officials in such situations, which is also a sign of their avoidance of undertaking initiative. In this regard, NGOI-2 states in such situations, he acts based on the instructions given in the in-service trainings and directly contacts the relevant official in the institution. Likewise, NGOI-6 asserts she does not get involved in such situations especially in the fieldwork outside the institution, and she definitely reports the situation to the relevant officials of the institution. NGOI-9, mentioning, as an interpreter, he is not in a position to correct the situation in the tense atmosphere during the interview, points out

> Anyway, there is visibility distance between the counselee and the consultant. They already understand how they are, whether they are nervous or angry, from each other's expressions. It can also be understood from tone of voice. So, it is in their hands to fix something. I am only responsible for the interpreting in between.
>
> [Zaten danışanla danışman arasında o şey var, görüş mesafesi var. Birbirlerinin ifadelerinden nasıl bir durumda olduklarını, gergin mi olduklarını, sinirli mi olduklarını zaten anlıyorlar. Hani, ses tonundan da anlaşılabiliyor zaten. Hani onların elinde bir şeyleri düzeltmek. Ben sadece aradaki tercümeden sorumluyum.]

The NGO interpreters' tendency not to use initiative is also evident in the results of the questionnaire responded by 34 participants. For instance, 24 respondents indicate they never or hardly ever correct the information they deem wrong during interviews. Moreover, 73.5% of the respondents express that they never defend refugees/counselees against officials during interpreting tasks. Similarly, 21 of them mark they never or hardly ever intervene in the tense atmosphere between the parties during interpreting assignments.

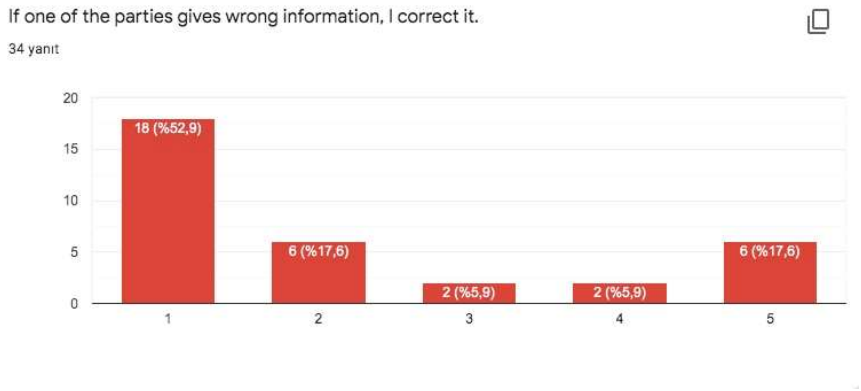


Figure 8: Practitioner views on whether they correct the wrong information given by the parties

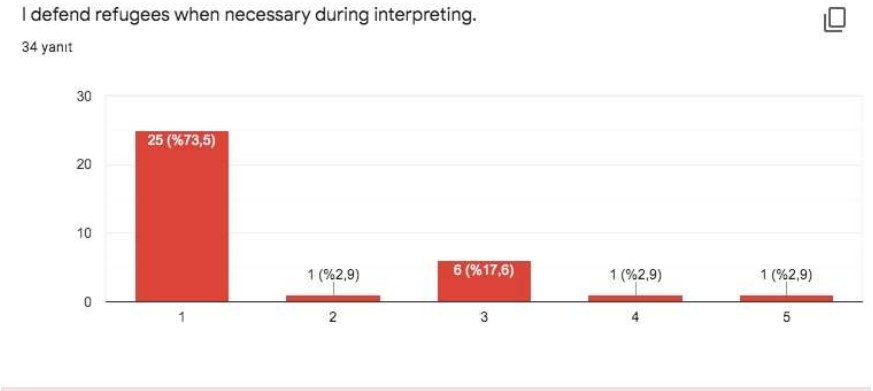


Figure 9: Practitioner views on whether they defend refugees when necessary during interpreting

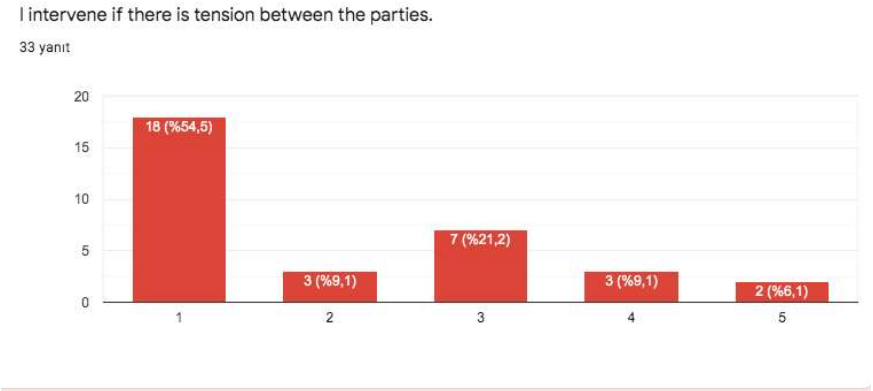


Figure 10: Practitioner views on whether they intervene in the tense atmosphere between the parties

The interviewed officials also assert that interpreters cannot use their initiative within their institutional role boundaries. For instance, interpreters' undertaking initiative in situations other than interpreting is described as a risk by the interviewed Official 1. Furthermore, Official 2 states that the work agreement of the interpreters will be terminated unless they pay attention to the institutional rules, which she specifies as ethical contract, disciplinary regulations, word-for-word interpreting, avoidance of

establishing personal relationship with refugees, attention to manners as well as to behavior in sensitive cases such as psychological counseling.

On the whole, it can be suggested that the practitioners mostly exercise restricted agency in decision-making processes within the scope of their institutional identity and role boundaries. This situation is also pointed out by the interviewed officials and the institutional code of conduct, which asserts that interpreters' going beyond their duty will interrupt consultants' work (Ulusoy & Rezaei Osalou, 2019, Section 6). Due to the public perception of the interpreting profession and the lack of training opportunities and of functional professional ethics that would provide practitioners with the necessary mechanisms they could operate in decision-making processes as active individuals, they internalize the restricted role boundary projected for themselves and acknowledge it as part of the interpreting profession.

On the other hand, several of the interviewed NGO interpreters indicate they might sometimes have to exercise discretion and go beyond their task boundary, especially in the field work outside the institution, due to such factors as time constraints, refugee needs and officials' unawareness of procedures or interpreter tasks and responsibilities. For instance, NGOI-1 mentions that she sometimes has to summarize the most significant points because of time constraints in doctor interviews. NGOI-7 also mentions that he sometimes has to interpret with less explanation in doctor interviews due to the same reason.

Besides, certain interpreters mention that due to refugees' unfamiliarity with the procedures especially in healthcare institutions, they might have to fulfill tasks other than interpreting such as guiding refugees to related departments or taking a queue number. To give an example, NGOI-1, mentioning the lack of signboards to guide refugees in healthcare institutions, says she can take a queue number for refugees at information desks or direct refugees to certain units within healthcare institutions. Likewise, NGOI-2, mentioning that processes become complicated if he does not provide guidance to refugees in healthcare institutions, denotes he sometimes continues to deal with refugee needs after doctor interviews in other hospital procedures and he accompanies them to the relevant units.

At times, the interpreters may also deviate from their role boundaries, in case of officials' unawareness of procedures or interpreter tasks. In that sense, NGOI-1 mentions public officials who are prejudiced against refugees and who question the assistance provided to them, and she remarks she might have to explain why refugees need to be helped in that case. She says

> So, for example, there is something general or now when we mention Syrian asylum-seekers or refugees: Why are you helping? The more you help the more... In other words, I can say because of people's perspective or their prejudice. Well, the only thing I do there is to explain the situation that we need to help or there is a language problem. It's not an identity [problem], but a person has a language problem. And helping him/her...
>
> [Yani mesela genel bir şey var ya şu anda Suriyeli sığınmacılar ya da mülteciler dediğimiz işte, hani neden yardımcı oluyorsunuz? Siz yardımcı oldukça daha çok. Yani insanların bakış açısı, önyargısından kaynaklı diyebilirim. Hani orda da benim yapacağım tek şey zaten durumu açıklamak hani, yardımcı olmamızın gerektiği ya da dil probleminin olduğu. Hani buna bir kimlik olarak değil de bir insanın dil problemi var. Ve ona yardımcı olmak...]

NGOI-7 denotes in some situations when officials do not notice a piece of information that is vital for refugees, he might act on behalf of refugees and call officials' attention to that piece of information.

As also suggested by Hsieh (2006), service providers' expectations or communicative practices may also create challenges to interpreters' performances, and certain statements of NGOI-2, NGO-5 and NGOI-4 exemplify this situation. NGOI-2 mentions that doctors sometimes interrupt the speech during interpreting and want him to make explanations to refugees outside, yet he says he does not pay attention to such instructions of doctors, thinking that there might be incompleteness in his renditions. Similarly, NGOI-5 says when some public officials who do not know how to work with the interpreter give instructions, he continues to perform the interpreting task according to his own methods rather than to those instructions. NGOI-4, touching on some Arabic-speaking officials who intervene in interpreting processes, asserts that she might remind such officials of her area of responsibility as an interpreter. In this case, the mentioned practitioners, whose role as an interpreter is challenged by officials, try to safeguard their roles and boundaries by resisting the officials' demands (Rudvin, 2005:175).

The above-mentioned exercises of discretion can be said to be indicative of the practitioners' 'agency' or 'decision-making', which is necessary in certain situations not addressed by general norms laid out for interpreters (Skaaden, 2019:709). Hence, it can be argued that the practitioners, exercising a more restricted agency within the institution due to the institutional rules and the position of the institution officials, cannot always act within the role boundaries determined for them under all real-life conditions, an issue also proposed in many scholarly studies (Roy, 1993; Barsky, 1996; Angelelli, 2004a; Leanza, 2005; Hale, 2008; Rudvin and Tomassini, 2008; Souza, 2016). At this point, the important thing is to raise their level of awareness, which will enable them to gain experience in this direction and will allow them to make decisions self-assuredly at the right time and right points, which can in turn be realized through comprehensive interpreter trainings and professional standards.

3.2. Awareness towards the institutional and professional ethics

None of the NGO interpreters, except for one, interviewed within the scope of this study has received any extensive interpreting training, and the only guiding elements for the interpreters while performing interpreting tasks are the short-term in-service trainings and the institutional code of conduct for interpreters. It is also reiterated by the interviewed Official 1 and Official 3 that the available interpreters are generally individuals who are not trained in this field. Especially Official 1 mentions that Turkey was generally unprepared when the refugee crisis first arose, and that people and institutions, including NGOs, serving refugees have learned the work through experience. Regarding the scarcity of trained interpreters, Official 1 further remarks

> [...] When the crisis in Syria broke out and when we started this work, neither Turkey nor any NGO was prepared against the situation. NGOs themselves have turned into schools a little bit. So, people have learned through one-to-one experience. In other words, it is not easy to find a person who has trained as an interpreter for the job here.
>
> [... Biz bu işe başladığımız zaman, Suriye'de kriz olduğu zaman ne Türkiye ne de herhangi bir STK duruma hazırlıklı bir durumda değildi. Biraz da kendisi okul haline dönüştü STK'ların. Yani, hani, insanlar birebir tecrübe ederek öğrendi. Yani böyle, özellikle tercümanlık eğitimi almış, burada bunu yapacak bir kişi bulmak zaten çok kolay bir iş değil.]

Official 1 also touches on the regular in-service trainings provided to the interpreters and states that the interpreters receive supervision on such issues as communication methods and interpreting techniques. One of the coordinators responsible for the training and supervision of interpreters, who was interviewed on the phone for more detailed information about the in-service trainings, denotes that the trainings provide practical and functional information, such as institutional structure and ethical

principles, with the aim of enabling the individuals, who are not trained as interpreters, to act as interpreters in the field.

As detailed below, another issue that is widely implied by the NGO interpreters, who have only received short-term trainings and who have learned the job through experience for the most part, is their awareness of the ethical issues in interpreting. Accordingly, the majority of the practitioners mention they are generally inclined to pay regard to the professional and institutional ethics in interpreting assignments. In this regard, impartiality, accuracy, the use of first-person pronouns and emotional stamina, the issues also specified in the institutional code of conduct for interpreters as well as in a number of international ethical codes (CHIA, 2002; NAJIT, 2002; Bancroft, 2005; Hale, 2007; AUSIT, 2012; NRPSI, 2016), emerge as the principles elaborated on by the practitioners in their accounts.

It is also noteworthy that the 34 practitioners who have responded to the questionnaire have also made choices that point to their awareness of ethical principles for interpreters. In this regard, nearly all of the respondents (32/34) agree that interpreters are bound by ethical principles, and all of the respondents agree that an occupational guide is necessary for interpreters.

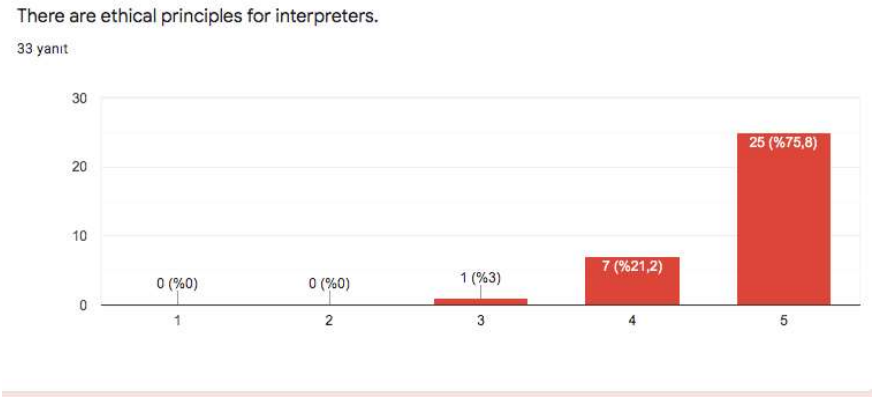


Figure 11: Practitioner views on whether interpreters need to comply with ethical principles

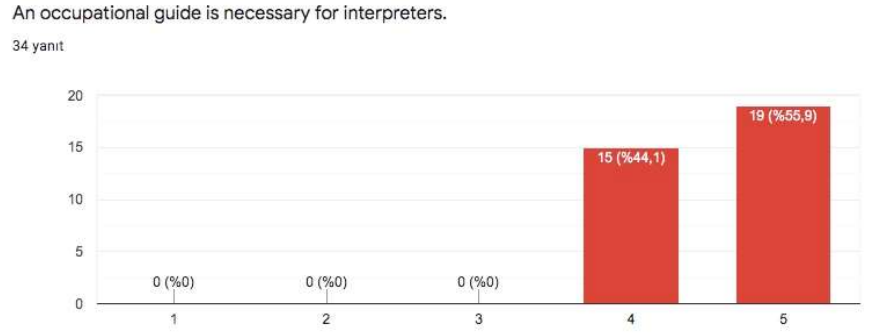


Figure 12: Practitioner views on whether an occupational guide is necessary for interpreters

3.2.1. Impartiality

Impartiality is one of the most prominent ethical issues that the interviewed NGO interpreters expand on. Almost all of the interviewed interpreters have made statements indicating that they are aware of

the requirements of the principle of impartiality, which is defined as one of the major ethical principles for the interpreting profession (Bancroft, 2005; Hale, 2007), and which is also emphasized in the institutional code of conduct (Ulusoy & Rezaei Osalou, 2019). With regard to taking sides, the code of conduct provided to the interpreters stipulates as such:

> The interpreter is not in a position to defend the counselee or the interviewer and should maintain impartiality in all cases. […]
>
> [Tercüman, danışanı veya görüşme yapan kişiyi savunma görevinde değildir ve bütün durumlarda tarafsızlığını korumalıdır….] (Ulusoy & Rezaei Osalou, 2019, Section 6.k)

In this regard, NGOI-6 highlights the issue of impartiality when she mentions her approach to the issues of using initiative, intervention in the tense atmosphere between the parties and pre-interview talks with counselees. She asserts that undertaking initiative outside interpreting tasks, interventions in the tense atmosphere and dialogues with counselees out of interpreting assignments might affect the interpreter's impartiality. As for the risk of pre-interview talks with refugees, she remarks

> Content [of the cases] is never talked about. The consultant never does that. As I said, we try to maintain the distance with the immigrant, and we don't get into this thing. Because it affects impartiality and increases the immigrant's expectations from us.
>
> [İçerikle ilgili asla konuşulmaz. Danışman da asla bunu yapmaz. Göçmenle de zaten, dediğim gibi, mesafeyi korumaya çalışırız ve hani bu şeye giremeyiz. Çünkü hem tarafsızlığınızı etkiler hem göçmenin bizden olan beklentilerini artırır.]

Likewise, NGOI-7 emphasizes impartiality when mentioning the issue of undertaking initiative and states that impartiality prevents misunderstandings of the parties. Furthermore, some of the interpreters mention their respect to cultural and ethnic differences. For instance, while complaining about officials' prejudice towards refugees, NGOI-1 underlines that as an interpreter, she cannot question the cultural background of people. NGOI-4 and NGOI-8 also express their respect for different cultures and beliefs. NGOI-4 further attributes her adoption of the principles of impartiality and non-discrimination to her growth in an area with high ethnic diversity and to acquaintance with people from different cultures.

Moreover, especially the refugee interpreters, namely NGOI-3 and NGOI-7, state they do not prefer to give an interpreting service for their acquaintances coming to the institution, considering the detriment to impartiality and neutrality, an issue also mentioned in the institutional code of conduct (Ulusoy & Rezaei Osalou, 2019, Section 6.p).

The issue of impartiality is also indicated by the practitioners who have responded to the questionnaire. The majority of the respondents (27/34) disagree that interpreters may feel closer to the party with whom they share common characteristics. In addition, 88.2% of them mark that they never feel closer to the party with whom they share common characteristics.

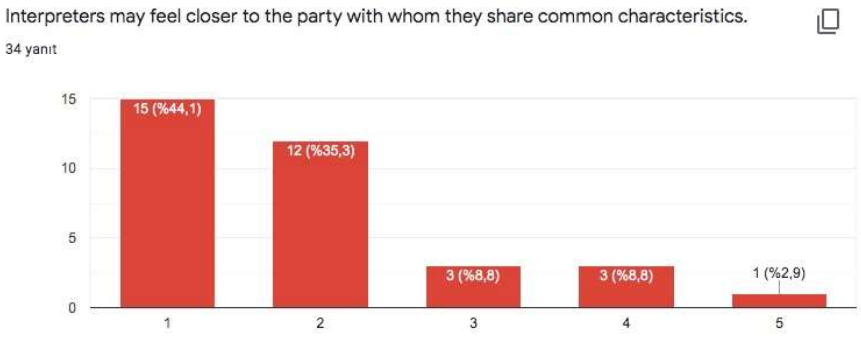


Figure 13: Practitioner views on the possibility for an interpreter to feel closer to any party

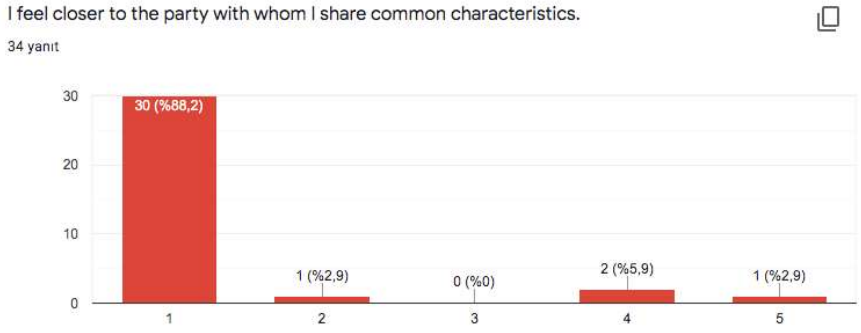


Figure 14: Practitioner views on whether they feel closer to any party

If the actual communication situations involving interpreters could have been examined, diverging findings related to the issue of impartiality might have been obtained. Indeed, the fact that some practitioners, such as NGOI-1 and NGOI-7, sometimes go beyond the specified task boundary and make some attempts in favor of refugees indicates that they might sometimes deviate from the ethical principle of impartiality to a certain extent. For instance, the fact that NGOI-1 sometimes makes explanations about the helplessness of refugees to prejudiced public officials and that NGOI-7 calls officials' attention to an unnoticed piece of information on refugees' behalf are in fact signs of a position assumed by the interpreter on the side of refugees rather than a neutral position. Yet still, based on the practitioners' perceptions in the interviews and questionnaires, it can at least be claimed that the majority have the awareness of the principle of impartiality and its requirements in interpreting assignments.

3.2.2. Accuracy

Another ethical issue the interviewed interpreters elaborate on is related to accuracy. Accuracy is an issue widely covered in most codes of conduct for interpreters. For instance, the Code of Ethics of the National Association of Judiciary Interpreters & Translators (NAJIT) (2002) stipulates that "[t]he rendition should sound natural in the target language, and there should be no distortion of the original message through addition or omission, explanation or paraphrasing". In a similar vein, the AUSIT Code of Ethics and Code of Conduct (2012:10) and the California Standards for Healthcare Interpreters (CHIA) (2002:70) specify that interpreters are required not to make changes on communicated

messages through omissions or additions. The institutional code of conduct also frequently underlines the issue of accuracy and complete rendition of spoken messages. The issue is specified as such:

> [...] Consequently, the interpreter is obliged to interpret the sentences or words expressed in the source language as they are without refining, mitigating, correcting, changing, manipulating, clarifying, adding, omitting, commenting, abridging, summarizing and interrupting communication.
>
> [...Sonuç olarak tercüman kaynak dilde dile getirilen cümle veya kelimeleri kibarlaştırmadan, masumlaştırmadan, hafifletmeden, düzeltmeden, değiştirmeden, manipüle etmeden, netleştirmeden, artırmadan, eksiltmeden, yorumlamadan, kesmeden, özetlemeden ve iletişimi kesintiye uğramadan olduğu gibi tercüme etmekle mükelleftir.] (Ulusoy & Rezaei Osalou, 2019, Section 6)

When the interviewed interpreters' accounts regarding the issue are examined, it can be said that almost all of the interpreters do not find it proper to make such changes as additions, omissions or summarization. NGOI-5 even adds that interpreting everything as it is reduces the interpreter's responsibility. Certain interpreters, such as NGOI-3, NGOI-4 and NGOI-9, mention that they prefer to stop counselees in order to interpret all that is said in the event that they speak longer than the interpreters' capacity, an issue that is also suggested by the code of conduct (Ulusoy & Rezaei Osalou, 2019, Section 8). In that case, the practitioners in fact take control of the communication process and put forward their interpreter identity as "active discourse participant" in order to ensure effective communication (Rudvin, 2005:173). In this regard, NGOI-3 reports

> [...] sometimes some people forget the interpreter. They begin to form long sentences. I usually stop the person in such situations. Or before the person starts speaking, I say "make your sentences as short as you can, so I can convey all the ideas." I request the person. Then that person starts talking.
>
> [... bazen bazı kişiler mesela tercümanı unutuyor. Uzun uzun cümleler kurmaya başlıyor. Ben genelde bu gibi durumlarda durduruyorum kişiyi. Ya da kişi başlamadan önce ona şey diyorum, hani, "yapabildiğin kadar cümlelerin kısa olsun ki ben bütün fikirleri ileteyim." Kişiden rica ediyorum. Sonra o kişi konuşmaya başlıyor.]

Although few interpreters mention that they might sometimes summarize what is said by counselees due to time constraints, they do not express this situation as an adopted behavior during their interpreting activities. In this regard, NGOI-3, mentioning that she is cautious about summarizing, notes that she does not render the details she finds unnecessary, yet she also informs the authorized person on those summarized parts.

Another issue emphasized in the institutional code of conduct for interpreters is the importance of rendering every detail in speeches, including slang, abusive or obscene expressions. In this sense, the code of conduct indicates

> [...] As interpreters are obliged to interpret correctly and completely, if the interviewee says slang, obscene, vulgar or abusive expressions, they are expected to interpret them into the closest equivalent in the target language no matter how disturbing they are. Although what is said and the words used may be disturbing to others, the interpreter should not correct and soften what is said.
>
> [... Tercümanlar doğru ve tam tercüme yapmakla yükümlü olduklarından, eğer görüşme yapılan kişi argo, müstehcen, kaba veya küfürlü konuşuyorsa, ne kadar rahatsız edici olsa da hedef dilde en yakın karşılığına çevirmeleri beklenir. Söylenenler ve kullanılan kelimeler diğer kişilere rahatsız edici gelse de tercüman söylenileni düzeltip yumuşatmamalıdır.] (Ulusoy & Rezaei Osalou, 2019, Section 6.q)

By the same token, the interviewed Official 3 also states they expect interpreters to convey everything that is said, including abusive or vulgar expressions, since they need to prepare a conversation accordingly.

The mentioned issue is also pointed out in the California Standards for Healthcare Interpreters (CHIA, 2002), which at same time touches on the possible hesitation interpreters might have towards rendering obscene expressions. The issue is specified as such:

> Maintain the tone and the message of the speaker even when it includes rudeness and obscenities.
>
> Note: different cultural understandings and levels of acceptance exist for the usage of obscene expressions and profanities, and we understand the resistance most interpreters have towards uttering such expressions, although interpreters need to honor the ethical principle of "Accuracy and Completeness" by striving to render equivalent expressions). (CHIA, 2002:30)

Certain practitioners, such as NGOI-3, NGOI-6, NGOI-7, NGOI-8, also underline that everything spoken needs to be interpreted, since every detail in the conversation might be important for the interviewer. In that sense, NGOI-7 notes

> It is beneficial to interpret word-for-word especially in the hospital because if any term, any statement is missed, there may be trouble. Because it's life-threatening. In other words, interpreting especially in the hospital is important and troublesome at the same time.
>
> [Hastanede özellikle birebir çevirmekte fayda vardır. Çünkü herhangi bir terim, herhangi bir deyim kaçırılırsa sıkıntı olabilir. Çünkü hayati riskine dair bir şeydir. Yani, özellikle hastanede tercümanlık yapma önemlidir ve sıkıntılıdır aynı zamanda.]

Moreover, most of the practitioners reiterate that they interpret obscene or vulgar expressions without making any changes on them, although some of them, especially NGOI-1, NGOI-3 and NGOI-6, accept they have difficulty in interpreting such expressions as they are. In this regard, NGOI-3 expresses

> [...] When I started as an interpreter at this institution, I signed [a contract] that I would interpret everything in full. And actually this is correct. You have to completely interpret whatever is spoken anyway. ... It is a little difficult, but when you think of it as a job, you forget about it. Sometimes you forget about cultures or other things. [...]
>
> [... İşyerime zaten ben başladığımda hani tercüman olduğum için birebir her şeyi çevireceğime mesela ona göre ben imza attım yani. Ve doğrusu da bu aslında. Birebir ne konuşulursa hepsini çevirmek zorundasın zaten. ... Biraz zor oluyor aslında ama şey olarak, iş olarak düşündüğün zaman unutuyorsun bazen kültürleri, diğer şeyleri mesela....]

It is understood that the practitioners who have responded to the questionnaire also hold similar opinions regarding the issue of accuracy. For instance, almost all of the respondents (33/34) agree that interpreted statements need to be precise, and an interpreter should not make assumptions out of the parties' speech. Moreover, 22 of the 34 respondents defend the idea that it is necessary to render every detail during interpreting. Besides, 26 of the 34 respondents are of the opinion that professionalism in interpreting means not adding the interpreter's voice to the communication process.

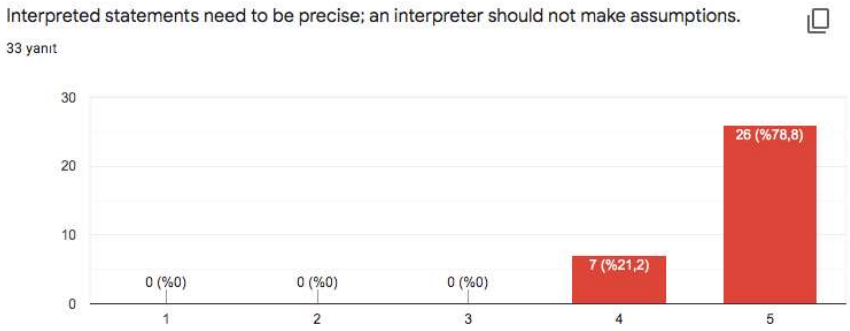


Figure 15: Practitioner views on the issue of interpreter's making assumptions

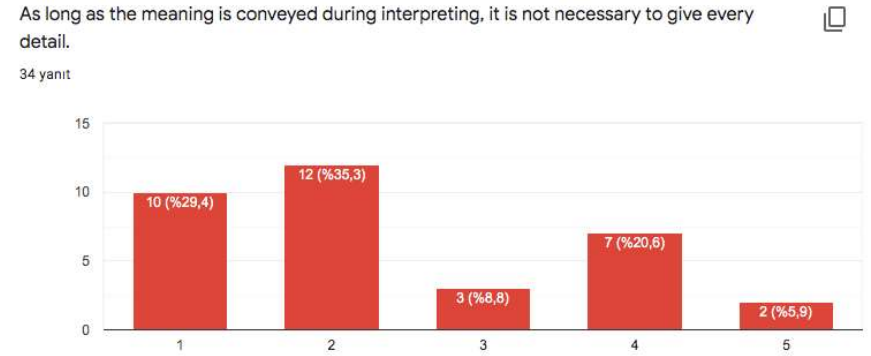


Figure 16: Practitioner views on the issue of interpreter's rendering every detail in communicated messages

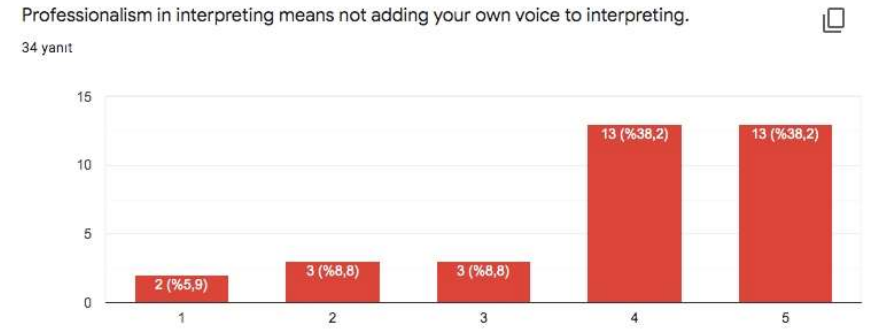


Figure 17: Practitioner views on the issue of adding the interpreter's voice

On the whole, regarding the issue of assessing accuracy in interpreter-mediated encounters, the major limitation of the present study is that the actual communication situations have not been able to be examined. Based on the available data sources, namely the interviews and the questionnaires, it can be suggested that the practitioners' perceptions regarding the issue of accuracy tend to be in accordance with the principles specified in the institutional code of conduct and the universal ethical codes. Accordingly, it can be said that the practitioners in general find it important not to make changes such

as additions or omissions in messages to be interpreted, considering that every detail, including obscene or vulgar expressions, might be important for the interviewer.

3.2.3. The use of first-person pronouns

Another issue that is worth mentioning regarding the practitioners' perceptions of the ethical principles is the use of first-person pronouns during interpreting, a commonly accepted norm for the interpreting profession. The institutional code of conduct features the use of first-person pronouns among the basic rules of interpreting and specifies it as such:

> There are some rules to be followed in interpreting. The first is that the pronoun used in interpreting is the first-person pronoun.
>
> [Tercümede uyulması gereken bazı kurallar bulunmaktadır. Bunlardan birincisi sözlü tercümanlıkta kullanılan zamirin birinci tekil şahıs olmasıdır.] (Ulusoy & Rezaei Osalou, 2019, Section 3)

The rule of first-person interpreting is also underlined by various international codes of conduct such as the AUSIT Code of Ethics and Code of Conduct (2012:14) and the California Standards for Healthcare Interpreters (CHIA) (2002) among others. CHIA expands on the issue as such:

> Use the first person ("I") as the standard form of interpreting, to enhance direct patient/provider communication, and to exercise discretion in switching to the "third person" when the first person form causes confusion or is culturally inappropriate for either or both parties. (emphasis in the original, CHIA, 2002:35-6)

Regarding the issue, based on the accounts of the interviewed interpreters, it is understood that the majority think the use of first-person pronouns during interpreting is necessary. While NGOI-3, NGOI-4 and NGOI-8 mention that they have used first-person pronouns from their first experience onward, independent of the in-service trainings they have received, the other interpreters imply the influence of the trainings on their use of first-person pronouns. It is understood that NGOI-4, being a graduate of translation and interpreting department, views such pronoun uses as part of her job. NGOI-3 and NGOI-8, on the other hand, express when they first started to work as an interpreter, they were using the first-person pronouns without even realizing it. In that vein, NGOI-8 denotes

> Instinctively… I was completely untrained. I was a mother. I left my home and started at ASAM. And I worked in this way instinctively. And I felt it. It was correct, then they confirmed it. […]
>
> [İçimden gelerek… Ben tamamen eğitimsiz gördüm. Anneydim. Evimden çıktım ve ASAM'a girdim ve içimden gelerek bu şekil çalıştım. Ve hissettim. Bu şekil doğruymuş. Sonra onayladılar….]

It is also worth mentioning that more than half of the practitioners who responded to the questionnaire (20/34) indicate that they always use first-person pronouns during interpreting.

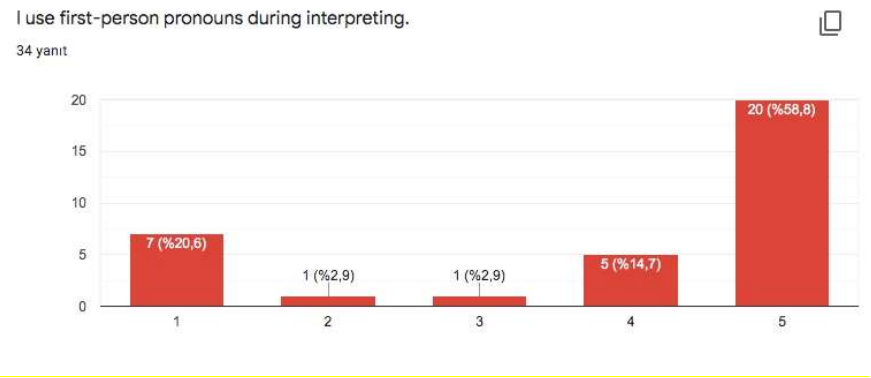


Figure 18: Practitioner views on the use of first-person pronouns

Since the interpreter-mediated encounters have not been able to be examined within the scope of the present study due to the linguistic constraints and the institution's confidentiality policy, the practitioners' actual uses of first-person pronouns have not been able to be assessed. Yet on the whole, it can be said that the practitioners are generally cognizant of the use of first-person pronouns in interpreting, and they mostly view it as the interpreter's responsibility, as also specified in the institutional code of conduct and the international codes for interpreters.

3.2.4. Emotional stamina

Due to the emotional dimension and sensitivity of the field they work in, namely interpreting for refugees, public service interpreters may find it difficult to cope with emotional distress. This issue is also expressed by the interviewed Official 1, who says

> Sometimes they face really deep traumas. I think coping with this is really the major challenge for them. [...]
>
> [Bazen gerçekten çok derin travmalarla karşılaşıyorlar. Bununla baş etmek gerçekten onlar için birinci zorluk diye düşünüyorum...]

However, interpreters are generally expected to be mature in emotional matters as part of their job. Regarding the issue, the institutional code of conduct provided to the practitioners denotes

> A good interpreter displays emotional maturity and stamina in severe cases. Indeed, an interpreter who shares the same culture or the same traumatic past may lose neutrality by causing emotionality in their own behavior. In such cases, the interpreter should show emotional maturity and stamina and avoid behaviors that may adversely affect the interview.
>
> [İyi bir tercüman, ağır vakalarda duygusal bir olgunluk ve dayanıklılık sergiler. Nitekim aynı kültürü veya aynı örseleyici geçmişi paylaşan bir tercüman, kendi davranışlarında duygusallığa yol açarak tarafsızlığını kaybedebilir. Böyle durumlarda tercüman duygusal olgunluk ve dayanıklılık sergileyerek görüşmeyi olumsuz yönde etkileyecek davranışlardan uzak durmalıdır.] (Ulusoy & Rezaei Osalou, 2019, Section 10)

Accordingly, nearly all the interviewed practitioners have made statements in parallel to those mentioned in the institutional code of conduct. In that sense, they affirm they can control their emotions during interpreting even if they are emotionally affected. For instance, NGOI-1 points out

> For example, I thought that I would wear out more in terms of emotions, I could be more sensitive, I would have a little more difficulty due to emotions, but no, I need to do whatever I should do. Because it's so important. Sometimes the events we hear here can be very sensitive. In other words, during

> the day, we can hear many times the things that we can't get over for days when we watch in a movie. In that sense, I have realized that I have a principle. I have to be careful.
>
> [Mesela, duygu anlamında daha çok yıpranacağım, daha böyle hassas olabileceğim, duygudan kaynaklı biraz daha zorlanacağımı düşündüm ama hayır yani olması gereken neyse onu yapmam gerektiğini. O çünkü çok önemli. Burada bazen duyduğumuz olaylar vesaire çok hassas olabiliyor. Yani bir film olsa günlerce etkisinden çıkamayacağınız şeyleri biz gün içerisinde defalarca duyabiliyoruz. O anlamda bir prensibimin olduğunu fark ettim. Hani, dikkatli olmam gerekiyor.]

Similarly, NGOI-5 and NGOI-7 emphasize the importance of controlling emotions in order to create solutions in interpreting assignments. NGOI-5 says

> Of course, I don't reflect. Anyway, the atmosphere is such ... that if you burst with emotions, the other side also falls apart because emotionality and difficult things are told in trauma. If we burst with emotions there, the other side also can't recover.
>
> [Tabi, tabi. Yansıtmıyorum. Zaten, şey, ortam o kadar bir şey ki, bir koparsanız karşı taraf da dağılıyor. Çünkü zaten travmada bir duygusallık ve zor şeyler anlatılır. Orada koparsak karşı taraf da toparlayamıyor.]

NGOI-6 implies reflecting emotional affection is not within the scope of the interpreter's work and remarks that the job of interpreting loses its meaning when interpreters reflect their feelings on their work.

Emotional stamina is also often expressed in various codes of conduct. For example, in the California Standards for Healthcare Interpreters (CHIA), it is stated that "[i]t is critical for interpreters to be aware of their own level of emotional responses to what is happening around them, and to know how to protect their own health and well-being" (p. 38). CHIA (2002) also proposes several methods on how interpreters can deal with emotional distress, such as "taking a brief time out or finding resources for emotional support" (p. 37). It is understood that certain practitioners interviewed in the present study also use a similar method for emotional distress. For example, NGOI-2, NGOI-3 and NGOI-5 state they talk with the interviewer about the relevant situation after emotional interviews. In this regard, NGOI-3 elaborates on the issue as such:

> I was affected when I first started the sessions because I had just come [to Turkey]. I was affected but I wasn't showing it to the other person. For example, after the session, I was sitting and talking to the psychologist colleague. For example, I was saying "I had been affected by that". This method is actually very good. When you are affected by something, telling it directly, rather than keeping it inside. [...]
>
> [İlk seanslara başladığımda etkileniyordum. Çünkü ben de yeni gelmiştim. Etkileniyordum ama ben karşıdaki kişiye belli etmiyordum. Mesela seanstan sonra ben oturup psikolog arkadaşla konuşuyordum. Mesela, işte, "bunda etkilendim" falan. Çünkü bu yöntem çok iyi aslında. Bir şeyden etkilendiğin zaman direkt anlatmak, yani içime atmaktansa...]

Regarding the issue of reaching emotional maturity, especially NGOI-2, NGOI-3, NGOI-4 and NGOI-8 state they have overcome emotionality over time and through experience. For instance, NGOI-4 mentions that her previous work experience at a child protection institution and in a project for disabled children in Germany has helped her build up emotional stamina. She further states when she first started working as an interpreter at the NGO, she was affected emotionally during the interviews, and at one occasion, she even took a time and cried outside the room. Yet she mentions after getting to know the institution and the working conditions, she has got over emotionality and started not to reflect it in the interviews.

Public service interpreters generally work with vulnerable groups of the community, such as refugees, and even some interpreters can be refugees themselves. In this case, it is important that interpreters, who sometimes have to listen and interpret traumatic stories, be able to control their emotional state so that they can perform their work effectively. However, interpreters are sometimes inevitably affected emotionally in traumatic situations due to empathy with vulnerable groups, an issue reported by NGOI-2, NGOI-3, NGOI-4, NGOI-5, which is discussed above, and also mentioned by the interviewed officials and in the institutional code of conduct provided to the practitioners. On the other hand, no suggestions are proposed about how the interpreters can cope with emotional distress. The only method the interpreters mention in this regard is talking to the interviewer colleagues on traumatic issues after the interviews. Apart from that, the interviewed interpreters seem to comply with the expectations from them and understand the importance of controlling emotions. While some state they have adopted it as a principle from the very beginning, others mention that they have overcome emotionality over time. In this regard, it is important to provide practitioners with the necessary mechanisms for dealing with emotional distress within the scope of training programs and institutional working conditions, as also suggested in some of the universal ethical codes for interpreters, such as the California Standards for Healthcare Interpreters (CHIA, 2002:38).

On the whole, regarding the ethical principles, it can be said that the practitioners, who have learned interpreting on-the-job to a great extent, are mostly informed of the traditional principles of interpreting although they have not received sufficient interpreter training. It can be suggested that the short-term in-service trainings and the institutional code of conduct provided to them might be the factors guiding this issue. Moreover, the fact that the practitioners highlight the principles specified in the institutional code of conduct indicates that they are mostly aligned with the institutional identity and role projected for themselves, as is the case with their restricted agency.

Conclusion

In the present study, which has adopted case study approach within the scope of qualitative research paradigm, the perspectives of the non-professional public service interpreters working at various units of the Association for Solidarity with Asylum Seekers and Migrants (SGDD-ASAM), one of the refugee associations in Turkey, have been examined. The perceptions of the interpreters, who are generally not trained in interpreting and who learn the job through experience, have been evaluated through the semi-structured interviews and the questionnaire providing descriptive statistics. Moreover, the interviews with the institution officials and the institutional code of conduct for interpreters have also been used as supplementary data sources in the discussion. The interpreter interviews, namely the main data source of the study, have been analyzed according to the six-stage thematic analysis approach proposed by Braun and Clarke (2006), and the data from the supplementary sources have been discussed in alignment with the findings of the thematic analysis. On the whole, the major themes that have emerged from the interview data are the interpreters' exercise of restricted agency in interpreting tasks and their awareness of institutional and professional ethics.

Based on the accounts of the interpreters in the interviews and the questionnaire results, it is understood that the practitioners mostly exercise restricted agency in decision-making processes in interpreting assignments. Accordingly, it can be said that they do not adopt the active interpreter roles revealed in many studies on the agency and role boundaries of public service interpreters (Roy, 1993; Barsky, 1996; Angelelli, 2004a; Leanza, 2005; Hale, 2008; Rudvin and Tomassini, 2008; Souza, 2016; Kaczmarek, 2016). Rather, they generally adopt the conduit role, namely the role of "message transmitter", which is

the role traditionally attributed to interpreters (Knapp-Potthoff and Knapp, 1986; Pöchhacker, 2004; Tipton, 2014). In this regard, in defining their roles, most of the interpreters use the concepts of “messenger”, “machine”, “bridge”, “robot”, "voice", "video", "post", “mirror” and "channel". Along the same line, the interpreters frequently mention that they avoid expressing own opinions during interpreting, and even if they give their opinions, they do so with the permission of the interviewers. The interpreters also express that they mostly refrain from having bilateral talks with counselees before or after interpreting tasks, and they mention that they generally stay away from undertaking any initiative in interpreting tasks, such as intervening in the tense atmosphere. It is understood that the interpreters' views on their restricted agency are also mostly in line with the task boundaries specified in the institutional code of conduct as well as with the expectations of the interviewed institution officials.

On the other hand, several interpreters also remark that they might sometimes have to go beyond their task boundary, especially in the field work outside the institution, due to such factors as time constraints, refugee needs and officials' unawareness of procedures or interpreter tasks and responsibilities. This situation shows that interpreters cannot always act like a machine during interpreting assignments due to such mentioned factors under real-life conditions, as also emphasized in many studies (Berk-Seligson, 1990; Niska, 1995, 2002; Barsky, 1996; Wadensjö, 1998; Pöchhacker, 2000; Kadric, 2000; Valero Garcés, 2003; Bot, 2003; Clifford, 2004; Angelelli, 2004a; Hsieh, 2006; Ibrahim, 2007; Rudvin, 2007, 2015; Hale, 2008; Rudvin and Tomassini, 2008; Bahadır, 2011; Bancroft, 2015; Lee, 2015; Souza, 2016).

According to the interpreter accounts in the interviews and the questionnaire responses, it is also understood that the practitioners, the great majority of whom have attended only the short-term in-service trainings provided by the institution, are informed of the traditional ethical principles of the interpreting job. In this regard, impartiality, accuracy, the use of first-person pronouns and emotional stamina emerge as the principles that are elaborated on by the interpreters. Within this scope, the interpreters mention that they find the principle of impartiality important in order not to increase the expectations of counselees and not to cause misunderstandings. Moreover, the practitioners frequently express that they do not prefer to make changes such as additions or omissions in communicated messages, considering that every detail, including obscene or vulgar expressions, might be important for the interviewer. It has also been found that the practitioners are generally informed of the norm of first-person interpreting. As for emotional stamina, most of the interpreters reiterate the importance of controlling emotions during interviews although several mention that they have sometimes experienced emotional distress in traumatic situations due to empathy with vulnerable groups. It can be argued that the interpreters' views on the ethical principles also coincide with the expectations from them, specified in the institutional code of conduct, as well as with the requirements mentioned in certain international ethical codes (CHIA, 2002; NAJIT, 2002; HIN, 2007; AUSIT, 2012; NRPSI, 2016).

On the other hand, although the interpreters in the present study seem to be informed of the traditional ethical principles in interpreting, their internalization of such ethical principles and their ability to practice those principles during interpreting activities depend on a number of conditions. First of all, as also suggested by certain scholars (Rudvin, 2007, 2015; Hale, 2007, 2008; Bahadır, 2011; Bancroft, 2015), the ethical principles laid out for the interpreters need to be more applicable to real-life situations and need to pay heed to the social aspect of the interpreting processes and the expectations of the parties from the interpreters. Moreover, as also underlined by various scholars (Wadensjö, 1998; Clifford, 2004; Leanza, 2005; Hale, 2007), the interpreters need to develop a thorough understanding of ethical principles and their implications in practice, which is only possible through comprehensive interpreter trainings that will bring professional awareness to the interpreters.

Overall, it can be suggested that the non-professional practitioners, who have learned interpreting through experience for the most part, have formed an alignment with the institutional identity and role projected for them. As a matter of fact, several other studies also mention that interpreters tend to develop such an alignment with the institutions they work for (Rudvin, 2007, 2015; Bahadır, 2011). On the other hand, the mechanisms that enable practitioners in general to act under a strong professional identity as experts with the awareness of their roles and tasks can only be gained through comprehensive interpreter trainings. As also acknowledged by various scholars (Inghilleri, 2005; Bahadır, 2011; Rudvin, 2015; Skaaden, 2019), along with the expertise provided by such trainings, established national and international professional standards involving such elements as fair remuneration, certification examinations and professional associations will increase the public awareness towards the profession and will improve the professional status.

Finally, this study offers valuable insights into the perceptions of the non-professional public service interpreters who meet the language needs of the increased refugee population in Turkey through the interpreters working in different units of ASAM. The insights offered on the interpreters' perceptions of their interpreting experiences based on the interpreter interviews and questionnaires, as well as the interviews with the institution officials and the analysis of the institutional document, could be further enriched through future studies which will also examine interpreter-mediated encounters in other similar interpreting contexts.

Acknowledgements

I would like to express my special thanks to the ASAM officials and interpreters, who collaborated and shared their valuable opinions in this study. I would also like to thank my PhD supervisor Atalay Gündüz for his valuable comments and suggestions.

References

Angelelli, C. V. (2004a). *Medical Interpreting and Cross-cultural Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Angelelli, C. V. (2004b). *Revisiting the Interpreter's Role: A study of conference, court, and medical interpreters in Canada, Mexico, and the United States*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Angelelli, C. V. (2006). Validating professional standards and codes: Challenges and opportunities. *Interpreting*, 8(2), 175–193.

Bahadır, Ş. (2011). The task of the interpreter in the struggle of the other for empowerment: Mythical utopia or sine qua non of professionalism? In R. Sela-Sheffy & M. Shlesinger (Eds.), *Identity and Status in the Translational Professions* (pp. 263-278). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Bancroft, M. (2005). *The Interpreter's World Tour - An Environmental Scan of Standards of Practice for Interpreters*. The California Endowment. https://www.ncihc.org/assets/documents/publications/NCIHC%20Environmental%20Scan.pdf.

Bancroft, M. (2015). Community Interpreting: A profession rooted in social justice. In H. Mikkelson & R. Jourdenais (Eds.), *The Routledge Handbook of Interpreting* (pp. 217-235). London and New York: Routledge.

Barsky, R. (1996). The interpreter as intercultural agent in convention refugee hearings. *The Translator*, 2(1), 45-63.

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

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

Berk-Seligson, S. (1990). *The Bilingual Courtroom: Court Interpreters in the Judicial Process*. London: The University of Chicago Press.

Berk-Seligson, S. (2008). Judicial systems in contact: Access to justice and the right to interpreting/ translating services among the Quichua of Ecuador. *Interpreting*, 10(1), 9–33.

Biçer, N. (2017). The Views of Syrian Refugees Migrating to Turkey on the Turkish Language and Culture: Kilis Case. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 97-109.

Bot, H. (2003). The Myth of the Uninvolved Interpreter Interpreting in Mental Health and the Development of a Three-Person Psychology. In L. Brunette, G. L. Bastin, I. Hemlin & H. Clarke (Eds.), *The Critical Link 3* (pp. 27-35). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Bölükbaş, F. (2016). The Language Needs Analysis of Syrian Refugees: İstanbul Sample. *The Journal of International Social Research*, 9(46), 21-31.

Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

California Healthcare Interpreters Association (CHIA). (2002). *California Standards for Healthcare Interpreters: Ethical Principles, Protocols, and Guidance on Roles & Intervention*. http://www.chiaonline.org/Resources/Documents/CHIA%20Standards/standards_chia.pdf.

Chesher, T., Slatyer, H., Doubine, V., Jaric, L., Lazzari, R. (2003). Community-Based Interpreting: The Interpreters' Perspective. In L. Brunette, G. Bastin, I. Hemlin & H. Clarke (Eds.), *The Critical Link 3* (pp. 273-292). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Chesterman, A. (2006). Questions in the sociology of translation. In J. F. Duarte, A. A. Rosa & T. Seruya (Eds.), *Translation Studies at the Interface of Disciplines* (pp. 9-27). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Chesterman, A. (2009). The Name and Nature of Translator Studies. *Hermes*, 42, 13-22.

Clifford, A. (2004). Is Fidelity Ethical? *TTR: traduction, terminologie, redaction*, 17(2), 89-114.

Corsellis, A. (2008). *Public Service Interpreting: The First Steps*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). The USA: SAGE Publications.

Dam, H. V., Zethsen, K. K. (2009). Who said low status? A study on factors affecting the perception of translator status. *Journal of Specialized Translation*, 12, 2-36.

Dillioğlu, B. (2015). Suriyeli Mültecilerin Entegrasyonu: Türkiye'nin Eğitim ve İstihdam Politikaları. *Akademik ORTA DOĞU*, 10(1), 1-22.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Duman, D. (2018). *Toplum Çevirmenliğine Yorumbilgisel Bir Yaklaşım: Sağlık Çevirmeni ve Öznellik*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Istanbul Yıldız Technical University.

Dursun, S. (2018, September 3). 35 yaş üstü Suriyelilerin yüzde 90'ı hâlâ Türkçe öğrenemedi. *Gerçek Hayat*. http://www.gercekhayat.com.tr/kapak/35-yas-ustu-suriyelilerin-yuzde-90i-hala-turkce-ogrenemedi/.

Edwards, R., Temple, B., Alexander, C. (2005). Users' experiences of interpreters: The critical role of trust. *Interpreting*, 7(1), 77–95.

Flynn, P., Gambier, Y. (2011). Methodology in Translation Studies. In Y. Gambier & L. V. Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies* (Vol. 2, pp. 88-96). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Gall, M. D., Borg, W. R., Gall, J. P. (1996). *Educational Research: An Introduction* (6th ed.). New York: Longman.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Gentile, A., Ozolins, U., Vasilakakos, M. (1996). *Liaison Interpreting*. Melbourne: Melbourne University Press.

Guéry, F. (2014). *Learning To Be A Public Service Interpreter: Boundaries, Ethics and Emotion in a Marginal Profession* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Manchester: The Manchester Metropolitan University.

Hale, S. B. (2007). *Community Interpreting*. London: Palgrave Macmillan.

Hale, S. B. (2008). Controversies over the role of the court interpreter. In C. Valero-Garcés & A. Martin (Eds.), *Crossing Borders in Community Interpreting* (pp. 99-121). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Hale, S. B. (2015). Community Interpreting. In F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (pp. 65-69). London and New York: Routledge.

Hale, S. B., Napier, J. (2013). *Research Methods in Interpreting: A Practical Resource*. London and New York: Bloomsbury Publishing.

Healthcare Interpretation Network (HIN). (2007). *The National Standard Guide for Community Interpreting Services*. http://www.saludycultura.uji.es/archivos/HIN_National_Standard_Guide_for_CI_(Canada).pdf.

Hsieh, E. (2006). Conflicts in how interpreters manage their roles in provider-patient interactions. *Social Science & Medicine*, 62(3), 721-730.

Ibrahim, Z. (2007). The interpreter as advocate: Malaysian court interpreting as a case in point. In C. Wadensjö, B. Englund Dimitrova & A. L. Nilsson (Eds.), *The Critical Link 4* (pp. 205-213). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Inghilleri, M. (2003). Habitus, field and discourse: Interpreting as a socially situated activity. *Target*, 15(2), 243–268.

Inghilleri, M. (2005). Mediating zones of uncertainty: Interpreter agency, the interpreting habitus and political asylum adjudication. *The Translator*, 11(1), 69–85.

Inghilleri, M. (2006). Macro-social theory, linguistic ethnography and interpreting research. *Linguistica Antverpiensia*, 5, 57–68.

Kaczmarek, L. (2016). Towards a broader approach to the community interpreter's role: On correspondence between role perceptions and interactional goals. *Interpreting*, 18(1), 57-88.

Kadric, M. (2000). Interpreting in the Austrian courtroom. In R. P. Roberts, S. E. Carr, D. Abraham & A. Dufour (Eds.), *The Critical Link 2: Interpreters in the Community* (pp. 153-164). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Kahraman, R. (2010). *Göç ve Çeviri: İltica Başvurularında Sözlü Çeviri Uygulamaları ve Toplum Çevirmeninin Rolü* [Unpublished Doctoral Dissertation]. The University of Istanbul.

Knapp-Potthoff, A., Knapp, K. (1986). Interweaving Two Discourses – The Difficult Task of the Non-professional Interpreter. In J. House & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlingual and Intercultural Communication* (pp. 151–68). Tübingen: Gunter Narr.

Koskinen, K., Kinnunen, T. (2010). Introduction. In T. Kinnunen & K. Koskinen (Eds.), *Translators' Agency* (pp. 4-10). Tampere: Tampere University Press.

Leanza, Y. (2005). Roles of community interpreters in pediatrics as seen by interpreters, physicians and researchers. *Interpreting*, 7(2), 167–192.

Lee, J. (2009). Conflicting views on court interpreting examined through surveys of legal professionals and court interpreters. *Interpreting*, 11(1), 35–56.

Lee, J. (2015). Court interpreting. In H. Mikkelson and R. Jourdenais (Eds.), *The Routledge Handbook of Interpreting* (pp. 186-201). London and New York: Routledge.

Lipkin, S. L. (2008). Norms, ethics and roles among military court interpreters: The unique case of the Yehuda Court. *Interpreting*, 10(1), 84–98.

Liu, M. (2011). Methodology in interpreting studies: A methodological review of evidence-based research. In B. Nicodemus & L. Swabey (Eds.), *Advances in Interpreting Research* (pp.85-119). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

May, T. (2011). *Social Research: Issues, methods and process* (4th ed.). The UK: McGraw-Hill Education.

Merlini, R. (2009). Seeking asylum and seeking identity in a mediated encounter: The projection of selves through discursive practices. *Interpreting*, 11(1), 57–92.

Mesa, A. M. (2000). The Cultural Interpreter: An Appreciated Professional Results of a Study on Interpreting Services: Client, Health Care Worker and Interpreter Points of View (M. C. Chiasson, Trans.). In R. P. Roberts, S. E. Carr, D. Abraham & A. Dufour (Eds.), *The Critical Link 2: Interpreters in the Community* (pp. 67-79). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Mikkelson, H. (1998). Towards a Redefinition of the Role of the Court Interpreter. *Interpreting*, 3(1), 21–46.

Niska, H. (1995). Just Interpreting: Role Conflicts and Discourse Types in Court Interpreting. In M. Morris (Ed.), *Translation and the Law* (pp. 293–316). Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.

Niska, H. (2002). Community Interpreter Training: Past, Present, Future. In G. Garzone & M. Viezzi (Eds.), *Interpreting in the 21st Century* (pp. 135–146). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Ozolins, U. (2010). Factors that determine the provision of Public Service Interpreting: Comparative perspectives on government motivation and language service implementation. *The Journal of Specialised Translation*, 14, 194-215.

Ozolins, U. (2015). Ethics and the role of the interpreter. In H. Mikkelson & R. Jourdenais (Eds.), *The Routledge Handbook of Interpreting* (pp. 319-336). London and New York: Routledge.

Öztürk, T. (2015). *Küresel Hareketlilik Etkisinde Türkiye'de Sağlık Çevirmenliği Uygulamaları: Çevirmen Görüşlerine Dayalı Bir Çalışma* [Unpublished Master's Thesis]. The University of Sakarya.

Pöchhacker, F. (2000). The Community Interpreter's Task: Self-Perception and Provider Views. In R. P. Roberts, S. E. Carr, D. Abraham & A. Dufour (Eds.), *The Critical Link 2: Interpreters in the Community* (pp. 49-65). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Pöchhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. London and New York: Routledge.

Ra, S., Napier, J. (2013). Community interpreting: Asian language interpreters' perspectives. *Translation & Interpreting*, 5(2), 45-61.

Roberts, R. P. (1997). Overview of community interpreting. In S. E. Carr, R. Roberts, A. Dufour & D. Steyn (Eds.), *The Critical Link: Interpreters in the Community* (pp. 127-38). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Roy, C. (1993) The problem with definitions, descriptions and the role metaphors of interpreters. *Journal of Interpretation*, 6, 127–154.

Rudvin, M. (2005). Power Behind Discourse and Power In Discourse in Community Interpreting: The Effect of Institutional Power Asymmetry on Interpreter Strategies. *Revista Canaria De Estudios Ingleses*, 51, 159-179.

Rudvin, M. (2007). Professionalism and ethics in community interpreting: The impact of individualist versus collective group identity. *Interpreting*, 9 (1), 47–69.

Rudvin, M. (2015). Interpreting and professional identity. In H. Mikkelson & R. Jourdenais (Eds.), *The Routledge Handbook of Interpreting* (pp. 432-446). London and New York: Routledge.

Rudvin, M., Tomassini, E. (2008). Migration, ideology and the interpreter–mediator: The role of the language mediator in educational and medical settings in Italy. In C. Valero-Garcés & A. Martin (Eds.), *Crossing Borders in Community Interpreting* (pp. 245-66). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Salaets, H., Balogh, K. (2017). Participants' and Interpreters' Perception of the Interpreter's Role in Interpreter-mediated Investigative Interviews of Minors: Belgium and Italy as a Case. In C. Valero-Garcés & R. Tipton (Eds.), *Ideology, Ethics and Policy Development in Public Service Interpreting and Translation* (pp. 151-178). Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Saldanha, G., O'Brien, S. (2013). *Research Methodologies in Translation Studies*. London and New York: Routledge.

Santamarī̈a Ciordia, L. (2016). A context-based approach to community interpreting. Perceptions and expectations about professional practice in the Spanish context. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, 67-77.

Skaaden, H. (2019). Invisible or invincible? Professional integrity, ethics, and voice in public service interpreting. *Perspectives*, 27(5), 704-717.

Souza, I. E. T. De V. (2016). *Intercultural Mediation in Healthcare: From the Professional Medical Interpreters' Perspective*. USA: Xlibris.

Şener, O. (2017). *Healthcare Interpreting in Turkey: Role and Ethics from a Sociological Perspective* [Unpublished Master's Thesis]. İzmir Dokuz Eylül University.

Tate, G., Turner, G. H. (2002). The code and the culture: Sign Language interpreting – in search of the new breeds ethics. In F. Pöchhacker & M. Shlesinger (Eds.), *The Interpreting Studies Reader* (pp. 372–83). London and New York: Routledge.

The Australian Institute of Interpreters and Translators (AUSIT). (2012). *Code of Ethics and Code of Conduct*. https://ausit.org/AUSIT/Documents/Code_Of_Ethics_Full.pdf.

The National Association of Judicial Interpreters and Translators (NAJIT). (2002). *Code of Ethics and Professional Responsibilities*. https://najit.org/wp-content/uploads/2016/09/NAJITCodeofEthicsFINAL.pdf.

The National Register of Public Service Interpreters (NRPSI). (2016). *Code of Professional Conduct*. http://www.nrpsi.org.uk/downloads/NRPSI_Code_of_Professional_Conduct_22.01.16.pdf.

Tipton, R. (2014). Perceptions of the 'Occupational Other': Interpreters, Social Workers and Intercultures. *British Journal of Social Work*, 46(2), 463-479.

Tryuk, M. (2007). Community interpreting in Poland. In C.Wadensjö, B. Englund Dimitrova & A. L. Nilsson (Eds.), *The Critical Link 4* (pp. 95-105). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Tseng, J. (1992). *Interpreting as an Emerging Profession in Taiwan: A Sociological Model*. [Unpublished Master's Thesis]. Fu Jen Catholic University.

Ulusoy, L., Rezaei Osalou, A. (2019). [Tercümanlık ve Tercümanla Çalışma Alanlarında Açıklanması Gereken 14 Kritik Bilgi]. Unpublished raw data.

Valero Garcés, C. (2003). Responding to Communication Needs: Current Issues and Challenges in Community Interpreting and Translating in Spain. In L. Brunette, G. L. Bastin, I. Hemlin & H. Clarke (Eds.), *The Critical Link 3* (pp. 177-192). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Valero Garcés, C. (2012). A sociological perspective on TIPS. Explorations into the translator's/interpreter's (in)visibility in Translation and Interpreting in Public Services. *The Interpreter's Newsletter*, 17, 13-37.

Valero Garcés, C. (2017). Ethical Codes and Their Impact on Prison Communication. In C. Valero-Garcés & R. Tipton (Eds.), *Ideology, Ethics and Policy Development in Public Service Interpreting and Translation* (pp. 105-130). Bristol: Multilingual Matters.

Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as Interaction*. London & New York: Longman.

Wadensjö, C. (2009). Community interpreting. In M. Baker & G. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2nd ed., pp. 43-48). London and New York: Routledge.

Yücel, A., Utas, C., Luchsinger, G., Kavlak, İ.V., Kristjansdottir, İ.B. & Freizer, S. (2018). *Needs Assessment of Syrian Women and Girls under Temporary Protection Status in Turkey*. Ankara: UN Women & ASAM. https://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20eca/attachments/publications/country/turkey/the%20needs%20assessmentengwebcompressed.pdf?la=en&vs=3139.

What if an English philologist becomes a teacher? A case study on foreign language teaching anxiety (FLTA)

Semin KAZAZOĞLU[1]

APA: Kazazoğlu, S. (2020). What if an English philologist becomes a teacher? A case study on foreign language teaching anxiety (FLTA). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 701-712. DOI: 10.29000/rumelide.752773.

Abstract

This study aims to find out the factors affecting ELL (English Language and Literature) senior students' foreign language teaching anxiety and reducing-strategies. The participants were ELL senior students (n=50) who were enrolled in the pedagogical formation certificate program at a state university in Turkey. Additionally, mentors of the study group (n=9) contributed to the research comparatively. The ELL seniors' teaching experience lasted 10 weeks and they grasped most of the teaching skills as their mentors suggested. Nevertheless, one of the phenomena was the dead hand of something which is called *anxiety*. In this study, the researcher referred to ELL senior students as *prospective teachers*. The instruments involve prospective teachers' diaries, micro-teaching videos, and open-ended interview questions. In the data collection process, the researcher has employed 'content analysis' to determine the categories and calculate the number of instances into the determining categories (Silverman, 2000). Then, each category was named according to the repeated units of speech. Both the prospective teachers and their mentors were asked to describe the anxiety-provoking factors and coping strategies. The results revealed that both prospective teachers and their mentors share some of the common beliefs on FLTA (Foreign Language Teaching Anxiety). That is, both of them put forward that lack of experience is a factor that causes anxiety. Apart from this, mentors associated foreign language teaching anxiety with personality traits and academic inefficacy. According to the findings of the study, the prospective teachers' foreign language teaching anxiety is presented under 5 headings as follows; classroom management, public speaking anxiety, fear of negative evaluation, being observed by the students, and lack of experience.

Keywords: ELLs, prospective teachers, pedagogical formation, foreign language teaching anxiety

Ya bir filolog İngilizce öğretmeni olursa? Yabancı dil öğretimi kaygısına ilişkin bir vaka incelemesi

Öz

Bu çalışma, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı olan İngiliz Dili ve Edebiyatı (ELL) son sınıf öğrencilerinin öğretim kaygısını etkileyen faktörleri ve kaygıyı azaltma stratejilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, pedagojik formasyon programından sorumlu olan 9 uygulama öğretmeni çalışmaya katkıda bulunmuştur. Çalışma grubunun öğretim deneyimi 10 hafta sürmüştür ve uygulama öğretmenlerinin görüşlerine göre adaylar, bir çok öğretim becerisini kazanmıştır. Diğer taraftan, kaygı, öğretim sürecini olumsuz etkileyen bir durum olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada, araştırmacı İngiliz dili ve edebiyatı son sınıf öğrencilerini aday öğretmenler olarak adlandırmıştır. Araştırmada kullanılan araçlar; öğretmen

1 Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi ABD (İstanbul, Türkiye), semink@yildiz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0207-720X [Makale kayıt tarihi: 04.02.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752773]

adaylarının günlükleri, mikro öğretim videoları ve açık uçlu mülakat sorularıdır. Veri toplama sürecinde, araştırmacı kategorileri belirlemek ve belirleyici kategorilere örnek sayısını hesaplamak için 'içerik analizi' uygulamıştır (Silverman, 2000). Daha sonra, her kategori tekrarlanan konuşma birimlerine göre adlandırılmıştır. Hem aday öğretmenlerden hem de uygulama öğretmenlerinden kaygı uyandıran faktörleri ve başa çıkma stratejilerini tanımlamaları istenmiştir. Araştırma sonuçları, hem aday öğretmenlerin hem de uygulama öğretmenlerinin yabancı dil öğretimi kaygısına ilişkin ortak inanışlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, her iki grup da deneyim eksikliğinin kaygıya neden olan bir faktör olduğunu ileri sürmüştür. Bunun dışında, uygulama öğretmenleri yabancı dil öğretimi kaygısını, kişilik özellikleri ve yetersiz akademik başarı ile ilişkilendirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi kaygısı; sınıf yönetimi, toplum içinde konuşma kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu, öğrenciler tarafından gözlemlenme ve deneyim eksikliği olmak üzere 5 başlık altında sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: İngiliz dili ve edebiyatı öğrencileri, aday öğretmenler, pedagojik formasyon, yabancı dil öğretimi kaygısı

1. Introduction

"Anxiety" is considered to be one of the affective factors that most pervasively blocks the language learning process (Krashen, 1989; Young, 1991; Oxford 1999; Dörnyei, 2005; Çubukçu, 2007; Hişmanoğlu, 2013). It has been stated that language anxiety involves the "worry, and negative emotional reaction aroused when learning or using a second language" (MacIntyre, 1999, p. 27). Krashen (1989) argues that a low level of anxiety facilitates foreign and second language learning. The personality type is also considered to be a variable of anxiety, such as introverts and extroverts have different optimal arousal levels (Dörnyei, 2005, p. 199).

Most studies have been conducted to understand anxiety in terms of students that contributes to our understanding of anxiety in language learning and performance (Ohata, 2005). However, anxiety from the teachers' point of view also needs to be examined. Since some studies reveal that non-native teachers of English no matter how the advanced level of speakers they are, experience foreign language anxiety (Horwitz, 1996, Yoon, 2012, Hişmanoğlu, 2013). Furthermore, Horwitz et al. (1986) assert that anxiety reactions of teachers have the same bases with inexperienced language learners.

Some of the researchers (Sparks and Ganschow, 2001) attributed foreign language anxiety to the first language deficits by supporting the idea that language anxiety is a result of the poor performance of foreign language learning. Besides; Sparks et al. (1997) in their study found that students with strong native language skills have lower levels of anxiety. However, this idea has been rejected by some of the researchers (Horwitz, 2010; MacIntyre, 1995) asserting that even highly proficient language learners experience various degrees of anxiety.

Teachers and researchers are often able to understand language anxiety referring to the general anxiety scales. However, this practice is not recommended because researchers view language anxiety as a specific phenomenon that better assesses directly (Oxford, 1999, p. 66). In this respect, language anxiety scale and qualitative researchers, are dominantly used assessments for anxiety.

2. Method

This study attempts to answer the following research questions:

1. What are the sources of anxiety experienced by prospective teachers?

2. What kind of strategies do prospective teachers use to overcome their anxiety?

2.1. Research Design

The data includes diaries kept by 50 prospective teachers throughout their teaching practicum. Besides, micro-teaching videos and ''open-ended interview questions were used for triangulation. In the data collection process, the researcher has employed content analysis in which the researcher establishes a set of categories and then count the number of instances that fall into each category" (Silverman, 2000, p. 128). The data was analyzed and divided into descriptive phrases. Then, these phrases were clustered into categories after the calculation process. Each category was named according to the repeated units of speech.

Both prospective teachers and their mentors were asked to describe the reasons for anxiety-provoking factors and solutions. The semi-structured interviews were conducted with 9 experienced mentors who have been teaching English more than 10 years and the prospective teachers (n=50). The interviews were recorded on audiotapes and then transcribed.

2.2. Data collection

The participants of this study were informed to keep diaries during the teaching practicum. At the end of the 10th week, they submitted their reports to the researcher. The researcher divided these reports into communication units. Besides, a semi-structured interview and micro-teaching video were audio-taped and transcribed by the researcher.

2.3. Sample

The purposive sampling was used to select the subjects of 50 prospective teachers of English as they have similar characteristics that enable us to gain information about the problematic discourse. According to Denzin and Lincoln (1994), purposive sampling can be employed in qualitative studies when it is relatively easy for researchers to reach groups, settings, and individuals.

In respect to this, the participants were the number of 50 prospective teachers who graduated from the departments of English Language and Literature and all of whom were female and applied for 'The Pedagogical Formation Program' at a state university in Turkey. Additionally, 9 mentors who were responsible for the practicum program contributed to the study by answering the open-ended research questions.

The graduates of English Language and Literature receive the title of *philologist*. Those who want to become an English teacher should get the certificate of pedagogical formation. The pedagogical formation certificate is provided in undergraduate programs of faculties of education. Then, these candidates may be appointed as a *teacher* (YÖK, 2007).

The pedagogical formation program in Turkey includes compulsory courses as follows: "Introduction to Education, Developmental Psychology, Curriculum Development and Teaching, Measurement and Evaluation, Classroom Management, Learning Teaching Theories and Approaches, Guidance, Special Teaching Methods, Instructional Technologies and Material Design, Teaching Practice" (Tural & Kabadayı, 2014, p. 2, YÖK, 2007).

2.4. Data analysis

The data rely on multiple sources of evidence (Silverman, 2000, p. 98) including; content analysis, semi-structured interviews, additionally, the investigator triangulation method was employed to examine the same phenomenon by different evaluators. In this study, the mentor, supervisor, and prospective teachers reported in the same case alternatively.

3.Results

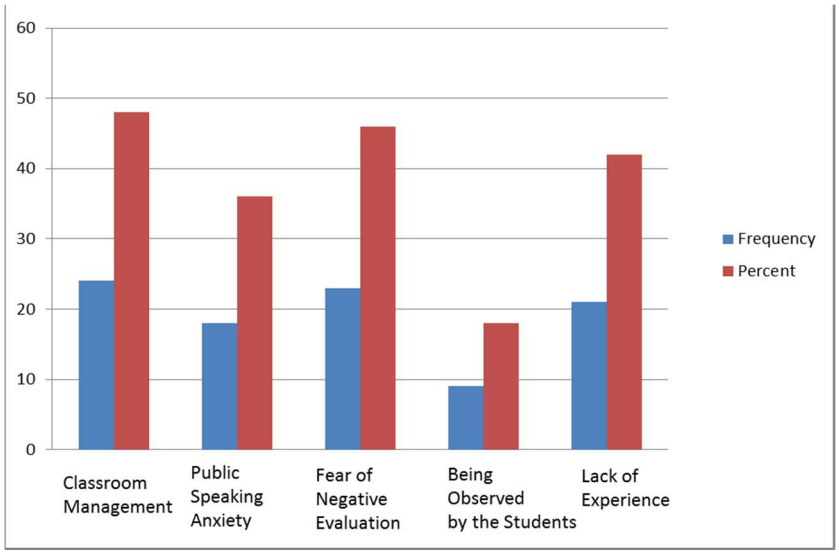
After the analysis of the qualitative data obtained through the participants' self-evaluation journals, five main categories were defined as the sources of anxiety. These categories can be seen in Table 1.

Categories	**F (Number of quotes)**	**Percent of the categories %**
Classroom Management	24	48
Fear of Negative Evaluation by the mentors	23	46
Lack of Experience	21	42
Public Speaking Anxiety	18	36
Being observed by the students	9	18

Table 1.

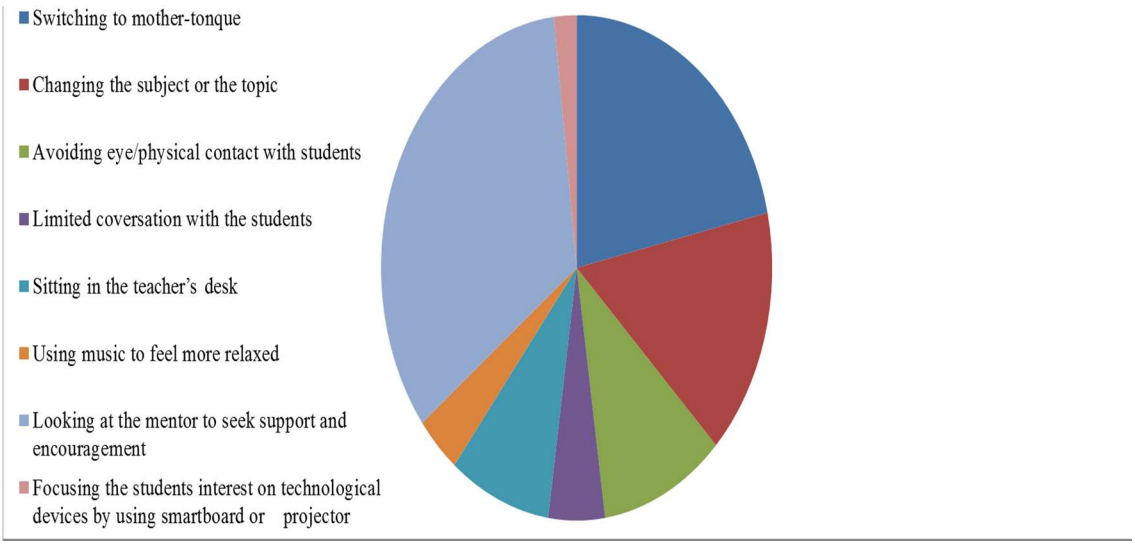
Categories	F (Number of quotes)	Percent of the categories %
Looking at the mentor to seek support and encouragement	36	72
Switching to mother-tongue	23	46
Changing the subject or the topic	17	34
Avoiding eye/physical contact with students	11	22
Sitting in the teacher's desk	9	18
Limited conversation with the students	5	10
Using music to feel more relaxed	4	8
Focusing the students' interest in technological devices (using smartboard or projector)	2	4

Table.2. Prospective teachers' Strategies of Alleviating Foreign Language Teaching Anxiety



Graph 1. The Sources of Prospective Teachers' Foreign Language Teaching Anxiety

Some of the prospective teachers were quite successful in overcoming these difficulties. Here are some of the strategies they used to get rid of the anxiety they were experiencing:



Graph.2. Prospective teachers' Strategies For Alleviating Foreign Language Teaching Anxiety

Among several challenges, the participants of this study identified 'classroom management' as the biggest source of their anxiety. This finding is in line with Merç (2011) and Kim and Kim (2004) in which the group of pre-service teachers of English stated classroom management as one of the reasons for the anxiety-provoking factor. On the other hand, 'being observed by the students' is prescribed as the least cause of anxiety. This issue has been mentioned by the participants during the interview sessions and journals. The participants used various kinds of strategies in order to reduce their anxiety. These strategies are defined as follows; looking at the mentor to seek support and encouragement (n=36), switching to mother-tongue (n= 23), changing the subject or the topic (n= 17), avoiding eye/physical contact with students (11), sitting at the teacher's desk (n=9), limited conversation with the students

(n=5), using music to feel more relaxed (n= 4), focusing the students' interest in technological devices/using smartboard (n=2). The participants' use of strategies which is called as the *techniques for defense mechanism* that blocks anxiety by Freud (1936), reveals that prospective teachers might have conceptualized their mentors as a friend in need.

3.1. Classroom management

The analysis of the data reflected that classroom management was the most anxiety factor of all. This finding correlates with some of the studies (Merç, 2011; Rieg et al, 2007; Gan, 2013) in which the researchers identified classroom management as the most frequently mentioned problem by the prospective teachers. In this study the participants indicated their concerns about the issue as follows:

> (S1.) "I was worried about being a prospective teacher in a secondary school. I did not know what to do at the beginning of the lesson. This age group was very unfamiliar to me. I felt as if I will faint. I tried not to speak so often. I gave worksheets to the students and kept quiet in the rest of the lesson."
>
> (S2.) "During the lecture, I was very stressful I tried to overcome it by walking around the desks."
>
> (S3.) "Today I faced some problems while teaching the lesson. There was a work in pairs activity in the book. A group of students spoiled the lesson. I got a little bit excited and then I couldn't use the time effectively. The bell had rung before I finished the exercises."

As can be inferred from the extract, time management is also a challenge for the prospective teachers. The inability in maintaining discipline in the class might be another factor in this issue. Prospective teachers need to teach distinct grades of students. However, in this study, the prospective teachers were placed in one specific school in which they were supposed to teach to the same grades of students.

3.2. Lack of experience

Sammephet & Wanphet, (2013) in their study found out that lack of experience affects pre-service teachers negatively especially during the first encountering with students in EFL classrooms. They put forward that pre-service teachers' anxiety is in relation to lack of experience. Similarly, in this study, pre-service teachers expressed the notion of being inexperienced a lot.

The participants' background knowledge in pedagogy consisted of theoretical courses they had attended including a couple of weeks of observation. Accordingly, they did not have enough experience in coping with the problems of the courses that they conduct. Within this frame, presenting professional qualifications and skills of the course seems to be a challenge for them. In regard to this, prospective teachers explained:

> (S1.) "In my first teaching experience, I could hear the beating of my heart. My voice was thrilling. I didn't know how to keep calm. When the students asked me a question, I panicked even though I knew the right answer. But gradually I relaxed, felt comfortable, and understood that the students were just human beings; they were not creatures."
>
> (S2.) "As I was a little excited, and it was my first experience, and considering that the students do not know me and were not accustomed to my voice and pronunciation, I started the lesson in Turkish. It was a good choice I think."

Most of the prospective teachers have a great interest in technology. They use web-based materials whereas some of them consider themselves computer illiterate. Indeed, this is not a common fact among young teachers but still, have to be considered.

3.3. Fear of negative evaluation by the mentors and supervisors

Young (1991), identified instructor and learner interaction among the six general sources of language anxiety. Similarly, in this study, the analysis of the data indicated that the prospective teachers were experiencing a high level of anxiety when they were evaluated by their mentors and supervisors. Horwitz et al. (1986) defined 'fear of negative evaluation' as one of the components of foreign language anxiety. The comments of the participants confirm the findings presented in the literature (Horwitz et al., 1986; Young, 1991) namely 'test anxiety' is connected to foreign language anxiety. Accordingly, in this study, the participants felt anxious when they were being graded by their mentors.

> (S1.) "I was very anxious about the mentor. I also felt very curious at the same time. But after meeting her I relaxed."
>
> (S2.) "I was worried because my mentor would observe me and knowing that I will be graded by her made me nervous".
>
> (S3.) "I noticed that when I make a mistake my mentor took down notes. Therefore, I made very simple mistakes such as I couldn't pronounce even 'curtain' properly. Instead, I said 'certain'. I am sure that it stems from my anxiety."
>
> (S4.) "Today my mentor preferred to sit at the back of the classroom. I couldn't concentrate on the class. I wish she had been sitting in the front as usual. I looked at my mentor when I felt uneasy.
>
> (S5.) "In the first lesson, I was so nervous that I forgot to ask students to sit down. I could hear my heartbeat. I learned to control my excitement day by day. Today I applied karaoke activity in the class. The song was easy. However, they could not understand the song. I was glad that I was not criticized by the mentor!".

Likewise, Calderhead and Shorrock (1997) in their study found that many of the students recognized the importance of mentor being both supportive and helpful but also constructively critical. In this respect, they suggested that the profiles of mentor abilities and competencies require successful mentoring.

3.4. Public speaking anxiety

Oral classroom activities are considered to be stressful for EFL students (Horwitz et al. 1986; Young 1991; MacIntyre, 1995; Liu, 2007; Ohata, 2005; Yaikhong &Usaha, 2012; Gardner, 2010). In this sense, Horwitz et al (1986) argue that communication apprehension is one of the prominent components of language anxiety which includes difficulty in speaking in the classroom and related to shyness. In this sense, the mentor's attitude towards the speaking mistakes and their strategies of giving feedback and correction may affect the oral performance of the prospective teachers.

> (S1.) "Today, I realized that I do not speak much. Indeed, my mentor also warned me to speak more. However, I always become breathless and I cannot finish my sentences. I used classical music (Vivaldi's four seasons) to reduce my anxiety. Students liked that idea. It was the first time they have been listening to music during the class hour."
>
> (S2.) "In the beginning, I was not excited but when I started presenting the topic to the class I started to sweat. I directly ran towards the teachers' desk and relaxed."
>
> (S3.) "I spoke quietly at the beginning of the lesson because I was afraid of speaking. I operated the projector and the students watched a documentary until the end of the lesson. I could do nothing more."

3.5. Being observed by the students

The participants asserted that students play a significant role in the process of practicum. Positive or negative comments of students on prospective teachers contribute to anxiety. In respect to this, fear of

negative evaluation that stems from an individual's concern of being evaluated negatively has been put forward by Horwitz and Young (1991). The following comments illustrate the participants' points of view:

> (S1.) "I felt very anxious. I thought the students will not take me seriously, or they will criticize me since they knew that I was only a candidate for being a teacher."
>
> (S2.) "When the students asked questions about the lesson, I couldn't give any explanation. I just did not know how to teach this topic. I felt very hot; I put off my jacket, and I changed the subject."
>
> (S3.) "The students usually watch me. I avoid eye-contact with them because they make me feel anxious."
>
> (S4.) "Students ask me so many questions, they are interested in my private life as well. I should be careful. I do not prefer talking much with the students. They invited me to play volleyball, but I refused it."

In parallel with these statements, Kim and Kim (2004) suggested that student-teachers are concerned about their interaction with the students.

3.6. The reflections of mentors on anxiety-provoking factors

In this study, it is thought that it would be beneficial to gather the experienced mentors' beliefs on anxiety. Mentors provided valuable insights into the research questions. Most of them supported the idea that the prospective teachers encounter with anxiety, and it stems from various sources as follows:

> (M1.) "There is no doubt that the prospective teachers have a significant number of mistakes, which lowers their academic performance and provokes anxiety".
>
> (M2.) "Their anxiety stems from the limited hours of training and some personality features."
>
> (M3.) "I even detect spelling and basic language mistakes in their reports! Unfortunately, some of the prospective teachers do not use English accurately; their English is a mess."
>
> (M4.) "According to me, anxiety is related to experience. As far as I observed, prospective teachers feel uneasy especially during the class hours just because they have never experienced such an occasion before."
>
> (M5.) "They are supposed to be good at English. However, their weekly reports include a lot of mistakes. It's quite not understandable. They will become a teacher with these deficiencies, it is tragic".
>
> (M6.) "I confess that If I were in their shoe, I would be the same. They are to become a teacher in a very short period, and this requires a lot of skills and energy. Besides, some of them can be considered as poor speakers of English."
>
> (M7.) "I think this is pretty much personal. I am sure that their anxiety will diminish, and they will handle this problem. To me, some of the people are anxious by birth. They are anxious even when they speak their native languages in public. It might be something about their psychology."
>
> (M8.) "I'm on the idea that they never feel anxious if they are well-organized for the lecture. The most anxious are the ones who never focus on the training and cannot conduct activities properly."
>
> (M9.) "I'm not sure if they are anxious or non-assertive. Most of the prospective teachers don't feel confident in most of the cases. Anxiety may be the reason for lack of confidence."

Some of the remarks of mentors on anxiety correspond with the prospective teachers on two bases namely; the anxiety stems from both the lack of experience and public fear of speaking which may be interpreted as a personal trait.

4. Discussion

The researches on foreign language teaching anxiety (Merç, 2004; Ohata, 2005; Rieg et al 2007; Paker, 2011; Riasati, 2011; Merç, 2011; Yoon, 2012; Hişmanoğlu, 2013; Gan, 2013; Sammephet& Wanphet, 2013; Aydın, 2016; İpek, 2016; Öztürk, 2016; Can, 2018) focus on the sources and effects of anxiety in language teaching situations experienced by ELT in-service students or teachers. On the other hand, some researchers examined foreign language teaching anxiety through the eyes of ELLs (Mirici & Çağlar, 2017; Köksal & Genç, 2019; Drakulić, 2020) who are studying in the departments of English language and literature.

When we examine the educational background of the participants, it may be concluded that they have never been exposed to language teaching training before. However, they have delivered many narrative speeches in literature courses which may be considered as readiness for *presenting* part of a lesson. Besides, ELL has some common courses with ELT departments such as contextual grammar, reading, writing, translation, and discourse analysis. Nowadays, some of the ELL departments are eager to include basic teaching skills in their curriculum.

In this study, all of the prospective teachers had majored in the department of English Language and Literature. Therefore, they have a good number of reasons to be anxious as they're in the initial phase of their teaching practices. Besides, the studies show that even ELT students who have a great amount of time of teaching practice, when compared with ELLs, both at school and in practicum, are in trouble with FLTA as well (Yaikhong & Usaha, 2012). Therefore, it may be concluded that the duration may not be a sole predictor of anxiety. It may also be interpreted as a psychological phenomenon which is described by Freud (1936) in his personality theory.

In this study the mentors put forward that the anxiety might stem from personality type. Similarly, Dörnyei (2005) claimed that introverts and extroverts have different levels of anxiety. The mentors also associated anxiety with poor performance. This finding corresponds with the study of Sparks & Ganschow (2001) who claimed that anxiety is a result of poor performance.

5. Conclusion

According to the findings of various studies, anxiety is described as psychological oppression that affects the performance of both foreign language learners (Riasati, 2011) and teachers (Horwitz, 1996). Accordingly, this study has also confirmed that anxiety has a negative impact on prospective teachers. The findings of the study suggest that anxiety stems from different kinds of sources as well. Besides, the strategies used by the prospective teachers are identified and examined. The mentors perceived prospective teachers as having weak foreign language academic skills and attributed this to anxiety. Besides, they clustered prospective teachers' anxiety in different headings such as; lack of experience, limited hours of training, personality, lack of assertiveness. The participants of the study also self-reported; being inexperienced and limited hours of training as a source of anxiety. It is thought that the outcomes of this study will contribute to the findings of other studies on teachers' anxiety. Furthermore, new categories might be added to causes and overcoming strategies of anxiety as well. It is hoped that the findings of this study can provide useful information both for the future teachers and the experienced ones. Besides, this study might help design anxiety-free practicum and pedagogic formation programs.

6. Recommendation

In order to train effective teachers, all of the adverse impacts should be studied and cleared up. In respect to this, the present study focused on prospective teachers' foreign language teaching anxiety and ways of handling it. The exploration of sources of anxiety might help university advisors, cooperating teachers, and education designers in guiding prospective teachers in the process of practicum. Besides, observing the teaching, some steps should be taken to get rid of the non-progressing parts of teacher education. For example, in the current practicum practice, prospective teachers who were graduated from the department of English Language and Literature stated that they learn how to teach English in a short period of time. Accordingly, it can be suggested that the pedagogic formation curriculum covers more training hours. The cooperating teachers should help the prospective teachers to adopt the teaching environment, students, and class materials. Additionally, it should be noted that most of the ELL students prefer to get a certificate of pedagogical formation. Therefore, ELL departments may provide elective courses for those who are planning to become an English teacher in the future.

References

Aydın, S. (2016). A qualitative research on foreign language teaching anxiety. The Qualitative Report, 21, 629-642.

Calderhead, J. & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer Press.

Can, D.T. (2018). Foreign language teaching anxiety among pre-service teachers during teaching practicum. International Online Journal of Education and Teaching, 5, 579-595.

Çubukçu, F. (2007). Foreign Language Anxiety. Iranian journal of Language Studies, 1(2), 133-142.

Denzin, N., Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Drakulić, M. (2020). Foreign language teacher competences as perceived by English language and literature students. *Journal of Education Culture and Society*, *4*(1), 158-165. https://doi.org/10.15503/jecs20131.158.165

Freud, S. (1936). The problem of anxiety. New York: W.W. Norton.

Gan, Z. (2013). Learning to teach English language in the practicum: What challenges do non-native ESL student teachers face? *Australian Journal of Teacher Education*, *38*(3).

Gardner, S. (2010). Stress among prospective teachers: A review of the literature. *Australian Journal of Education*, *35*(8), 18-28.

Hişmanoğlu, M. (2013). Foreign language anxiety of English language teacher candidates: A sample from Turkey. *Procedia and Behavioral Science, 93*, 930-937.

Horwitz, E. K., & Young, D. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom Implications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Halls.

Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, *29*(3), 365-372.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal, 70*(2), 125-132.

Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching, 43*(2), 154-167.

İpek, H. (2016). A qualitative study on foreign language teaching anxiety. *Eğitimde nitel araştırmalar dergisi, 4*, 92-105.

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

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

Kim, S. Y., & Kim, J. H. (2004). When the learner becomes a teacher: Foreign language anxiety as an occupational hazard. *English Teaching, 59*(1), 165-186.

Köksal, D. Genç, G. (2019). Learning while teaching: Student teachers' reflections on their teaching practicum. Journal of Language and Linguistic Studies, 15(3), 895-913. DOI: 10.17263/jlls.631531

Krashen, S. D. (1989). *Language acquisition and language education*. UK: Prentice Hall International.

Liu M. (2007). Anxiety in oral English classrooms: A case study in China. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, *3*(1), 119-137.

McIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal, 79*(1), 89-99.

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-45). Boston: McGraw-Hill.

Merç, A. (2004). Reflections of pre-service EFL teachers throughout their teaching practicum. What has been good? What has gone wrong? What has changed? (Unpublished master"s thesis). Anadolu University, Eskişehir.

Merç, A. (2011). Sources of foreign language student teacher anxiety: A qualitative inquiry. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *2*(4), 80-94.

Mirici, İ, Ölmez-Çağlar, F. (2017). Reflections on practicum experiences of non-ELT student teachers in Turkey. ELT Research Journal, 6 (3), 276-292.

Ohata, K. (2005). Language Anxiety from the teacher's perspective: Interviews with seven experienced ESL/EFL teachers, *Journal of Language and Learning, 3*(1), 133-155.

Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning*. NY: Cambridge University Press.

Öztürk, G. (2016). Foreign language teaching anxiety among non-native teachers of English: A sample from Turkey. Sakarya University Journal of Education, 6, 54-70.

Paker, T. (2011). Students teacher anxiety related to the teaching practicum. Eurasian Journal of Educational Research, 42, 207-224.

Riasati, M. J. (2011). Language learning anxiety from EFL learners' perspective. *Middle-East Journal of Scientific Research, 7*(6), 907-914.

Rieg, S. A., Paquette, K. R., & Chen, Y. (2007). Coping with stress: An investigation of novice teachers' stressors in the elementary classroom. *Education, 128*(2), 211-226.

Sammephet, B., & Wanphet, P. (2013). Pre-service teachers' anxiety and anxiety management during the first encounter with students in EFL classroom. *Journal of Education and practice, 4*(2), 78-87.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research*. London: SAGE.

Sparks, R. L., Ganschow, L., Artzer, M., Siebenhar, D., & Plageman, M. (1997). Language anxiety and proficiency in a foreign language. *Perceptual and motor skills, 85*(2), 559-562.

Sparks, R., & Ganschow, L. (2001). Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics, 21*, 90-111.

Tural, G., & Kabadayı, Ö. (2014). Pedagogical formation program teacher candidates' attitudes towards the teaching profession. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 4(1), 1-12.

Yaikhong, K., Usaha, S. (2012). A measure of EFL public speaking class anxiety: Scale development and preliminary validation and reliability. *English Language Teaching*, *5*(12), 23-35.

Yoon, T. (2012). Teaching English through English: Exploring anxiety in non-native pre-service ESL teachers, *Theory and Practice in Language Studies*, *2*(6), 1099-1107.

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

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

Young, D. J. (1991). Creating a Low Anxiety Classroom Environment: What does the language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, *75*(4), 426-439.

YÖK (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007), (Yayına Hazır. Y. Kavak, A. Aydın ve S. A. Altun), Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını, 2007-5.

La distribution des exercices lexicaux selon les unités dans le manuel de Mag 1 et leurs fonctions dans la classe de FLE

Halil AYTEKİN[1]

Elif ATEŞ[2]

APA: Aytekin, H; Ateş, E. (2020). MAG I adlı metot kitabında sözcük alıştırmalarının ünitelere göre dağılımı ve onların yabancı dil olarak Fransızca sınıfındaki işlevi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 713-725. DOI: 10.29000/rumelide.752779.

Résumé

Cette étude a été menée pour analyser les caractéristiques des activités de vocabulaire dans le livre de méthode *Le Mag Niveau I*, qui s'adresse aux apprenants français, au niveau débutant, âgés de 16 à 21 ans. Le livre de méthode *Le Mag Niveau I* abordé dans l'étude contient de nombreux supports audio et visuels qui guident les enseignants et les élèves tout au long de l'enseignement des langues. Le livre de méthode, qui est basé sur l'approche communicative, suit une méthode systématique pour la réalisation graduelle de l'enseignement en fonction du niveau des apprenants. Les exercices de vocabulaire de chaque unité sont basés sur l'observation, l'association et la description. Comme un livre de méthode illustré par des visuels, *Le Mag Niveau I* stimule l'imagination des apprenants et leur donne l'opportunité d'augmenter la créativité. Cependant, les visuels aident les élèves à deviner le sens des mots et favorisent l'apprentissage du vocabulaire. Cette étude qualitative, qui a été traitée pour analyser les activités qui soutiennent l'enseignement de vocabulaire dans *Le Mag Niveau I*, a été réalisée avec la technique de l'analyse du document. Dans ce travail, les éléments, les exercices du livre destinés à l'enseignement du vocabulaire et leur répartition en unités ont été examinés et les contributions du livre de méthode à l'enseignement du français langue étrangère ont été abordées.

Mots clés: Enseignement/Apprentissage de langue étrangère, FLE, Le Mag 1, l'approche communicative, lexique

MAG I adlı metot kitabında sözcük alıştırmalarının ünitelere göre dağılımı ve onların yabancı dil olarak Fransızca sınıfındaki işlevi

Öz

Bu çalışma, 16-21 yaş aralığında olan Fransızca başlangıç seviyesindeki öğrenenlere hitap eden *Le Mag Niveau I* kitabında bulunan kelime alıştırmalarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada ele alınan *Le Mag Niveau I* metot kitabı, dil eğitimi ve öğretimi boyunca öğretmenlere ve öğrencilere rehberlik eden işitsel ve görsel birçok materyal içermektedir. İletişimsel yaklaşım üzerine kurgulanmış kitap, öğrencilerin dil seviyesine göre, öğretimin aşamalı olarak gerçekleştirilmesi için sistematik bir yöntem izlemektedir. Her ünitede bulunan kelime öğretimi çalışmaları, gözlem, eşleştirme ve betimlemeye yönelik alıştırmalardan oluşmaktadır. Görsellerle bezenmiş *Le Mag Niveau I*, öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirerek yaratıcılıklarını artırmaktadır. Bununla birlikte, görseller öğrencilere kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerine yardımcı olur ve kelime

[1] Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi ABD (Samsun, Türkiye), haytekin@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9150-472X [Makale kayıt tarihi: 05.11.2019-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752779]

[2] YL Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi ABD, Fransız Dili Eğitimi BD, (Samsun, Türkiye), e.ates1987@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7926-3548.

öğrenimini kolaylaştırır. *Le Mag Niveau I* metot kitabında bulunan kelime öğretimini destekleyen aktiviteleri incelemek amacıyla ele alınan bu nitel çalışma, doküman analizi tekniği ile yürütülmüştür. Bu çalışmada, kitapta bulunan kelime öğretimine yönelik ögeler, alıştırmalar ve bunların ünitelere dağılımı incelenerek metot kitabının, yabancı dil olarak Fransızcanın eğitimi ve öğretimine katkıları tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil eğitimi/öğretimi, FLE, Le Mag 1, İletişimsel yaklaşım, sözcük dağarcığı

The distribution of the lexical exercices according to the units in the Mag 1 and their functions in French language class

Abstact

This study was conducted to analyze the features of vocabulary activities in the method book *Le Mag Niveau I*, which appeals to French beginners between the ages of 16-21. The *Le Mag Niveau I* method book discussed in the study contains many audio and visual materials that guide teachers and students throughout language education. The method book, which is based on the communicative approach, follows a systematic method for the gradual realization of teaching in accordance with the level of learners. The vocabulary exercises in each unit are based on observation, association and description. As a method book illustrated by visuals, *Le Mag Niveau I* stimulates the imagination of learners and gives them the opportunity to increase their creativity. However, visuals help students guess the meaning of words and make vocabulary learning easier. This qualitative study, which was handled to analyse activities that support vocabulary teaching in *Le Mag Niveau I*, was carried out with the document analysis technique. In the study, the elements, exercises found in the book intended for vocabulary teaching and their distribution into units were examined and the contributions of the method book to the education of French as a foreign language were discussed.

Keywords: Teaching/learning of foreign language, French language, Mag 1, communicative approach, vocabulary

Introduction

Dans le domaine de l'apprentissage du français langue étrangère, les méthodologies sont sans arrêt évoluées tout au long du dernier siècle et ont chaque fois apporté leur lot de nouveaux manuels. Ces livres de méthodes qui étaient basés sur des processus et des théories d'apprentissage se sont plusieurs fois renouvelés et modifiés. Ainsi, les manuels sont devenus des outils essentiels dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Le livre de méthode *Le Mag 1* que nous avons abordé dans ce travail contient des matériaux qui guident non seulement les enseignants mais aussi les apprenants dans le processus de l'apprentissage. Il fournit une démarche systématique pour que l'apprentissage se réalise graduellement en fonction du niveau des apprenants. De nos jours, les méthodes qui sont utilisées dans les classes de FLE, en générale, sont préparées à l'usage de développer toutes les quatre compétences principales et les autres compétences complémentaires.

Le Mag 1 est un livre dans lequel est préférée l'approche communicative qui s'est développée à partir de 1970. " Comme son nom le suggère, cette approche est centrée sur l'apprentissage de linguistique à des fins de communication orale. Inspiré des approches qui l'ont précédé, l'enseignement communicatif des langues encourage les compétences orales au détriment de l'enseignement des structures (règles de

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

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

grammaire) et du vocabulaire ″ (T-Kit, 12). D'après l'approche communicative, parmi les compétences, la plus importante est la communication en langue cible. Etant donné que les autres compétences sont considérées comme un moyen pour acquérir la compétence de communication, elles sont enseignées afin de parvenir au principal objectif de l'apprentissage. Cependant, même si l'enseignement/apprentissage de vocabulaire n'est pas parmi les principaux objectifs de l'approche communicative, étant l'une des clés du succès de la communication linguistique, il prend sa place dans le processus.

Il existe beaucoup de moyens d'enseigner le vocabulaire, parmi eux, les manuels exercent une grande influence sur le processus d'apprentissage/enseignement de la langue étrangère et ainsi sur le développement des compétences principales et complémentaires. Le choix d'un manuel approprié est l'un des défis auxquels les enseignants doivent faire face. Compte tenu de la multitude actuelle de manuels disponibles, il faut aller au-delà de la couverture, le manuel qui accompagnera à l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère doit répondre aux besoins de l'apprenant avec tous les aspects.

L'enseignement/apprentissage du vocabulaire doit être efficace pour que les apprenants puissent utiliser les mots instruits de manière significative. La langue saisie dans les manuels et la représentation des dimensions dans les activités de vocabulaire peuvent avoir des effets divers sur l'acquisition et le développement de la langue étrangère des apprenants. Par conséquent, cet article vise à analyser et évaluer les composantes et les activités de vocabulaire du livre de méthode *Mag 1*.

1. Un regard sur l'approche communicative au point de vue lexicale

L'approche communicative est apparue dans les années 1970. Elle est basée sur la mémorisation, le conditionnement et la contextualisation. Il est possible d'utiliser toutes sortes de matériaux comme audio-visuels. Mais parmi eux, dans l'apprentissage du vocabulaire, les visuels possèdent une place précieuse. Dans tous les niveaux d'apprentissage, ils sont utilisés en classe de la langue. Kotula énumère les profits des visuels : ″ Premièrement, les images peuvent donner à l'élève un aperçu général du sujet présenté dans chaque unité. Ainsi, les dessins ou photos des gens qui s'embrassent ou qui se serrent la main assistent l'élève dans l'apprentissage des formules de politesse de base. Deuxièmement, l'image permet d'éliminer la langue maternelle du processus de la mémorisation du vocabulaire et des unités phraséologiques. La représentation graphique d'un objet (partie du corps, vêtement, animal, etc.) ou d'une situation (homme en sueur, homme souriant tenant un ticket de loto) est directement juxtaposée à son correspondant en langue naturelle (tête, chemise, chien ; avoir chaud, avoir de la chance). De cette façon, non seulement on élimine le besoin d'avoir recours à une langue autre que le français, mais on crée également un lien mental entre une représentation picturale et un mot, ce qui facilite une rétention plus efficace des informations. Troisièmement et dernièrement, l'image – ou une série d'images – peut être un point de départ d'une production orale plus développée, lorsque l'étudiant est prié d'imaginer une suite à la situation représentée ou bien de construire un récit en se basant sur les représentations des étapes successives d'une histoire ″ (2010, 150). En consultant les images, les apprenants apprennent et mémorisent les mots d'une manière implicite. Car, l'image indique directement le sens du mot. ″ Pour Segalowitz, l'apprentissage implicite est une appropriation non consciente ; l'apprenant n'est pas sensible à ce qui est appris. Somme toute, il s'agit d'une forme d'apprentissage statistique ou incident ″ (Cité par Veronique, 2019, 4). L'apprentissage implicite est considéré comme un processus d'apprentissage naturel, simple et inconscient. Les images qui sont présentées en permanence

permettent aux apprenants d'apprendre les nouvelles connaissances appartenant à la langue cible d'une manière naturelle similaire avec le processus de l'acquisition de la langue maternelle.

Néanmoins l'approche communicative propose un apprentissage à l'usage de développer toutes les compétences langagières mais plutôt recentré sur la communication. ″ Il s'agit, pour l'élève, d'apprendre à communiquer dans la LE et donc d'acquérir une compétence de communication. Il s'agit là d'un concept clé créé par Dell Hymes et qui a été précisé par la suite. ″ Pour Dell Hymes, dont l'objet de travail est l'ethnographie de la communication. Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi″ (Cité par, Berard, 1991, 17).

Pourtant, un vocabulaire limité dans une langue seconde empêche de développer toutes les compétences. Néanmoins, pour bien comprendre un texte ou une conversation, les apprenants doivent avoir une connaissance suffisante de mots. Car, la compréhension d'une langue dépend de la quantité de mots connus dans cette langue. En outre, les apprenants doivent avoir assez de vocabulaire pour comprendre ce qu'ils lisent et ce qu'ils écoutent. Les apprenants ne peuvent pas comprendre le message d'un auteur ou d'un locuteur s'ils ne connaissent pas le sens de la plupart des mots utilisés dans un texte ou dans une conversation. Sans connaissance du vocabulaire clé, l'apprenant peut avoir de sérieuses difficultés à comprendre le message. En d'autres termes, la connaissance des mots est essentielle pour la compréhension soit en lecture soit en orale et détermine dans quelle mesure les apprenants comprendront les textes qu'ils lisent ou écoutent. ″ Plus le vocabulaire d'un élève est développé, plus celui-ci prend de goût à s'en servir, et plus il a d'occasions de s'intéresser et de s'habituer au mécanisme de la phrase″ (Puren, 1988, 206). Donc, prendre plaisir d'apprendre une langue étrangère dépend de la quantité de vocabulaire qu'on connaît et de la capacité à l'utiliser. En effet, si un apprenant connaît des mots et des expressions utiles, il peut communiquer dans cette langue même s'il n'est pas fort en grammaire. Cependant, s'il n'avait pas assez de vocabulaire, il ne peut pas communiquer du tout. De plus, un apprenant en langue étrangère ne peut pas utiliser la grammaire efficacement sans être enseigné correctement dans le vocabulaire. Brièvement, toutes les deux connaissances sont liées strictement à l'une de l'autre. En somme, la connaissance d'une grande quantité de vocabulaire est essentielle pour la compréhension et production de la langue écrite et orale.

En outre, apprendre le vocabulaire ne signifie pas seulement apprendre de nouveaux mots, mais aussi connaître leurs fonctions et leurs utilisations dans différents contextes et situations. En d'autres termes, les apprenants ne doivent pas apprendre la langue en tant que système abstrait de signes vocaux, ils doivent savoir quels énoncés sont utiles pour communiquer efficacement, et ils doivent savoir quel énoncé est approprié à utiliser dans un contexte donné.

En conclusion, pour arriver à communiquer en langue cible, il faut avoir une connaissance suffisante de vocabulaire. Car, l'acquisition du vocabulaire est considérée comme un outil essentiel pour maîtriser toutes les compétences linguistiques. Elle est l'une des compétences complémentaires la plus importante dans l'enseignement/l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela contribue à la compréhension et à la production de la langue, et en même temps elle constitue un bon indicateur de la performance et de l'acquisition de toute compétence linguistique. C'est la base pour le développement non seulement de toutes les compétences principales comme compréhension écrite, compréhension orale, expression orale, expression écrite et mais aussi de toutes les compétences complémentaires comme la grammaire, la phonétique et la culture.

2. Comment les éléments et les activités de vocabulaire sont-ils présentés dans *Le Mag 1*?

Le manuel *Mag 1* est utilisé dans les lycées où la langue française est enseignée comme la deuxième langue étrangère. Il est composé de 8 unités dans lesquelles il existe 3 différentes parties et on fixe sur toutes les quatre compétences. Les thèmes abordés concernent les adolescents et le monde qui les entoure : les stars, le collège, le racisme, la famille, les vacances et les activités de loisir, les activités quotidiennes, la chambre et la fête comme on propose dans le Cadre Européen Commun de Référence Pour les Langues pour le niveau A1.

Les thèmes grammaticaux et lexicaux sont présentés implicitement à l'aide des images, des dessins et des bandes dessinées. À l'intérieur d'une même unité, les points abordés dans la première double page sont repris dans la suivante et parfois complétés. De même, les pages BD et Civilisation reviennent sur les points linguistiques et le page *Fais Le Point* qui se trouve à la fin de chaque unité permet aux apprenants de faire la pratique sur les nouvelles connaissances. Les apprenants peuvent ainsi acquérir une certaine autonomie dans la réalisation de leur apprentissage.

Quant à la présentation du vocabulaire, elle est également contextualisée. Le lexique est travaillé de manière explicite et en même temps implicite et toujours en relation avec les thèmes abordés dans les unités. Les thèmes lexicaux sont proches des centres d'intérêt des apprenants, de leur environnement et de leurs besoins. Pour chaque double page, dans la rubrique *Mes mots*, le livre propose des activités lexicales ludiques, se limitant aux principaux thèmes de l'unité. Cependant, *Le Mag 1* dispose assez de pages visuels. Il est évident que, l'utilisation de visuel est l'un des meilleurs moyens de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, notamment en vocabulaire. Ces activités sont importantes pour aider les apprenants à apprendre le vocabulaire du français et comprendre leurs significations. Les activités qui sont motivantes pour les apprenants sont présentés en compagnie des supports visuels afin que les mots nouveaux soient facilement compris par les apprenants. Les visuels qui sont utilisés dans *Le Mag 1* compose des photos authentiques, des graphiques, des bandes dessinées, des dessins.

Cependant, s'adresser aux visuels fréquemment dans le processus de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère joue un rôle important dans la compréhension des apprenants et contribue à leur développement dans toutes les compétences langagières. Les documents visuels peuvent être très utiles pour enseigner non seulement le vocabulaire français mais aussi les autres composants de la langue. Les visuels faisant partie de l'enseignement/apprentissage du FLE sont utilisés comme technique pour enseigner le vocabulaire, de plus ils prennent leur place dans les manuels. ″ Tardy (1975) soutient que les images servent de liaison entre le système linguistique de la langue maternelle et celui de la langue cible. Elles ont de ce fait une fonction sémantique, car elles facilitent le transcodage du signe linguistique d'une langue à l'autre, ce qui permet au maître de ne pas recourir tout de suite à la traduction. On parle dans ce cas 'd'image-traduction', qui montre des termes isolés ou des objets concrets d'une scène de vie. Le support iconographique a aussi une fonction situationnelle suivant Bertoletti et Dahlet, car les images 'simulent parfois une situation de communication', au sens où l'entendent Galisson et Coste ″ (Cité par, Van Der Sanden, 2012, 3). Ainsi, avec un manuel qui implique les visuels, le sens des mots est concrétisé et la nécessité de traduire le sens des mots ne s'agit-il plus. D'ailleurs, les visuels attirent l'attention des apprenants et leur permettre d'imaginer ce que dit le texte. Ils aident les apprenants à assimiler facilement les mots.

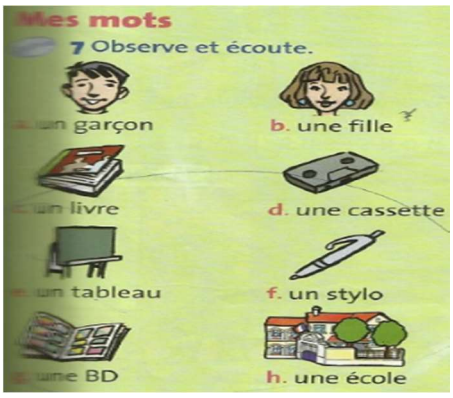
Dans ce livre de méthode, les visuels employés dans tous les documents accompagnant les dialogues ou les textes. Les exercices et leurs consignes ont été soigneusement sélectionnés de manière à ce que les apprenants n'aient pas de difficulté à comprendre les mots nouveaux dans les unités. Néanmoins, les pages BD et Civilisation permettent de compléter le lexique de base découvert par les apprenants dans les deux premières doubles pages de chaque unité.

3. Les activités sur le vocabulaire unité par unité

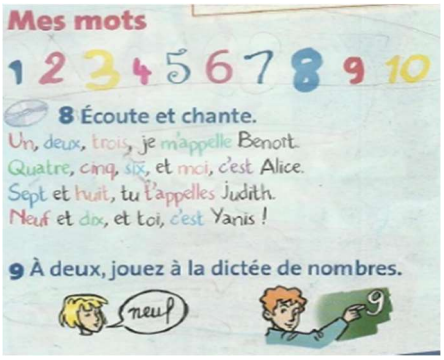
Le manuel de cours est divisé en huit unités, chacune organisée autour d'un sujet. Comme nous avons déjà mentionné, les unités couvrent les quatre compétences linguistiques (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite) et se concentrent également sur la construction de vocabulaire et l'utilisation de la langue. Bien qu'il y ait une partie distincte dans chaque unité pour l'étude du vocabulaire, à savoir '*Mes Mots*', les mots et les phrases sont accentués également dans d'autres partie en énumérant, soulignant, et en vérifiant le format d'exercice. De nouveaux éléments de vocabulaire sont introduits dans toutes les parties des unités, et attirent l'attention des apprenants sur le nouveau vocabulaire avec la photo authentique et la bande dessinée. A la fin de chaque unité il y a *Un Mes Mots* thématique qui reprend les mots importants de ces unités. Dans la colonne, les mots sont listés et de cette manière les apprenants sont incités à mémoriser les mots visés à enseigner dans cette unité.

L'objectif principal de l'unité zéro *Premiers jours* est d'enseigner aux apprenants les noms de matériel scolaire. Son objectif lexical est d'enseigner le vocabulaire et les consignes de la classe. Dans la partie de *Salut Ça Va ?* sous la rubrique "Tu comprends", dans le dialogue 1, on demande aux apprenants d'écouter le dialogue et de trouver les mots pour dire dans la situation qui est donnée avec une bande dessinée, et on leur demande d'écouter et d'associer les mots aux illustrations correspondantes dans le dialogue 2. Quant à la rubrique de *Mes Mots* dans l'exercice 5, on demande aux apprenants d'observer les dialogues et de compléter l'exercice 5. Cette rubrique permet aux apprenants de reprendre les différents mots dans les dialogues et de différencier les expressions formelles et familières. On les invite à réfléchir sur les différences entre les deux dialogues. Dans l'exercice 6, on leur demande d'associer les mots aux illustrations correspondantes. Dans la partie d'*En Classe*, il y a un exercice que les apprenants peuvent observer les images dessinées et les associer avec le mot correspondant. Sous la rubrique *Mes Mots*, les apprenants sont invités à écouter tous les trois dialogues et associer les mots aux images données en observant la *BD*. Dans la méthode *Mag 1*, le texte est donné toujours en compagnie d'une bande dessinée. La Bande Dessinée est une fiche pédagogique qui présente la langue française dans la situation réelle. ″ La BD par son aspect distrayant et ludique peut aider une classe de langue à mieux communiquer dans une langue étrangère″ (Djamel, 2007, 236). A part cela, elle est un document authentique qui permet de travailler les quatre habiletés principales: comprendre, parler, lire, écrire. Il est possible d'effectuer plusieurs activités basées sur la BD. Dans l'unité 'zéro', les différentes activités qui offrent une étude sur le vocabulaire sont réparties sur toute l'unité même si le but principal de ces exercices n'est pas de faire une étude sur le vocabulaire. De cette manière, l'apprentissage de vocabulaire est fait implicitement.





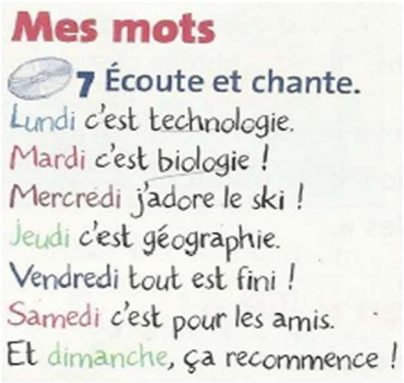
L'objectif principal de chaque partie de l'unité est cité dans la première page de cette unité, tel que présente-toi, présente une star, découvre les stars de Français. L'objectif lexicale de l'unité 1 *Je Suis Fan* est d'enseigner les nombres de 0 à 10 et les noms de quelques professions. Dans la partie d'*Atelier journalisme*, sous la rubrique *Mes Mots*, les nombres sont enseignés avec une chanson sous la rubrique de *Mes Mots*. C'est une activité que les apprenants peuvent écouter et chanter. Car 'en classe de langue, la chanson ne tient pas une place non seulement comme élément de motivation, de récompense ou de distraction, mais aussi permet de développer de principales compétences chez les apprenants parmi lesquelles nous pouvons citer des compétences linguistiques et culturelles, des capacités d'écoute et d'attention avec la découverte sonore authentique, de compréhension et de l'expression orale ou écrite. Elle donne également l'occasion aux élèves d'être en contact avec des locuteurs natifs et d'avoir l'habitude de la mélodie de la langue cible avec son rythme, sa prononciation et son intonation" (Aytekin, 2011, 147). Ainsi, les apprenants trouvent l'occasion d'apprendre la prononciation des mots d'un locuteur natif et les autres compétences linguistiques. Dans la partie de *Fun Club*, on demande aux apprenants d'associer les phrases qui contiennent les noms de professions de stars aux dessins correspondants. Cette activité permet aux apprenants de faire le point sur le lexique abordé dans l'unité 1 à l'aide des images et BD. Ici, il s'agit de vocabulaire des professions de stars. Les apprenants découvrent les différences entre le féminin et le masculin de ces professions. Cependant, il est convenable de faire mémoriser le vocabulaire de profession de stars aux apprenants, sans toutefois les systématiser en formulant une règle de grammaire.

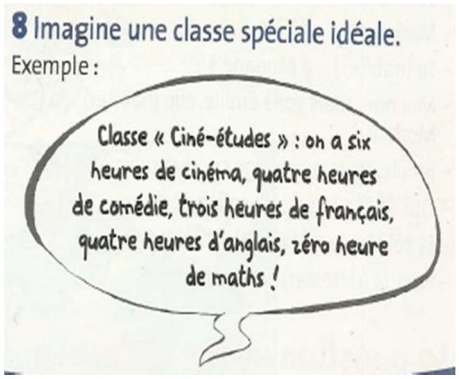




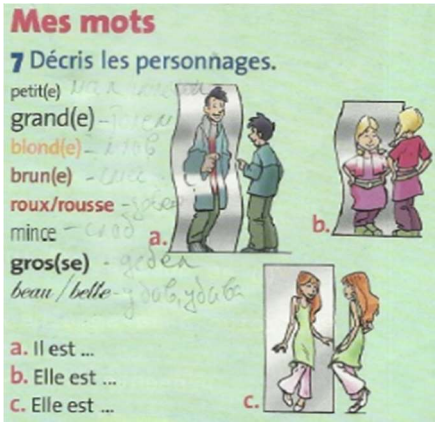
Divisant en 3, l'unité 2 *Spéciale Collège* présente trois différents textes didactiques à étudier et définit trois sortes d'objectifs : l'objectif général défini pour cette unité est d'enseigner aux apprenants de parler de goûts, de présenter l'emploi de temps, de découvrir une école spéciale. L'objectif lexical unité 2 est d'enseigner le vocabulaire de matières scolaire et des jours de la semaine et de l'école. Dans la partie de *Tu Aimes L'école,* il existe une étude de vocabulaire sous la rubrique de *Mes Mots*, on demande aux

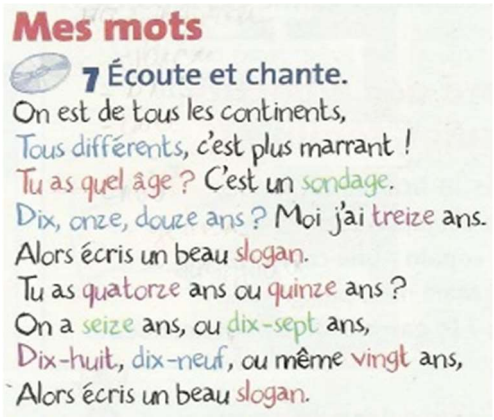
apprenants d'associer les mots aux dessins correspondants. Cette activité permet de faire le point sur le lexique relatif à l'école introduit dans le dialogue. Avant d'associer les mots et les illustrations, les apprenants repèrent les différents mots cachés dans *le mot serpent* de l'exercice 8. Dans la deuxième partie de l'unité 2, *Le collège sport-études de Modane*, on enseigne les jours de la semaine avec une chanson. Il s'agit de se concentrer sur leur prononciation et de les mémoriser. Dans la partie de *L'atelier La Langue*, on présente un exercice d'association de vocabulaire. Dans l'exercices 8, il s'agit d'une activité de production écrite. Les apprenants imaginent une classe similaire à celle d'Émilie en choisissant une spécialisation, ils peuvent travailler en divisant en petits groupes. ″ Le travail en groupe favorise chez chaque élève la prise de conscience du processus d'appropriation des apprentissages, le plaisir de partager des idées et des responsabilités, se valoriser″ (Kosova, 2013, 114). Lorsque les apprenants travaillent en groupe, ils aident les uns des autres. Ils peuvent partager leurs opinions personnelles dans la langue cible. En outre, pendant le travail en groupe, l'enseignant a de la chance d'écouter les performances des apprenants, il peut voir les concepts qu'ils ne comprennent pas et qu'il devra peut-être expliquer à nouveau. De plus, grâce au exercices 8, les apprenants ont l'occasion de réutiliser le lexique des matières scolaires vu dans la double page précédente et d'en découvrir de nouvelles. Dans *l'atelier la langue*, il y a un autre exercice d'association de vocabulaire. La partie de *Fait Le Point* a pour objectif d'évaluer les apprenants sur ce qu'ils ont travaillé dans l'unité. Il y existe *Un Mes Mots* thématique reprenant les mots importants de l'unité 2 apparaît en colonne à gauche, afin d'aider les apprenants à réaliser les activités.



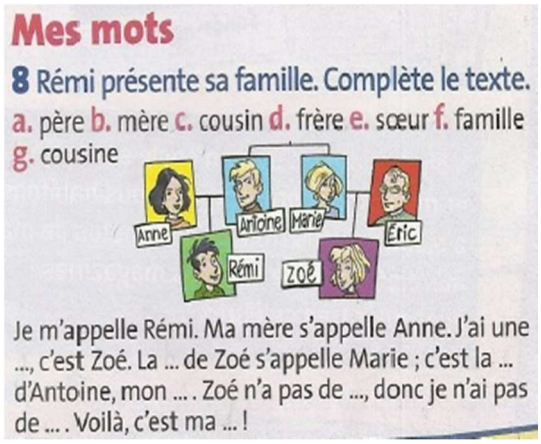


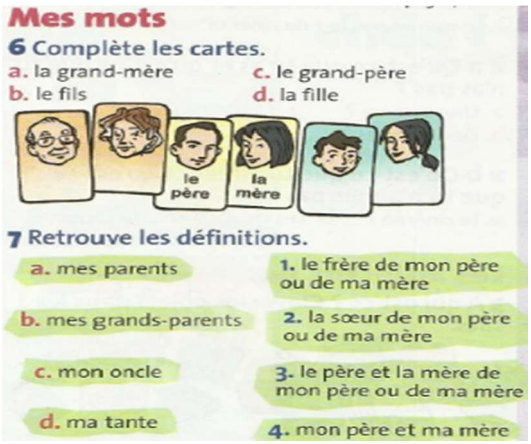
Unité 3 *Tous Différents !* a pour objectif d'enseigner de décrire soi-même et de décrire les copains, de dire son âge, de demander l'âge de ses copains, écrire un slogan. Son objectif lexical est d'enseigner de faire la description physique, quelques couleurs, quelques nationalités et de citer les nombres de 11 à 20. L'activité 7 qui se trouve dans la partie d' *Il est Beau !* reprend les différents adjectifs vus dans le dialogue et propose aux apprenants de décrire à leur tour des jeunes qui sont placés devant des miroirs déformants. On demande aux apprenants d'associer les adjectifs aux images. Dans la partie de *Différents Et Copains,* l'activité 7 propose d'apprendre les nombres de 10 à 20 de manière ludique avec une chanson. Elle a également pour but de répéter comment demander l'âge et y répondre. A la fin de cette unité les apprenants apprennent le vocabulaire nécessaire pour faire la description simple et dire son âge et demander de l'âge de l'autre.





Unité 4, *Photo de Famille* a pour objectif d'enseigner de présenter sa famille, de présenter soi-même, est de découvrir les familles célèbres. L'objectif lexical est d'enseigner des membres de la famille et de quelques professions. Dans la partie de c'est *Mon Ancêtre*, on donne un arbre généalogique de la famille de Rémi et on demande aux apprenants de lire le texte et de compléter avec les mots proposer. L'exercice 8 permet de travailler aux apprenants les mots importants des principaux membres de la famille. L'exercice 6 trouvé dans la partie de *Le Jeu De Quatre Famille* propose aux apprenants d'observer le jeu et de compléter les cartes avec les noms différents membres de la famille. L'exercice 7 permet de réviser le vocabulaire abordé auparavant en associant les autres membres de la famille aux définitions. Dans la *Partie de Fais Le Point,* on donne une liste de vocabulaire avec *Un Mes mots* thématique.



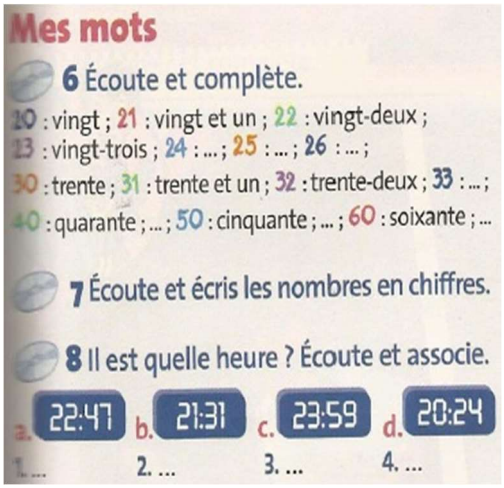


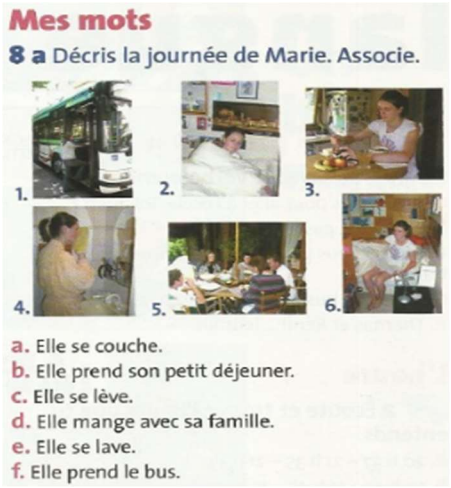
L'objectif principal de l'unité 5 *Vive Les Vacances* est d'enseigner de parler des vacances, d'écrire une carte postale, de parler de son loisir. Son objectif lexical est d'enseigner le vocabulaire des lieux de vacances, des moyens de transport, des activités sportives et loisirs. L'activité 8 qui se trouve dans la partie de *En Classe De Mer* permet de reprendre le thème lexical et propose aux apprenants de dire où vont les personnages et comment, en réutilisant les prépositions de lieux appropriées. Chaque image donne une indication relative au lieu vers lequel il se dirige. Le tableau récapitulatif situé sous l'exercice peut aider les apprenants à compléter les phrases. L'activité 9 qui se trouve dans la partie de *Cartes Postales De Vacances* se concentre sur le lexique des activités de loisirs vus précédemment. Pour réaliser cette activité, les apprenants observent les images et en déduisent les loisirs pratiqués par les deux personnages, en fonction de leur équipement.





Unité 6 *Quelle Journée*, a pour objectif d'enseigner aux apprenants de demander et donner l'heure, de raconter sa journée et son objectif lexical est d'enseigner le nombre de 21 à 69, l'heure, les activités quotidiennes, les moments de la journée. L'activité 6 qui se trouve dans la partie d'*En Grève* consiste à compléter des suites de nombres d'après un enregistrement. L'activité 7 est une autre activité d'écoute, dans laquelle différents nombres sont donnés dans le désordre. Les apprenants doivent les retranscrire en chiffres. L'audio qui est utilisé comme un support pédagogique en classe de FLE fournit aux apprenants un modèle authentique. Boştină-Bratu souligne que " pour révéler la pertinence de l'apprentissage, il faut mettre en place une stratégie d'enseignement qui consiste à créer un affect positif entre l'apprenant et la langue cible. Aussi, l'apprentissage d'une langue devrait-il se définir au sens large, comme une approche faisant appel à tous les sens : l'ouïe, le toucher, le goût, l'odorat, la vue, approche réalisable grâce aux moyens audiovisuels : les cassettes audios, la vidéo, l'Internet... " (2003, 1). S'adresser aux différentes activités et différentes méthodes d'enseignement en classe de la langue suscite un grand intérêt chez les apprenants envers le cours. L'activité 8 fait le lien entre le thème lexical des nombres et celui de l'heure. Il s'agit d'écouter et d'associer. L'activité 9 présente les deux manières possibles de donner l'heure. L'activité 10 permet aux apprenants de revoir ce qui a été introduit précédemment en reliant de petites pendules aux deux manières de dire l'heure correspondante. Dans la partie *Une journée difficile* il s'agit de décrire la journée de Marrie. On demande aux apprenants d'observer les photos authentiques et les associent aux phrases données dans l'activité 8.

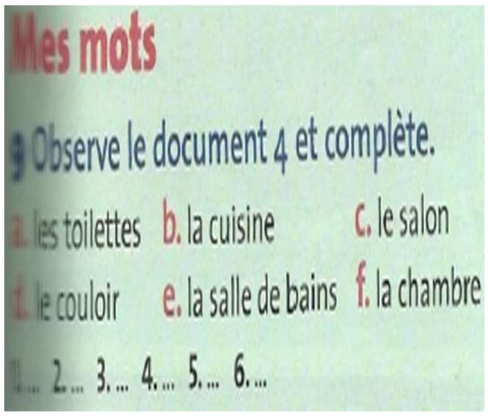




Adres
Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kayalı Kampüsü-Kırklareli/TÜRKİYE
e-posta: editor@rumelide.com

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

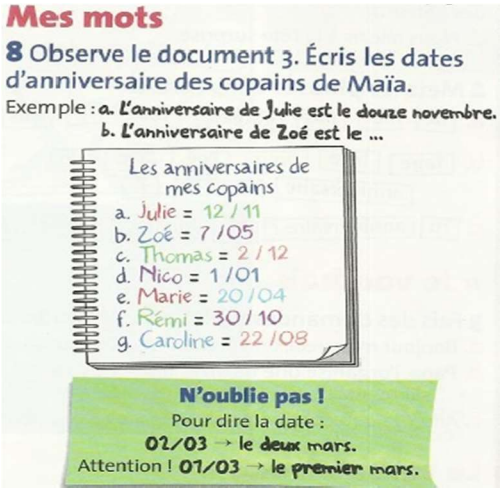
Unité 7 *Chez Moi* L'objectif principal est de faire dire le lieu où on habite, de faire décrire sa chambre aux apprenants. L'objectif lexical est d'enseigner aux apprenants les noms des meubles qui se trouvent dans une maison et chambre. L'exercice 9 permet de vérifier la bonne compréhension des différentes pièces de la maison citées dans le dialogue qui se trouve la partie de *Ma Nouvelle Maison* sous la rubrique *Mes Mots*. L'exercices 8 qui se trouve dans la partie de *Ta chambre est-elle ton jardin secret ?* permet de vérifier la bonne compréhension du lexique de la chambre abordé dans le test. Les apprenants doivent retrouver sur la photo de la chambre de *Lisa* les différents objets et meubles et les nommer.





L'objectif principal de l'unité 8 : *On Va Faire La Fête !* est d'enseigner aux apprenants d'inviter, de répondre à une invitation, de parler au téléphone. Son objectif lexical est d'enseigner les mots de la fête d'anniversaire et les mois de l'année et les dates. Dans la partie de *L'anniversaire Surprise*, on demande aux apprenants d'observer les dessins de l'exercice 8 et d'associer aux illustrations. L'exercice 8 qui se trouve dans la partie de *Drôles d'invitations* propose, à partir du carnet de Maïa, d'écrire en toutes lettres les dates d'anniversaire de ses copains et copines.





Dans ce manuel, l'enseignement/apprentissage de vocabulaire sont effectués implicitement à l'aide des images, des dessins, des bandes dessinées, des photos, des chansons, des dialogues écrites et sonores, des matériaux authentiques et didactiques etc. En augmentant son nombre graduellement, le vocabulaire ciblé à enseigner est reparti sur toutes les unités de facile à difficile, en fonction de leur fréquence d'utilisation dans la vie quotidienne. Les exercices destinés à l'enseignement/apprentissage de vocabulaire sont préparés de manière à être compris par les apprenants. Même si, afin de faire

mémoriser aux apprenants le nouveau vocabulaire est fait une liste sous la rubrique de *Mes Mots*, grâce à la répétition du vocabulaire tout au long du manuel, le vocabulaire ciblé à enseigner est appris par les apprenants au lieu de mémoriser. L'utilisation de nouveau vocabulaire dans les différentes parties de l'unité ou dans les différentes unités permet aux apprenants de le contextualiser. Les exercices et les tâches qui donnent différentes responsabilités aux apprenants les incitent à prendre part dans le processus de leur apprentissage d'une manière autonome et collaboratif avec leur collègue.

Conclusion

Dans le manuel *Mag 1,* le vocabulaire ciblé à enseigner est choisi minutieusement de manière à être suffisant pour le niveau de débutant. Le vocabulaire qu'on enseigne tout au long de la méthode répond aux besoins et aux attentes langagiers des apprenants. Il existe une cohérence dans les sujets et dans les quatre domaines de compétences (écouter, parler, lire et écrire). Les exercices et les activités qui aident à gagner une grande autonomie dans le processus d'apprentissage permettent aux apprenants de faire la répétition ce qu'on enseigne pendant le cours. Les visuels didactiques et non didactiques qui accompagnent toutes les unités sont organisés de manière à s'adresser au monde des jeunes adolescents. Le vocabulaire à enseigner est choisi à l'usage de la communication dans les différentes situations dans la vie quotidienne. Il est certain que la connaissance lexicale est essentielle pour développer la compétence de communication. Par contre, s'il s'agissait d'un manque de vocabulaire, il serait bien évidemment difficile d'entrer en contact avec les gens. La maîtrise du vocabulaire est nécessaire pour exprimer nos idées, nos pensées, nos émotions et pour pouvoir nous comprendre. Etant un matériel profitable et exploitable en classe de FLE *la méthode Mag 1* permet aux apprenants d'acquérir le vocabulaire cible pour le niveau A1. *Dans la méthode Mag 1,* de nombreux vocabulaires sont introduits en utilisant des illustrations, des images, des bandes dessinées, des photos etc. Ces derniers constituent un excellent moyen de clarifier la signification de mots inconnus. Les visuels qui se trouvent dans cette méthode aident les apprenants à mieux mémoriser et à contextualiser le vocabulaire, car leur mémoire pour les objets et les images est très sensible. A la fin de cette méthode, les apprenants peuvent comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés simples. Et ils seront capables de se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions. Après avoir acquis les compétences qu'on développe avec la méthode *Mag 1,* les apprenants peuvent communiquer en langue cible et s'adapter facilement au milieu où la langue française est parlée.

Bibliographie

Aytekin, H. (2011). L'Exploitation de La Chanson en Classe de Langue Etrangere, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 30, Sayı 1.

Bérard, E. (1991). *L'approche Communicative Théories et pratiques*. Paris : CLE International.

Bostinä-Bratu, S. (2003). L'audiovisuel comme support pédagogique : date consultée : 25.06.2019, http://www.armyacademy.ro/biblioteca/anuare/2003/AUDIOVISUEL.pdf. Page active le 01-07-2012

Djamel, B. (2007). La bande dessinée comme support didactique dans l'enseignement du FLE. Synergies Algérie, (235-240). Date consultée : 10.06.2019, http://docplayer.fr/14442862-La-bande-dessinee-comme-support-didactique-dans-l-enseignement-du-fle.html

Himber, C., Rastello, C., Gallon, F. (2006). *Le Mag1.* Paris : Hachette.

Kosova, S. (2013). L'efficacité Du Travail En Groupe Dans L'enseignement Secondaire Des Disciplines Non Linguistiques, Verbum, Vol :4. Vilnius University Press. Vilnius, Lietuva. Date consultée : 24.05.2019, http://www.journals.vu.lt/verbum/article/view/4988 (date consultée : 07.07.2019)

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

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

Kotuła, K, (2010). Le Rôle Des Images Dans L'apprentissage Des Langues Etrangères.Pratiques Modernes et Médiévales, Enseigner le FLE aux débutants à la philologie romane. Nouveaux défis, H. Grzmil-Tylutki & E. Krakowska-Krzemińska (éds), Kraków, Wyd. UJ.

Puren, C, (1988) *Histoire des Méthodologies de L'enseignement des Langues*. Paris : Nathan-CLE international.

T-Kit (2001). *Une méthodologie de l'apprentissage des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe et Commission Européenne.

Van Der Sanden, N. (2012), Le rôle des images dans les ouvrages pour l'enseignement du français aux Pays-Bas (1800-1950) : Statuts, fonctions et enjeux didactiques. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, 49, 31-51*.

Veronique, G. D. (2019). L'enseignement-apprentissage implicite et explicite des langues vivantes (Pré-publication : document de travail). Repéré à https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01968803, le 02.07.2019.

Ethnische Vorurteile in Max Frischs „Andorra"

İnci ARAS[1]

APA: Aras, İ. (2020). Ethnische Vorurteile in Max Frischs „Andorra". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 726-733. DOI: 10.29000/rumelide.752787.

Zusammenfassung

Diese Arbeit orientiert sich ans Ziel, das Drama von Max Frisch „Andorra" in Bezug auf National-Vorurteile den Juden gegenüber anhand der Hauptfigur des Dramas Andri mit der werkimmanenten Methode zu untersuchen, und im Rahmen der Allports Vorurteilsforschung, die die Natur und Entwicklung des Vorurteils in fünf Stufen teilt, ans Licht zu bringen, dass Vorurteile unbewusst das Denken des Menschen steuern und analog zu den in Allports Skala genannten Stufen der Vorurteile Schritt für Schritt einen unschuldigen Menschen zum Tode führen können. Im Drama „Andorra", das der Schweizer Schriftsteller Max Frisch 1961 verfasste, sind fünf Stufen Allports auffällig, die vom schwächsten bis zum stärksten angeordnet sind. Auf der ersten Stufe tritt Andri als der Betroffene von Vorurteilen von andorranischen Mitbürgern auf die Bühne. Auf der zweiten Stufe geht es um konsequente Kontaktvermeidung der Andorraner mit dem Betroffenen, der wegen seiner jüdischen Herkunft angefeindet und als ein „Anderer" ausgegrenzt wird. Auf der dritten Stufe ist die Hauptfigur aus allen Bereichen des sozialen Lebens ausgegrenzt, was Allport als Diskriminierung bezeichnet. Dieser Stufe folgt körperliche Gewaltanwendung, die alle körperliche Misshandlungen umfasst. Im Andorra wird Andri von intoleranten Landesleuten (von den Soldaten) verprügelt. Und als höchste Stufe der Vorurteil-Skala Allports wird er in einer Judenschau unter Leitung eines Judenschauers im „weißen" Andorra zum Tode verurteilt. In einem schneeweißen Land findet Andri keinen Platz für sich selbst und in diesem Land, dessen Gebäude geweißelt sind und dessen Bürger nichts zu fürchten haben, wird er unschuldiges Opfer von Vorurteilen. Die Menschen in Andorra, die sich nicht im geringsten schuldig fühlen und sich dennoch für ihre rassistischen Handlungen unschuldig fühlen, beweisen die entscheidende Kraft von Vorurteilen bei menschlichen Handlungen.

Schlüsselwörter: Vorurteil, antisemitismus, Max Frisch, diskriminierung

Max Frisch' in „Andorra" eserinde etnik önyargilar

Öz

Bu çalışma, Max Frisch'in draması olan „Andorra" daki Yahudilere yönelik önyargıları eserin ana karakteri Andri örneklemi üzerinden ve Allport'un insan düşüncesini kontrol altına alan ve masum bir insanı adım adım ölüme sürükleyebilecek önyargılara ilişkin skalasının aşamalarını dikkate alarak metne bağlı inceleme yöntemi ile inceleme amacı taşımaktadır. İsviçreli yazar Max Frisch'in 1961 yılında kaleme aldığı „Andorra" adlı dramada Allport'un en zayıfından en şiddetlisine varan beş önyargı aşaması söz konusudur. İlk aşamada Andri Andorralı vatandaşların önyargılarının bir kurbanı rolünde sahneye çıkar. İkinci aşamada Andorralıların Yahudi kökeninden dolayı kendisine karşı düşmancıl duygular beslenen ve „öteki" olarak toplumun dışına itilen söz konusu kurbanla her türlü iletişimden uzak durmaya meyletmeleri söz konusudur. Allport'un „ayrımcılık" adını verdiği üçüncü aşamada ise ana karakter sosyal yaşamın her türlü alanından dışlanmış durumdadır. Bu

1 Öğr. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Eskişehir, Türkiye), incikarabacak1@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7237-3901 [Makale kayıt tarihi: 14.05.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752787]

aşamanın ardından her türlü fiziksel istismarı kapsayan fiziksel şiddet gelmektedir. Andri de Andorra'da hoşgörüsüz yurttaşlar tarafından (askerler) dövülür. Allport'un önyargı skalasının en uç seviyesinde ise Andri „beyaz" Andorra'da bir Yahudi avcısının gözetiminde gerçekleştirilen Yahudi avında ölüme mahkum edilir. Andri, binaları beyaz badanalı olan ve vatandaşlarının korkacak hiçbir şeyi olmadığı kar beyazı bir ülkede kendine yer bulamaz ve günahsız yere önyargının kurbanı olur. Irkçı eyleminden dolayı en ufak bir suçluluk hissetmeyen ve kendini hala masum gören Andorra halkı ise önyargının insan eylemlerindeki belirleyici gücünü kanıtlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Önyargı, antisemitizm, Max Frisch, ırkçılık

Ethnic Prejudices in "Andorra" by Max Frisch

Abstract

This work examines Max Frisch's "Andorra" drama in relation to national prejudices against Jews in relation to the main character of the drama Andri with the inherent method, and within the framework of Allport's prejudice research, which examines the nature and development of prejudice and divides prejudice into five stages. The aim of this study ist to bring to light that prejudices unconsciously control people's thinking and, analogous to the levels of prejudice mentioned in Allport's scale, can lead an innocent person to death step by step. In the drama "Andorra", written by the Swiss writer Max Frisch in 1961, five levels of Allports are noticeable, which are arranged from the weakest to the strongest. At the first stage, Andri comes on stage as the victim of prejudices of Andorran citizens. The second stage is about the consequent avoidance of contact between the Andorrans and the person concerned, who is hostile because of Jewish origin and is marginalized as "another". On the third level, the main character is excluded from all areas of social life, which Allport calls discrimination. This level is followed by physical violence, which includes all physical abuse. In Andorra, Andri is beaten up by intolerant countrymen (the soldiers). And as the highest level on the Allport prejudice scale, he is sentenced to death in a Jewish show led by a Jew showerer in "white" Andorra. Andri finds no place for himself in a snow-white country and in this country, whose buildings are whitewashed and whose citizens have nothing to fear, he becomes an innocent victim of prejudice. The people of Andorra, who do not feel the slightest guilt and still feel innocent for their racist action, prove the decisive power of prejudice in human actions.

Keywords: Prejudice, anti-semitism, Max Frisch, discrimination

Das Wort „Vorurteil" ist abgeleitet von dem lateinischen zusammengesetzten Wort „praeiudicate", was der Bedeutung „vorgefasste Meinung" (Langenscheidt, 2020) entspricht. Allport (1971, 20) zufolge weist das Wort „Vorurteil" darauf hin, „ohne ausreichende Begründung über andere Menschen schlecht (zu) denken". Demnach besteht der Unterschied zwischen Stereotypen und Vorteilen darin, die „eng miteinander verbunden" sind und „auf einander" (Hort, 2007: 31) verweisen, dass Vorurteil gegenüber Personen auf einer feindseligen Haltung und „einer falschen Verallgemeinerung" (Allport, 1971: 21) beruht, obwohl ein Stereotyp „eine überstarke Überzeugung (ist), die mit einer Kategorie verbunden ist" und „zu Rechtfertigung (Rationalisierung) unseres diese Kategorie betreffenden Verhaltens" (Allport, 1971: 200) dient. In diesem Zusammenhang ist es möglich, Vorurteil als „eine 'Antipathie'" zu definieren, das „sich auf fehlerhafte und starre Verallgemeinerung gründet" und „sich gegen eine Gruppe […] oder gegen ein Individuum (richtet), weil es Mitglied einer solchen Gruppe ist" (Allport, 1971: 21). Obwohl Stereotype „Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft

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

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

oder politischen Gruppierung charakterisier(en)" (Böhm, 2001: 15), wird beim Vorurteil „die eigene Kultur wichtiger genommen, […], in den Mittelpunkt gestellt, und alle anderen, die nicht der „eigenen" Kultur angehören, werden dadurch als uninteressant und sinnlos wahrgenommen, und somit auf die andere Seite verschoben und von der Gesellschaft ausgeschlossen" (Zick, 1997: 40). Als „negative, konstante Stereotype, die auf kognitiver Ebene als Kategorien ihren Ursprung finden", sind Vorurteile „Zuschreibungen von Merkmalen zu einer Gruppe – und generellen, mangelhaft oder unbegründeten Meinungen über eine out-group" (Zick, u.a., 2012: 292).

Ausgehend davon kategorisiert Allport diese Vorurteile, die im Unterschied zu Stereotypen feindselig sind, in fünf Stufen, die vom schwächsten bis zum stärksten hin angeordnet sind. In der ersten Stufe der so genannten Skala zur Erfassung von Vorurteilen befindet sich Verleumdung nämlich abschätzige Bemerkungen der von Vorurteilen Betroffenen mit Witzen oder etwas Ähnliches. In der zweiten Stufe der Skala geht es um Vermeidung der von Vorurteilen betroffenen Personen, die erklärt, dass der Kontakt mit den Mitgliedern der abgelehnten Gruppe vermieden wird. Die dritte Stufe der Skala ist Diskriminierung, die institutionalisierte Fernhaltung der Mitglieder der abgelehnten Gruppe von allen Bereichen des Lebens bedeutet. Die vierte Stufe der Skala bildet körperliche Gewaltanwendung gegen die Mitglieder der abgelehnten Gruppe. Vernichtung ist die höchste Stufe der Vorurteil-Skala, die Pogrome und Massenmorde kennzeichnet, die sich ans Ziel orientiert, die abgelehnte Gruppe abzuschaffen (Allport, 1971: 62). Im Licht dieser Ausführungen fokussiert sich diese Arbeit darauf, mit einer werkimmanenten Methode die oben genannten fünf Stufen der Allport-Skala im Drama von Max Frisch „Andorra" festzustellen und darzulegen, wie Vorurteile unbewusst die Entscheidungen des Menschen steuern.

National-Vorurteile in „Andorra"

Die Tatsache, dass Fremde „einer anderen Kultur, Sprache, Religion an(gehören)" und „andere Traditionen und Bräuche […], andere Wertvorstellungen, und Normen" (Yıldız, 1999: 37) haben, ist der Grund dafür, dass sie für die Mitglieder der Gegengruppe „Angst, Vorurteile, feindliche Gedanken und Hass" (Yıldız, 1999: 24) verursacht. Alle diese kollektiv zugeschriebenen Charaktereigenschaften einer Gruppe beruhen auf vorausgesetzten Gemeinsamkeiten von einer ethnischen Identität, die an tatsächlich Wahres oder „(u)ngeprüfte (kognitive) Urteile" basieren, welche als „die integrales Element menschlichen Zugangs zur Wirklichkeit und kein Defekt pathologischer Außenseiter" (Benz / Widmann, 2007: 36) fungieren. Egal, ob die vorausgesetzten Nationalstereotype auf eigenen Erfahrungen beruhen oder nicht, gilt immer die Tatsache, dass ethnische Stereotype wichtigste „Bestandteil(e) des Wertesystems jeder Kultur, jeder Gesellschaft, jeder Ethnie" sind, deren „soziale Funktion ist es, die jeweilige Gruppe abzugrenzen und zu stabilisieren" (Memmi, 1992: 103). Stereotype Vorstellungen, die als Schubladen in den Köpfen der Menschen fungieren und das Denken des Menschen bestimmen, repräsentieren dem Menschen, „komplexe Welten durch Vereinfachung und Kategorisierung" (Meyer, 2003: 334), damit der Mensch somit das komplexe Ganze der Welt erfassen kann. Analog zu stereotypen Vorstellungen „wirkt ein Vorurteil wie ein (informationsvermindernder) Filter, der die eigene Wahrnehmung beeinflusst. Informationen, die in das eigene Schema passen, schenkt man mehr Aufmerksamkeit. Und das erst recht, wenn sie negativ sind" (Kastenbutt, 2019: 40). Ohne diesen Filter, der die komplexe Welt vereinfacht, verdeutlicht, bewertet und Einzelerfahrungen verallgemeinert (Delhees, 1994: 108), wäre der Mensch „ständig der Ratlosigkeit und Unsicherheit preisgegeben, (und) er wüsste nicht, wo er in der geistigen Wirklichkeit steht" (Rohracher, 1965: 7). Nur der Name, die Haarfarbe, das Äußere oder die Nationalität einer einzelnen Person gibt so viele Informationen über diese Person, die durch den Filter der wahrnehmenden Person transformiert, kategorisiert und als

Merkmal der ganzen Gruppe dieser Person unterstellt werden (Delhees 1994: 108). Wenn man in den Atlas der nationalen Stereotype oder Vorurteile einen Blick wirft, fällt es auf, dass typische Bilder in unseren Köpfen über die Eigenschaften unterschiedlicher Nationalitäten existieren. Als Beispiel dafür kann man hier das Vorurteil des „barbarischen Türken", das Vorurteil des „korrekten Deutschen", das Vorurteil des „lockeren Amerikaners" und das Vorurteil des „höflichen Japaners" zeigen. In diesem Punkt ist es unerlässlich darauf hinzuweisen, dass klassische Verallgemeinerungen, Stereotype und Vorurteile zum Rassismus führen können, der „die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Vorteil des Anklägers und zum Nachteil seines Opfers bedeutet, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen" (Memmi, 1992: 103). Als fatale Folge der Anwendung von Vorurteilen fördert Rassismus „aggressives, diskriminierendes Verhalten gegenüber Fremden" (Nohlen, u.a., 1998: 530) und "Diskriminierung und Unterdrückung anderer ethnischer Gruppe" (Schmidt, 1995: 792). Dass Vorurteile auf alle Mitglieder einer ethnischen Gruppe verallgemeinert werden und „Differenzen, die sonst als ethnokulturelle betrachtet werden, für angeboren, unauslöschlich und unveränderbar erklärt werden" (Fredrickson, 2004: 13), zeigt sein Gesicht auch im Judenhass, der „von der unterstellten Geldgier dieses oder jenes Juden aus(geht), um zu dem Schluss zu gelangen, dass alle Juden habgierig seien, oder er befindet, man könne keinem einzigen Juden trauen, weil alle habgierig seien" (Memmi, 1992: 170).

Nun lenken wir unser Augenmerk darauf, wie das Judenbild in Max Frischs „Andorra" mit negativen Eigenschaften verknüpft und als Bedrohung wahrgenommen wird. Im Drama „Andorra", das der Schweizer Schriftsteller Max Frisch 1961 verfasste, handelt es sich darum, wie ein Junge in einem fiktiven Land namens Andorra wegen seiner jüdischen Herkunft angefeindet und ermordet wird. Die Bürger dieses patriotischen Landes, die sich als Volk ohne Schuld ansehen und dem Unmenschlichen oder dem Unmoralischen gegenüber eine zweigesichtige Haltung einnehmen, sind eigentlich daran schuld, dass Andri als ein Jude das Opfer des tradierten Vorurteils wird. Diese „unschuldigen" Andorraner, die den Nachbarstaat der „Schwarzen" für ihre antisemitischen Haltungen und ihren Judenhass kritisieren, lassen immer Andri fühlen, dass er ein „Anderer" ist. Die zwanzigjährige Hauptfigur Andri, der als ein Judenkind, das vom Lehrer Can von den „faschistischen Schwarzen" gerettet und aufgezogen wurde, im kleinen „Modellstaat" Andorra mit den Feindseligkeiten der Andorraner kämpft, strebt danach, in diesem „unschuldigen" Land einen Platz zu finden. Aus diesem Grund erträgt er negative Einstellungen der Andorraner gegen seine jüdische Identität. Die einzigen Andorraner, die ihn akzeptieren und lieben, sind nur seine Adoptiveltern und seine Stiefschwester Barblin, die Andri heiraten will. Eines Tages gesteht dies nichteheliches Kind dem Lehrer seine Liebe zu Barblin und der Lehrer verweigert ihm Barblin zur Frau zu geben. Der Grund dafür ist, weil Andi der leibliche Sohn vom Lehrer ist, der damals eine Affäre mit einer „Schwarzen" hatte und der Halbbruder von Barblin sei, die inzwischen von einem Soldaten namens Peider vergewaltigt wird. Seine schwarze-andorranische Identität verweigert Andri und er beharrt auf seiner jüdischen Herkunft. Inzwischen besucht die schwarze Ausländerin, die eigentlich die Mutter von Andri ist, das Land der Andorraner, um ihren Sohn zum ersten Mal zu besuchen. Auf ihrem Rückweg ins Heimatland wird sie aber mit einem Stein erschlagen. Für den Tod der „Schwarzen" wird Andri verantwortlich gemacht und er wird in einem „Judenschau" von den Soldaten aufgegriffen. Das Drama endet damit, dass der Lehrer sich selbst erhängt und die Halbschwester Barblin, die dem Wahnsinn verfällt, den Platz von Andorra weißelt.

Nun gehen wir darauf näher ein, mit welchen Vorurteilen der Andorraner, die sich vor ihrem Nachbarland fürchten, das Juden ermordet, die Hauptfigur des Werkes kämpfen muss. Ein rassistisches Vorurteil gegenüber Juden fällt dabei auf, dass der Tischlermeister die Hauptfigur, die ein großes Talent

für den Beruf Tischlerei hat, als Verkäufer einsetzt, weil er Vorurteile gegenüber Juden hat und daran glaubt, dass Juden nur Geldgier haben und nur nach Geld streben:

> Wieso will er grad Tischer werden? Tischer werden ist nicht so einfach, wenn's einer nicht Blut hat. Und woher soll er's im Blut haben? Ich meine ja bloß. Warum nicht Makler? Zum Beispiel. Warum nicht geht er zur Börse? Ich meine ja bloß... (Frisch, 1964: 206)

Analog dazu betont der Tischler wieder im weiteren Verlauf des Dramas, dass Juden das Geld lieben und der Sinn für Geld in ihren Genen steckt. „Und jedermann soll tun, was er im Blut hat. Du kannst viel Geld verdienen, Andri, Geld, viel Geld..." (Frisch, 1964: 227). Berücksichtigt man, dass Tischlerei „ein andorranischer Beruf" ist und „nirgends in der Welt [...] es so gute Tischler wie in Andorra" (Frisch, 1964: 230) gibt, kann man von den judenfeindlichen Andorranern nicht erwarten, dass sie sich Andri als einen talentierten Tischler so aneignen. An einer anderen Stelle im Text weist der Wirt auch darauf hin, dass Juden Wunsch nach viel Geld und nach finanziellem Reichtum haben: „Die Andorraner sind gemütliche Leut(e), aber wenn es ums Geld geht, das hab ich immer gesagt, dann sind sie wie der Jud" (Frisch, 1964: 208). Die verbalisierten Vorurteile der Andorraner beziehen sich nicht nur auf die Geldgier der Juden, sondern auch auf ihren Ehrgeiz im wissenschaftlichen Leben auf der Welt, wie der Spruch des Doktors im Drama das beweist: „Das Schlimme am Jud ist sein Ehrgeiz. In allen Ländern hocken sie auf allen Lehrstühlen" (Frisch, 1964: 232). Als ein Andorraner, der starke Vorurteile gegen Juden hat, grenzt der Doktor Juden absichtlich aus und sein Judenhass richtet sich gegen die Existenz der Juden im „arischen" Land Andorra: „Ich habe nichts wider dieses Volk ... aber ich fühle mich nicht wohl, wenn ich einen von ihnen sehe" (Frisch, 1964: 264). Auch der Judenhass des Soldaten Peider gegen Andri ist so groß, dass er Andri das Geld aus der Hand schlägt, ihm ein Bein stellt und sogar seine Verlobte Barblin vergewaltigt:

> Andri: Wiese bin ich feig?
>
> Soldat: Weil du Jud bist (Frisch, 1964: 214).

Wie oben gezeigt, bezeichnet er alle Juden als Feige und er setzt voraus, dass Andri wie alle Juden sich beliebig machen muss, um in Andorra einen Platz finden zu können: „'s ist nicht zum Lachen, wenn einer Jud ist, 's ist nicht zum Lachen, du nämlich ein Jud muss sich beliebt machen" (Frisch, 1964: 213). Das Paradoxe daran ist, dass Juden aus der Perspektive der Andorraner vollkommen gefühlslos und vernünftig gestaltet sind. Der Pater in „Andorra" weist auf dieses angebliche Merkmal der Juden so hin: „Warum soll's nicht Geschöpfe geben, die mehr Verstand haben als Gefühl? Du bist nun einmal anders als wir" (Frisch, 1964: 252). Analog dazu bringt der Doktor im Drama direkt zur Sprache, dass Juden Spaß nicht verstehen: „(H)at man je einen Jud getroffen, der Spaß versteht? Also ich nicht..." (Frisch, 1964: 251). Dass Juden in einer solchen Umgebung, in der Juden mit antisemitischen Äußerungen begegnen und ungerecht behandelt werden, ihre Reaktionen darauf zurückhaltend zeigen, wird von den Andorranern darauf hingewiesen, dass sie sich extrem emotional verhalten und sich vergeblich ausgegrenzt fühlen. Folgende Aussage des Paters stellt hier einen direkten Bezug dar:

> Ich habe dir gesagt, Andri, als Christ, daß ich dich liebe – aber eine Unart, daß muß ich leider schon sagen, habt ihr alle: Was immer euch widerfährt in diesem Leben, alles und jedes bezieht ihr nur darauf, daß ihr Jud seid (Frisch, 1964: 251).

In der letzten Szene im Drama, in dem eine Judenschau stattfindet, wird der unschuldige Andri durch seine körperlichen Merkmale als Jude erkannt und von den schwarzen Soldaten ermordet. Dies ist der Punkt, der den hasserfüllten und brutalen Judenhass der „weißen" Andorraner ans Licht bringt:

> Andorra ist ein kleines Land, aber ein freies Land. Wo gibt's das noch? Kein Vaterland in der Welt hat einen schöneren Namen, und kein Volk auf Erden ist so frei (Frisch, 1964: 231).

In einem solchen schönen freien Land kann Andri keinen Platz für sich selbst finden und in einem solchen „weißen" Land, dessen Gebäude geweißelt sind und dessen Bürger nichts zu fürchten haben, wird Andri ein unschuldiges Opfer von Vorurteilen.

Berücksichtigt man Allports fünfstufige Skala, die vom schwächsten bis zum stärksten hin angeordnet sind, kann man sehen, dass der Judenhass im Drama „Andorra" Schritt für Schritt immer größer, sodass die Hauptfigur Andri am Ende zum Opfer fällt. Auf der ersten Stufe der Allports Skala wird Andri als der Betroffene von Vorurteilen von andorranischen Mitbürgern (dem Tischlermeister, dem Soldaten und dem Pater) abgeschätzt. Die zweite Erscheinungsform der Judenfeindlichkeit zeigt sich bei der konsequenten Kontaktvermeidung mit dem Betroffenen. In Bezug auf die Diskriminierung durch Kontaktvermeidung weist Sevilla-Garcı̄a (2018: 25) darauf hin, dass der Lehrer die Einwilligung zur Eheschließung seiner Tochter Barblin mit Andri verweigert, und Andri seine diese Verweigerung als eine antisemitische Haltung ihm selbst gegenüber wahrnimmt.

Im Drama fällt es uns in der zehnten Szene auf, in der Andri auf dem Platz Andorra allein sitzt und in der Nähe Menschen flüstern hört: „Ich sitze mitten auf dem Platz, ja, seit einer Stunde. Kein Mensch ist hier. Wie ausgestorben. Alle sind im Keller. Es sieht merkwürdig aus. Nur die Spatzen auf den Drähten" (Frisch, 1964: 277). Alle Andorraner, die das mit eigenen Augen gesehen haben, wagen es nicht, die Wahrheit zur Sprache zu bringen. Das „weiße" Andorra sieht „(w)ie ausgestorben" (Frisch, 1964: 277) aus. In einer solchen Atmosphäre wird der Judensohn aus allen Bereichen des sozialen Lebens ausgegrenzt, was Allport als Diskriminierung bezeichnet. Dieser Stufe folgt körperliche Gewaltanwendung, die alle Formen von Misshandlungen wie schlagen, verletzen, usw. umfasst (Sevilla-Garcı̄a, 2018: 25). Im Andorra, in dem „niemand […] gern ein schlechtes Gewissen" (Frisch, 1964: 264) hat, verprügeln fünf Andorraner Andri, weil sie ihn hassen:

> Andri fällt. Die vier Soldaten und der Geselle versetzen ihm Fußtritte von allen Seiten, bis sie die Senora wahrnehmen (Frisch, 1964: 262).

Als höchste Stufe der Vorurteil-Skala Allports wird die Hauptfigur, die damals von einem Andorraner gerettet wurde, im „weißen" Andorra dazu gezwungen, sich anders zu führen:

> Sie haben recht: Ich bewege mich so und so. Ich kann nicht anders. Und ich habe geachtet auch darauf, ob's wahr ist, daß ich alleweil danke ans Geld, wenn die Andorraner mich beobachten und denken, jetzt denke ich alleweil ans Geld. Es ist so (Frisch, 1964: 273).

Somit kommt man langsam ans Ende und die Judenschau tritt als eine Konsequenz von Diskriminierung auf die Bühne und der unschuldige Andri, der kein Jude, sondern ein Sohn eines Andorraners und einer Schwarzen ist, wird von intoleranten Landesleute zum Tode verurteilt. Die Szene, in der eine Judenschau unter Leitung eines „Schwarzen" stattfindet, um Juden unter den Andorranern mit schwarzen Tüchern über ihren Köpfen festzustellen, indem man auf ihre Füßen schaut. Das Land der Andorraner, die sich dafür nicht schuldig fühlen, dass Andri während der Judenschau als einen Juden identifiziert und deshalb hingerichtet worden ist, ist in diesem Zusammenhang als konkrete Macht der Vorurteile eines Volkes zu verstehen, das von seiner Reinheit überzeugt ist. Aus diesem Grund weißelt die Halbschwester Andris das mit Blut geflecktes Andorra, damit sie „ein schneeweißes Andorra" (Frisch, 1964: 308) haben können.

Schlussfolgerung

In der vorliegenden Arbeit wurde nach der Erläuterung des Antisemitismus im Drama von Max Frisch „Andorra" eingegangen. Im Rahmen der Allports Vorurteilsforschung, die die Natur und Entwicklung des Vorurteils in fünf Stufen teilt, wurden Vorurteile der Mitbürger des Modelllandes Andorra den Juden gegenüber im Werk berücksichtigt und als Ergebnis der Untersuchung wurde die Schlussfolgerung gezogen, dass Vorurteile unbewusst das Denken des Menschen steuern können. Diese Macht der Vorurteile konkretisiert sich im Drama „Andorra" am Beispiel der Diskriminierung und Ungleichbehandlung der Hauptfigur jüdischer Herkunft. Dass die Hauptfigur Andri analog zu den in Allports Skala genannten Stufen der Vorurteile der Reihenfolge nach abgeschätzt, ausgegrenzt, diskriminiert, körperlich verletzt und zum Tode verurteilt wird, beweist die entscheidende Rolle der Vorurteile in der Gesellschaft deutlich.

Literaturverzeichnis

Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*, Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Benz, W. / Widmann, P. (2007). Langlebige Feindschaften – Vom Nutzen der Vorurteilsforschung für den Umgang mit sozialer Vielfalt. In: *Diversity Studies - Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Hg. v. Krell, Gertraude/ Riedmüller, u.a., Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 34-48.

Böhm, J. (2001). "Türken-Images" im öffentlichen Raum. Eine Ethnologische Spurensuche in Wien", Diplomarbeit: Wien.

Delhees, K. H. (1994): *Soziale Kommunikation. Psychologische Grundlagen für das Miteinander in der Modernen Gesellschaft,* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Fredrickson, G. M. (2004). *Rassismus. Ein historischer Abriss*, Hamburg: Hamburger Ed.

Frisch, M. (1964). „Andorra". In: *Stücke,* Band 2, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Hort, R. (2007). *Vorurteile und Stereotype. Soziale und dynamische Konstrukte*, Saarbrücken, Verlag Dr. Müller.

Kastenbutt, B. (2019). *Abstinenz als Chance und Weg: Arbeitsmaterialien für Suchtselbsthilfegruppen*, Norderstedt: Books on Demand.

Langenscheidt. Deutsch-Latein Wörterbuch. https://de.langenscheidt.com/latein-deutsch/praeiudicare (letzter Zugriff: 14.03.2020).

Memmi, A. (1992). *Rassismus*, Hamburg: Europäischer Verlag.

Meyer, S. (2003. *Ikonographie der Nation. Nationalstereotype in der englischen Druckgraphik des 18. Jahrhunderts,* Münster: Waxmann Verlag.

Nohlen, D. / Schultze, u.a. (1998). "Art. 'Rassismus'". In: *Lexikon der Politik. Band 7. Politische Begriffe*, München.

Rohracher, H. (1965). In: *Soziale Kommunikation. Psychologische Grundlagen für das Miteinander in der Modernen Gesellschaft*. Delhees, Karl H. (1994), Opladen: Westdeutscher Verlag.

Schmidt, M. G. (1995). *Wörterbuch zur Politik*, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Sevilla-Garcı̈a, M. (2018). "Die Entstehung eines Andris in einer sozialen GemeinschaftEine Analyse des Identitätsproblems der Gestaltung „des Anderen"in der Gesellschaft durch das Dramastück Andorra Max Frisch". Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/125910/1/MGS%20Garci%CC%81a%20Sevilla%20Mireia%20-%20TFG%20201718.pdf (letzter Zugriff: 26 Mai 2020).

Yıldız, E. (1999). *Fremdheit und Integration*, Bergisch Gladbach: BLT.

Zick, A. (1997). *Vorurteile und Rassismus*, Münster: Waxmann Verlag.

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

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

Zick, A. / Küpper, u.a. (2012). "Vorurteile als Elemente Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit – eine Sichtung der Vorurteilsforschung und ein theoretischer Entwurf". In: *Vorurteile – Ursprünge, Formen, Bedeutung*. Hg. v. Pelinka, Anton, Wien: De Gruyter, S. 287-316.

Ernst E. Hirsch'in otobiyografisinde Türkiye değerlendirmesi

Melda KESER[1]

APA: Keser, M. (2020). Ernst E. Hirsch'in otobiyografisinde Türkiye değerlendirmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 734-744. DOI: 10.29000/rumelide.752791.

Öz

Alman hukuk profesörü Ernst E. Hirsch 1933 yılında, Nazi rejimi nedeniyle Türkiye'ye göç etmiştir. Türkiye'de 20 yıl görev yapan ve Türk vatandaşlığına geçen Hirsch, 1982 yılında Almanya'da yayınlanan *Aus des Kaisers Zeiten durch Weimarer Republik in das Land Atatürks-Eine unzeitgemässe Autobiographie* başlıklı otobiyografisini kaleme almıştır. Hayatının tüm aşamalarını, ülkelerin tarihi süreçleri çerçevesinde ayrıntılı olarak aktardığı ve üç bölümden oluşan eserinin üçüncü bölümü Türkiye'deki yaşamına dairdir. Hirsch bu bölümde Türkiye'ye dair birçok bilgi aktarmaktadır. Ancak, bu bilgi aktarımında özellikle, yabancı profesör olma durumu ve reform sürecinde dil unsurunun etkileri üzerinde durduğu dikkat çekmektedir. Bu konuları, hem Türkiye'nin hem de yabancı profesörlerin içinde bulundukları durumlar çerçevesinde değerlendirmektedir. Bu bağlamda eser Alman edebiyatında Türkiye'nin Cumhuriyet tarihine ilişkin bilgilere yer vermesi açısından önemlidir. Eserin kapsamı oldukça geniştir. Ancak, Hirsch'in hemen her kısımda Türkçe, dil çalışmaları, çeviri konularının önemi üzerinde durduğu görülmektedir. Bu nedenle, yürütülecek bu çalışmada, Hirsch'in dil konusundan yola çıkarak yapmış olduğu değerlendirmeler ele alınacaktır. Böylece, Alman yazınında yer alan Türkiye imgesi konusunda Alman Edebiyatı alanı başta olmak üzere, çeviri, tarih ve sosyoloji alanlarına da katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Ernst E. Hirsch, otobiyografi, Alman edebiyatı, Türkçe dil reformu

Evaluation of Turkey in Ernst E. Hirsch's autobiography

Abstract

Ernst E. Hirsch, German law professor, migrated to Turkey in 1933 because of the Nazi regime. Hirsch who worked in Turkey for 20 years and became a Turkish citizen wrote the autobiography that published in Germany and named Aus des Kaisers Zeiten durch Weimarer Republik in das Land Atatürks, Eine unzeitgemässe Autobiographie. The second part of his work, which consists of two main chapters, and he wrote the every phases of his life in detail within the framework of the historical process of the countries is about his life in Turkey. Hirsch gives alot of information about Turkey in this part. However, it is remarkable that he especially focused on his "foreign professor" status and the effects of the language element in the reform process. He evaluated these subjects within the framework of the status in both Turkish and foreign professors had. In this context, this work is very important because it gives information regarding to history of the Republic of Turkey in the German literature. The content of the work is quite wide. However, it is seen that Hirsch focused on the importance of Turkish, Language studies and translation in almost every part. Therefore, in this study evaluations that is made by Hirsch based on language will be discussed. Thus, it is aimed to contribute

1 Arş. Gör. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Alman Dil ve Edebiyatı Bölümü (Tekirdağ, Türkiye), meldakeser@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0726-3535 [Makale kayıt tarihi: 21.05.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752791]

the discipline of translation, history, sociology and especially German literature which include the Turkish image in it.

Keywords: Ernst E. Hirsch, autobiography, German literature, reformation of Turkish language

Giriş

Ernst E. Hirsch 1980 yılında kaleme aldığı otobiyografisinin Türkiye bölümünde Türkiye'ye, Türkiye'deki işleyişe, reformlara, sosyal yapıya, Türkiye'nin tarihine ve bunlar çerçevesinde kendi yaşamına, çalışmalarına yer vermektedir. Eser incelendiğinde, bilim insanı olarak politik değil, nesnel değerlendirmelerde bulunduğu dikkat çekmektedir. Eserin tamamına hâkim olan bu yaklaşımı, Almanya'yı, Türkiye'ye göç etmesine neden olan şartlar çerçevesinde ele alışında da görülmektedir. Buna rağmen, Almanca kaleme aldığı ve 1982 yılında Almanya'da yayınlanan bu eseri, Alman Edebiyatında ilgi görmemiştir (Stock, 2008, s.1). Oysa eser, Hirsch'in 20 yılını geçirdiği Türkiye'den ziyade Almanya'daki yaşamını ele almaktadır. Türkiye'de Hirsch, üniversite reformu konusundaki çalışmalarda başarılı bir bilim insanı olarak değinilmek suretiyle ele alınırken, hukuk alanındaki katkıları konusunda hukuk alanındaki çeşitli yayınlarda konu edilmiştir. Almanya'da ise Hirsch'e bunlardan farklı olarak bazı çalışmalarda, Türkiye'yi sadece övdüğü, hiç eleştirmediği ve bu şekilde gerçekleri yansıtmadığı yönündeki eleştiriler çerçevesinde yer verildiği görülmektedir (Dalaman, 1998, s.7-12).

Hirsch'in otobiyografisine bakıldığında, siyasi veya salt eleştiren bir bakış açısı yerine, yaşadıklarını olduğu gibi aktaran ve beraberinde yaşadığı süreçlere ilişkin tarihi bilgileri de okuyucuya sunan bir eser olduğu görülmektedir. Bu özelliğiyle, eserin belgesel yazın özelliği de taşıdığını söylemek mümkündür.[2] Bu nedenle bu çalışmada, Türkiye'de dâhil olduğu reform sürecindeki zorlukları nesnel bir biçimde konu ettiğine dair verilerin, dil konusundaki değerlendirmeleri bağlamında ortaya konması amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda, Hirsch hakkında ve otobiyografisi ile otobiyografinin Türkiye bölümü konusunda kısaca bilgi verildikten sonra, Türkiye'deki çalışmaları sırasında yaşadıkları ve aktardıkları, sık sık değinmesi sebebiyle dil konusu bağlamında ele alınacaktır. Böylece, Türkiye konusundaki değerlendirmelerinin özelliklerinin tespit edilmesi ve eserin Alman Edebiyatına sunduğu Türkiye imajının ortaya konması amaçlanmıştır.

Ernst Eduard Hirsch

Alman hukuk profesörü Ernst Eduard Hirsch, 20 Ocak 1902 tarihinde Almanya/Hessen Eyaleti Friedberg şehrinde dünyaya gelmiştir. 1920-23 yılları arasında Frankfurt, Münih ve Giessen Üniversitelerinde hukuk öğrenimi görmüş, 1924 yılında Giessen'de ünlü hukukçu Leo Rosenberg danışmanlığında doktorasını tamamlamıştır (Krüger, 1986, s.2). 1930 yılında doçent unvanını kazanmış, 1930-33 yılları arasında Frankfurt Üniversitesinde doçentlik ve 1931-33 yıllarında hâkimlik yapmıştır (Biographisches Handbuch, 1999, s.513). Yahudi olması nedeniyle, 1933 yılında Hitler rejiminin uygulamaları sonucunda işten çıkarılmıştır. Yurt dışında yaşayabileceği yerler arasından önce Amsterdam'ı seçmiş, orada üniversitede tanıdığı profesörler ile iletişime geçmesi sonucunda kendisine sunulan iş imkânını değerlendirmiş ve Amsterdam'a göç etmiştir (Hirsch, 2017, s.183-186). Amsterdam'a taşınmasından kısa süre sonra Philipp Schwartz'ın, İstanbul'da yürütülen üniversite reformunda yer alması yönündeki teklifini almış, kapsamlı bir değerlendirmeden sonra teklifi kabul

[2] Belgesel yazın konusunda ayrıntılı bilgi için bknz. Bağ, 2014.

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

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

etmiş ve Ekim 1933'te İstanbul'a göç etmiştir (a.g.e., 2017, s.189-190). 21 Eylül 1941 tarihinde Türk vatandaşlığını almış (a.g.e., s.307), 1952 yılında Almanya'ya geri dönmüş, Berlin Freie Universität'te rektör seçilmiş, 1955 yılı ikinci yarısına kadar bu görevine devam etmiş, 1967 yılında emekliye ayrılmış, Alman vatandaşlığını geri aldıktan sonra da, ömrünün sonuna kadar Türk vatandaşlığında kalmıştır (Krüger, 1986, s.4).

Hirsch henüz 30 yaşındayken, başarılı bir akademisyen ve hukuk uzmanı olarak tanınmıştır ve göç etmek zorunda kalmış olmasa, çalışkanlığı ve başarılarıyla Almanya'da çok iyi yerlere gelebilecek biri olarak değerlendirilmektedir (Krüger, 1986, s.2). Hukuk eğitimini, 19. yüzyılın ünlü hukuk uzmanı Rudolf von Jhering'in hukuk öğrenimi ekolünden almıştır. Kendisi de aynı ekolü Türkiye'de uygulamıştır (Karayalçın, 2017, s.12). Özverili çalışmalarını Türkiye'de bu çerçevede sunmuş, önemli işlere ve başarılara imza atmıştır. Almanya'ya döndükten sonra da Türk vatandaşlığında kalmasının yanı sıra, Türkiye'deki meslektaşları ve öğrencileri ile de bağını sürdürmüştür. Almanya'daki akademisyenliği süresince Türkiye ve Türklerle ilgili çalışmaya devam etmiş, Türk öğrencileri akademisyenliğe yetiştirmiş, Türk avukatlarla iletişim içinde olmuştur (Hirsch, 2017, s.390).

Otobiyografisinin özellikleri üzerine

Ernst Hirsch, otobiyografisini üç bölüme ayırarak kaleme almıştır. Bu üç bölümün ikisi Almanya'daki yaşamına ilişkinken, üçüncü bölüm tamamen Türkiye'deki yaşamını konu etmektedir. Böylece, Hirsch'in otobiyografisinin içerik açısından bu çalışma kapsamında iki bölüme ayrılarak ele alınması mümkündür. Buna göre, birinci bölüm Almanya'da, doğduğu yeri, ailesini, çocukluğunu ele alarak başlamakta ve Nazi rejimi nedeniyle ülkeden ayrılmaya karar verdiği günleri aktardığı kısımla sonlanmaktadır. İkinci Bölüm ise, Türkiye'ye geliş süreciyle başlayıp, Almanya'da Berlin Freie Universität'te göreve başlamasıyla son bulmaktadır. Hirsch, Almanya'ya döndükten sonraki süreci, bu otobiyografisine özellikle dâhil etmemiş, Almanya'daki yeni göreviyle başlayan otobiyografisinin, ölümünden 30 yıl sonra yayınlanmasını istemiştir (Karayalçın, 2017, s.8). Böylece, yaşamının ilk 50 yılını, Almanya ve Türkiye'nin siyasi ve kültür tarihleri bağlamında okuyucuya sunmuştur. Eseri, Türkiye hakkında verdiği bilgilerin konu çeşitliliği bakımından, Türkiye tarihi ile ilgilenen her okuyucuya hitap etmektedir.

Hirsch, otobiyografisini, sağlık sorunlarına rağmen kaleme alıp tamamlamış, fakat çalışmasını kabul eden bir yayınevi bulamamıştır. Uzun uğraşlardan sonra ve masrafını kendisi üstlenerek, 1982 yılında Almanya'da bastırmıştır. Otobiyografinin Türkçe çeviri sürecini, eski öğrencileri ve çalıştığı kürsünün sonraki profesörleri olan akademisyenler üstlenmiş, 1985 yılında Ankara'da yayınlatmıştır. Hirsch, ölmeden önce çeviriyi görmüş ve "harika" olarak değerlendirmiş (Krüger, 1986, s.9), fakat eser yayın sürecindeyken, 29 Mart 1985 tarihinde vefat etmiştir.

Otobiyografinin Almanya'da yapılan ilk baskısında başlığı, içeriğindeki konuların çeşitliliğine uygun olarak oldukça uzun ve geniş kapsamlıdır. *Kaiserin ülkesinden çıkıp Weimar Cumhuriyetinden geçerek Atatürk'ün Ülkesine – Eski bir Otobiyografi*[3] başlığını taşıyan ve Alman yayınevlerinin basmaya yanaşmadığı bu baskının satışı da az olmuştur. Bu nedenle, kitabın kısaltılmış ve 2008 yılında yapılmış yeni baskısı için *Ernst E. Hirsch: Als Rechtsgelehrter im Lande Atatürks* (Ernst E. Hirsch: Atatürk'ün Ülkesinde bir Hukuk Uzmanı) başlığı kullanılmıştır. İçerik değiştirilerek, sadece Almanya'dan ayrılma nedenleri ve Türkiye'de geçirdiği yıllar sunulmuştur. Türkiye'de ise aynı yıl kitabın 10. baskısı çıkmıştır (Stock, 2008, s.1). Bu çalışmada kullanılan basım ise, 2017 yılında Tübitak tarafından, Fatma Suphi'nin

3 Almanca başlığın bu çalışma için çevirisidir.

çevirisi, *Anılarım - Kayzer Dönemi Weimar Cumhuriyeti Atatürk Ülkesi* başlığıyla yapılmış 13. Ve son basımdır.

Ernst Hirsch'in otobiyografisi dikkatle incelendiğinde, Türkiye'de bulunduğu 20 yıl içerisinde bizzat kendinin yaşadığı veya tanık olduğu ayrıntıların çok olmasının yanı sıra, kendisinin de konuları oldukça ayrıntılı biçimde ele aldığı görülmektedir. Buna, *Kemalist Türkiye'nin Benim Tanık Olmadığım İlk On Yılı* başlıklı bir bölüm kaleme alması önemli bir örnektir. Sadece kendi yaşadığı dönemi, yaşadığı anın bilgisi içinde sunmak yerine, yaşadığı sürecin öncesini ele alarak değerlendirmektedir. Hirsch'in bu yaklaşımı, otobiyografinin genelinde hâkim olan önemli bir özelliği ortaya koymaktadır: değerlendirme şekli, iyi veya kötü olarak etiketlemek üzerine değil, anlamak ve tanımlamak üzerine kuruludur. Türkiye'nin üniversite reformu sürecinde yaşadığı zorlukları da kendisinin yaşadığı zorlukları da, sebepleri ne olursa olsun, nesnel bir şekilde ele almaktadır. Bunu yapabilmek için de, durum ve olayların sadece sonucunu veya kendisi üzerindeki etkisini değil, öncesini – kaynağını kavratmaktadır okuyucuya. Şahsına doğrulmuş hiçbir olumsuzlukta ise isim vermemektedir. Bu yaklaşımı da, Almanya veya Türkiye ayırmaksızın, geneldir. Yaşadığı bir mağduriyet varsa, bunu sadece bilgi olarak kısaca söyleyip, o durumun sebep olduğu konuya veya olaya geçmektedir. Bu nedenle otobiyografisi, Türkiye'deki yaşamı konusunda aktardığı bilgilere bakıldığında (eleştirisi olsa dahi) bir hukuk profesörünün yaşam hikâyesi olduğu kadar, bir ülke tarihinin incelemesi ve değerlendirmesi olarak da görülmeye uygundur.

Hirsch'in otobiyografi içeriği ve konuları değerlendirmesinde dikkat çeken diğer bir unsur ise, Cumhuriyet'in ilanından sonra ülkede Türkçe konusunda yapılan reformlar, yaşanan gelişmeler, bunların yabancı profesörlere etkisi ve dolayısıyla dönemin - üniversite başta olmak üzere – reformasyon sürecinde yaşanan zorlukları sıklıkla ele almasıdır. Hirsch'in, söz konusu reformasyon sürecinde Türkiye'ye gelip Türkçeyi en çabuk öğrenen akademisyen olduğu, otobiyografisinde birçok kısımda değinmesinin yanı sıra, Hirsch hakkında artık genel geçer bir bilgidir. Dolayısıyla, Hirsch'in Türkçe'nin reformasyonu konusuna eğilmesinin, şikayetlenmek manasında bir yaklaşım olmadığı açıktır. Kendisi dördüncü öğretim yılına, çevirmensiz ve interaktif ders verecek kadar Türkçeye hâkim olmuş bir akademisyen olarak başlamış ve sayısız Türkçe yayın yapmışken, dil konusunun reformasyon sürecine etkileri ve bu konuda yaşanan zorlukları ele alması ve vardığı değerlendirmeler önemlidir.

Otobiyografisinde Türkiye değerlendirmesi

Ernst Hirsch, 1933 Mart ayında işten çıkarılmasının ardından Amsterdam'da kendisine sunulan iş imkânını kabul etmiş ve üniversitedeki yeni görevine başlamak üzere Almanya'dan ayrılmıştır. Amsterdam'da yeni öğretim dönemine hazırlandığı süreçte Türkiye'deki üniversite reformu kapsamında kendisine Philipp Schwartz tarafından iletilen davet üzerine, İstanbul Üniversitesi Ticaret Hukuku kürsüsünün başına geçmek üzere aldığı görev için 1933 Ekim ayında Türkiye'ye göç etmiştir[4]. Almanya'dan göçünü "tedbir amacıyla, gönüllü olarak ülkeden ayrılmak" şeklinde tanımlamaktadır (Hirsch, 2017, s.188). Hirsch'in bu tanımı, Türkiye'deki tutumunu anlamak açısından önemlidir. Hirsch her zaman Türkiye'ye şükran duymuş, Türkiye'yi kendisine ikinci bir vatan değil, Almanya'nın olduğu gibi kendi ülkesi saydığı bir vatan olarak görmüştür (Krüger, 1986, s.5). Çalışkanlığı ve üstlendiği onlarca görevi başarıyla yerine getirmesinde bu bağlılığı etkendir, fakat doğru bildiğini savunmasına, yanlış gördüğü bir uygulamaya karşı çıkmasına da engel olmamıştır[5].

4 Sürece ilişkin ayrıntılı bilgi için bknz. Hirsch, 2017, s.189-192.

5 1943 yılında, enflasyona oranla maaşının yetersiz olması nedeniyle sözleşmesini uzatmak istememesi (A.g.e., s.306-307), 1946 yılında İşçi Sigortaları Kurumu'ndaki görevi sırasında, bakanın kurum ödeneklerini kullanma talimatındaki hukuka aykırılığa karşı çıkması ve bakanın ısrar etmesine karşılık, genel müdürle birlikte kurumdan istifa etmesi (A.g.e., s.350-

Hirsch, Amsterdam'a gittiğinde Hollandaca çalışmaya başlamış, Türkiye'ye geleceği kesinleşince de Amsterdam'da Türkiye hakkında kitaplar aramıştır. Bir tek 1933 yılında yeni basılmış bir kitap bulduğunu ve oldukça kapsamlı bir bilgi edindiğini aktarmaktadır (Hirsch, 2017, s.191). Türkiye hakkında araştırmalarına yolculuğu süresince de devam etmiş, Viyana'da Türkçe kitabı bulmuş ve trende Türkçe öğrenmek için çalışmaya başlamıştır. Daha yolculuk sırasında Türkçe öğrenme çabası ilk bakışta, Alman akademisyenlere getirilen "3 yıl içinde Türkçe öğrenme" şartı nedenine bağlı gibi görünse de, aslında Hirsch'in çalışma disiplinini ortaya koymaktadır. İçinde bulunduğu zorlu şartlarda görev ve sorumluluklarını her zaman yerine getiren bir bilim insanı olmasına, Türkiye'deki sürecinin kendisi için belki de en zor kısmı olan, 1944 yılında "kız kardeşinin, kocası ve küçük yaştaki oğluyla toplama kampında öldürüldüğünü haber aldığı" zaman gösterilebilir.

Hirsch, otobiyografisinin Türkiye ile ilgili bölümüne Türkçe hakkında bilgi vererek başlamaktadır. Seslerin telaffuzu hakkında bilgi verdikten sonra, Türkçedeki bazı ses kullanımlarını yazılı ifadede bir Alman'ın nasıl kullanacağını belirlemekte zorluk yaşandığından söz etmektedir. Birkaç kelime arasından Paşa - Pascha ve Cemil-Dschemil sözcüklerini bu konuda örnek olarak birlikte vermektedir. Kendisinin kararının, Almancada bilinen ve kullanım şekli yerleşmiş bir kelime olan "paşa"yı Pascha olarak, diğer yeni kelimeleri ise Türkçedeki yazımına uygun kullanmaya yönelik olduğunu ifade etmektedir (a.g.e, s.187). Bu noktada "karar verme" gerekliliğini vurguladığı görülmektedir. Böylece, bir Alman olarak Türkçeyi öğrenirken telaffuzun yazıya dökülmesi konusunda sıkı sıkıya bağlı olacağı kuralların olmadığını vurgular görünmektedir. Hirsch'in ilerleyen kısımlarda, dilin özelliklerinin saptanması ve bağlı kalınacak kurallar konusundaki değişkenliğe ve bunun getirdiği zorluklara ilişkin yorumu burada da dikkat çekmektedir.

Hirsch İstanbul'a varışının ertesi günü, görev yapacağı fakülteye gitmiş ve dekanlığa kendini tanıtmıştır. Fakültenin profesörleriyle, profesörler odasında gerçekleşen tanışma için, kendisini candan selamladıklarını, hep birlikte Türk kahveleri eşliğinde Fransızca sohbet ettiklerini aktarmaktadır. Derslerin hangi dilde verileceği konusunda da fikir alış verişinde bulunmaları üzerine, çevirmen bulmanın zorluğunu, Almanca bilenlerin sayısının çok az olduğunu, dersleri Fransızca vermesini önerdiklerini ifade etmektedir (a.g.e., s.201). Hirsch ve aynı dönem Türkiye'ye göç eden Alman'lar ilk değildir. Türkiye, Almanların çeşitli iş ve meslek kolları vesilesiyle uzun süreli kalmakta olduğu bir ülkedir. Alman bilim insanlarının toplu göç hareketi, sadece işleyiş ve nitelik bakımından farklıdır, fakat Almanların ve Türklerin iletişim kurma zorunluluğu ilk değildir. Bu iletişim ihtiyacının Fransızca ile karşılandığı anlaşılmaktadır. Nitekim Hirsch'in yolculuğunda yaşadığı bir karşılaşma ve sohbet bunu doğrulamaktadır. Yanındaki yolcu, Türkiye'ye gidip gelen Avusturyalı bir ihracatçıdır ve Hirsch'in Türkçe öğrenmesini garipser. O zamana dek, Osmanlı imparatorluğu zamanında veya Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana birçok kişinin görevle gittiğini, ama kimsenin onları dil öğrenmeye mecbur etmediğini, Fransızcanın zaten ortak dil olduğunu ifade eder (a.g.e., s.193). Hirsch, otobiyografisinin *Dil Maddesi* başlığı altında, iş sözleşmesinin, Türkçe öğrenme şartını ifade eden 2. Maddesinin 3 numaralı hükmü diyerek bu konuyu ayrıntılı şekilde ele almıştır. Aktarımına göre, Birinci Dünya Savaşı sürecinde 1915-1918 yılları arasında Darülfünunda 17 Alman bilim adamı ders vermekle görevlendirilmiştir. Cumhuriyetin ilanından sonra, 1933'ten birkaç yıl önce görevlendirilmiş 3 Fransız ve 1 İsviçreli profesörden de böyle bir istekte bulunulmamıştır. Ancak, Hirsch de kendilerine getirilmiş şartın haklılığını açıklamaktadır. Öğretmen öğrenci ilişkisinde dilin doğal bir araç olduğunu, bu araç yeterli olmadan öğrenmenin neredeyse imkânsız olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan, milli devletlerde, aynı dili konuşuyor olmanın temel kural olduğunu belirtmekte, üniversite eğitiminde bu kuralın dışına

352) bunlara sadece iki örnektir. Eğitim yöntemleri ve uygulamalar konusunda fikir ayrılıklarına düşülen durumlarda da yine prensiplerine bağlı kalmıştır.

çıkılacak ve öğrencilere yabancı dilde ders verilecekse eğer, bunun ancak o öğrencilerin lisede ilgili yabancı dili öğrenmesiyle mümkün olabileceği görüşündedir. Böyle bir şeyin ise ancak Galatasaray Lisesi gibi okullarda, yabancı dilde öğrenim görmüş olanlar için geçerli olabileceğini, oysa mevcut şartlarda lisede Fransızcayı veya Almancayı yeterli derecede öğrenmiş öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısına göre oldukça az olduğunun altını çizmektedir (a.g.e., s.216).

Böylece, Almanlarla eğitim öğretim, çeşitli meslek ve iş gruplarına yönelik uzun yıllardır ilişkiler olsa da, Almancanın Türkiye'de gerçek anlamıyla yabancı bir dil olarak kaldığı anlaşılmaktadır. Çevirmen bulmanın zorluğu da bu bağlamda anlaşılır olmaktadır. Ancak, Almanca ile Türkçe arasında çevirmen bulunması zor olsa da, derslerin Alman göçmen bilim insanları tarafından en az ilk 3 yıl bu şekilde yürütüldüğü bilinmektedir. Hirsch'in farklı zamanlarda farklı çevirmenleri olmuştur. Otobiyografisinde bu kişilere ilişkin aktardığı bilgilere dikkat edildiğinde, hepsinin ortak özelliğinin "Almanya'da bulunmuş, öğrenim görmüş" olduğu fark edilmektedir. Ayrıca, aralarında filologların da olduğu, fakat onlarla da özel alan bilgisine hâkim olmadıkları için zorlandığı bilinmektedir (Schlötzer, 2016, s. 213). Üniversite reformu kapsamında getirtilen yabancı akademisyenlerin Türkçe öğrenmelerinin iş sözleşmeleri ile bağlayıcı hale getirilmesi, salt ders verme konusu için değildir. Türk öğrencilerin Türkçe eğitim görmesi, yabancı bilim insanları tarafından üretilecek eser ve çalışmaların Türkçe olması gibi nedenlerin de bu kararda etkili olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu gereklilikler, üniversite reformunun bir parçası olmakla beraber, Türkçe'nin kullanımında ve çeşitli uygulamalarda ortaya çıkan farklılıklar nedeniyle reformu zaman zaman da zorlaştırmış unsurlardır.

Dil öğrenimi beklentisi, üniversite reformu kapsamında belirlenmiş kriterler doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Hirsch'in otobiyografisindeki aktarımına göre, yükseköğrenimin iyileştirilmesi için çalışma yapmak üzere İsviçre'den çağrılan pedagog Profesör Albert Malche'nin, Türkiye'de yapılması gereken üniversite reformu için hazırlamış olduğu raporda dil konusunu sadece yabancı profesörlerin Türkçe öğrenimiyle sınırlandırmamıştır. Görevlendirilen öğretim üyelerinin Türkçeyi 3 yıl içinde öğrenmek için elinden geleni yapması, öte yandan ise öğrenciler için Fransızca, Almanca, İtalyanca ve Rusça öğretmek üzere yabancı dil okullarının kurulması kararına varılmıştır. Böylece dil bilmemekten kaynaklanan zorlukların iki taraflı olarak zamanla ortadan kaldırılacağı düşünülmüştür (a.g.e., s.217).

Hirsch karşılıklı iyi niyetle yapılmış bu programları değerlendirirken, bazı önemli ayrıntıların gözden kaçırılarak kararlar alındığını belirtmektedir. Philipp Schwartz ile Almanya'dan göç edecek bilim insanları için görüşmeler başlamadan kısa bir süre önce, 1 Kasım 1932 tarihinde Türkiye'de dil seferberliği ilan edildiğini, bu seferberlikle dilde radikal bir reform sürecinin başlatılmasının hedeflendiğini ve bunun da gerçekleştiğini aktarmaktadır. Dilin en devingen hale ulaştığı böylesi bir süreçte, Türkçe'nin gazete ve dergilerde, İstanbul'da memurların yazı dilinde kullandığı haliyle hareketsiz durduğunun sanıldığı görüşündedir. Latin alfabesine geçişin henüz çok yeni olduğu da göz ardı edilmiştir Hirsch'e göre. Latin alfabesi bir noktada Türkçeyi öğrenmeyi yabancılar için mümkün kılıyor olsa da, dilde imla, vurgu, dilbilgisi kuralları ve kelime hazinesi bağlamında Arapça ve Farsçanın etkisinin ayrıca bir değişim getireceğinin de öngörülememiş olduğunu ifade etmektedir. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda, dil maddesini içeren sözleşmeye attıkları imzayı açık çek imzalamaya benzetmektedir. Çünkü bilimsel alanda kullanılan terim ve ifadeler de dil reformunda değişime uğrayacaktır. Türkçeyi geldikleri gün itibariyle başlayarak 3 yıl içinde öğrenmekle yükümlü olan kişiler, aynı zamanda dönüştürülmeye uğraşılan, kelimeleri silinip yerine yenilerinin konacağı bir dili öğrenme zorunluluğunda olmuştur (a.g.e., s.217-218).

Hirsch, Türkiye'de göreve başladığında 31 yaşındadır. Çalışkanlığı ve genç oluşunun getirisi olarak da Türkçeyi 3 yılda, yardım almaksızın konuşup yazacak şekilde öğrenmiştir. Ancak, Türkçeyi bu kadar ilerletmeden önce de dersleri için çeşitli denemeleri olduğunu otobiyografisinde ayrıntılı olarak aktarmaktadır. Hava şartlarından dolayı çevirmeninin derse gelemediği bir günde, önceden hazırlamış olduğu ve çevirmeninin Türkçeye aktardığı metni okuyarak ders işlemiştir (a.g.e., s.222-223). Ondan da önce, derslere başladığı ilk zamanlarda ders için fasikül hazırlamış ve bunları çevirtmiştir. Öğrencileri mezun olurken, mizah dergisinde yayınladıkları anıda, hocaları Hirsch için Türkçe bilen çevirmen dilemiştir (a.g.e., s.253). Hirsch, dönemin son seminer dersini evinde, öğrencilerle yemekli, eğlenceli toplantılarla noktalayacak şekilde vermektedir. Bu toplantılarda da öğrencilerinin, Hirsch ve çevirmenlerine dair anekdotları skeç şeklinde oynadığını aktarmaktadır (a.g.e., s.257).

Hirsch, çeviri konusunda yaşadığı zorlukları paylaştığı meslektaşı ve Türkiye'deki yakın dostlarından Muhlis Ete'nin önerisiyle, bölümün 2. Sınıf öğrencisi Halil Arslanlı ile tanışmıştır. Halil Arslanlı, Almanya'da yaşamış, orada ortaokula gitmiş, ardından yüksekokulda okumuştur. Almancası, Hirsch'in değerlendirmesine göre bir Alman kadar iyidir (a.g.e., s.220). Hirsch, Arslanlı'dan dersler almaya başlamış ve 6 ay sonra gazete ve kanun metinlerini kendi başına okuyup anlayacak kadar Türkçeyi öğrenmiştir (a.g.e., s.221). Halil Arslanlı, Hirsch'e asistanlık ve Türkçe öğretmenliği yapmanın yanı sıra, yıllar sonra Ankara Hukuk Fakültesinde meslektaşı olmuştur.

Hirsch ulaştığı bu Türkçe seviyesini yazılı dil olarak hukuk diline hâkimiyet açısından başarılı, fakat halkın konuştuğu dil seviyesi açısından yetersiz görmektedir. Ancak, bu yetersizlik yazı dili ile halk dili arasındaki uçurumdan kaynaklıdır. Halk dilindeki kelime hazinesi ile Osmanlıcadan miras ve Arapça ile Farsça sözcüklerin yoğun olduğu dilin kelime hazinesinin birbirinden farklı olduğunu, nedenleriyle ve neticeleriyle birlikte ayrıntılı olarak anlatmaktadır. Beraberinde, Türk Dil Kurumuna reform görevi verilmesine ilişkin bilgileri de gerekçeleriyle sunmaktadır. Bu noktada, uygulamaya ilişkin değerlendirmesi önemlidir:

> "Türk Dil Kurumunun 1932, 1934 ve 1936 kongrelerinde alman kararlar doğrultusunda, önce basım dili Arapça ve Farsça sözcüklerden adım adım arındırılarak, bunların yerine Öz Türkçe Sözcükler kullanılmaya başlandı. Bunlar ya günlük konuşma dilinde, özellikle de kırsal kesimde, gerçekten kullanılan sözcüklerdi, ya da Türkçe köklerden yapay olarak türetilmişlerdi. Ardından alfabetik düzenlenmiş cep sözlükleri yayınlanmaya başlandı; bu sözlüklerde eski karşılığı ile yeni sözcükler ve yeni karşılığı ile eski sözcükler yer alıyordu. Gazetelerin bu Türkçe sözlükleri, tıpkı bir roman tefrika eder gibi her gün birer parça basmaları istendi. Bundan amaç, Öz Türkçe konuşmak isteyen halkı, meramını nasıl ifade edeceği konusunda aydınlatmaktı. Başlangıçta halk da, basın da bu "icada" aldırış etmediler -tâ ki basına o güne kadar alışılmış deyimleri bırakarak bunların sözlükteki Öz Türkçe karşılıklarını kullanması resmen buyurulana kadar. Bu önlem, gazetelerin dehşetli tiraj kaybetmesinden başka bir sonuç vermedi, çünkü halk gazetede yazılanı anlamaz olmuştu. Buna bir de, entelektüel çevrelerde her zaman ve her yerde görüldüğü gibi, bazı Öz Türkçeci özel kişilerin, yazdıkları yazılarda Dil Kurumunun resmî listelerinde ve sözlüklerinde yer alan sözcüklerden başka bir de kendi uydurdukları sözcükleri kullanma hakkını kendilerinde görmeleri eklendi. Bu moda öylesine aldı yürüdü ki, yasalar önünde de durmadı" (a.g.e., s.223-224).

1930'lu yıllarda Türkçe'nin reformasyonu konusunda, üniversite içindeki gelişmeleri de otobiyografisinde değerlendirmektedir. 1937 Şubat'ta *İktisat ve Sosyal Bilimler Fakültesi* adıyla bir fakülte kurulması sonucunda, alan terminolojileri konusunun önemli bir sorun olarak gündeme geldiğini aktarmaktadır. Ayrılmadan önce öğretim üyelerinin ortak programda yer alması, fakülte olarak ayrılınca yeni ders içeriği, sınav uygulamaları gibi konularda düzenlemeleri gerektirmiştir. Bununla beraber, o döneme kadar tüm bilim dallarında kullanılmış olan Arapça terimlerin yerine koyulacak terimlerin tespit edilmesi ve bir birlik sağlanması için çalışmalar başlamıştır. Komisyonlarda yürütülen tartışmalarda, Hukuk dilinin reformasyonuna pek sıcak bakılmadığını ifade etmektedir. Hukuk dilinde

değişikliğe gitmek istemeyenlerin gerekçe olarak, kanunların alışılagelmiş dilde çıkmaya devam etmesinin gösterildiğini belirtmektedir (a.g.e., s.236). Hirsch'e göre, profesörlerin beklentisi burada bir nevi ters yönlüdür. Üniversite, bilim dilinde değişiklik yapmadıkça, eğitimde yeni bir dil kullanmadıkça, hukuk metinlerindeki kullanımın değişmesinin olanaksız olduğu görüşündedir. Bu bağlamda Meclisin de akademiden dil reformasyonu beklediğini, fakat bunun gözden kaçırıldığını dile getirmektedir (a.g.e., s.236). Öte yandan, profesörlerin dil çalışmalarında Fransızca etkisinin yoğun olduğuna dikkat çekmektedir. Seçilen bir terim Fransızca, Almanca ve İngilizcede aynı köke sahipse, Türkçe bilim dilinde hangi telaffuz ve imla ile kullanılacağı konusunda bu yaklaşımın belirleyici olduğunu aktarmaktadır. Görüşünü açıklamak için Almanca ve Fransızcada son hecesi –gie olan kelimeleri örnek göstermektedir. Bu hecenin Türkçeleştirilmesi konusundaki tartışmalara komisyonlarda rektörün de dahil olduğunu ve onun da Fransızca telaffuza göre kullanılması görüşünde olduğunu, gerekçe olarak da Türkçe'nin Fransızca telaffuza yatkın olduğunu, Almanca telaffuza ise ters düştüğünü gösterdiğini belirtmektedir. Bu gibi kelime değişimlerinde, kelimenin yazımı da telaffuz edileceği şekle dönüştürülmüştür. Böylece, -logie hecesi Türkçeye "logi" yerine "loji" olarak yerleşmiştir (a.g.e. s.,237).

Hirsch'in hukuk eğitiminde dilin rerformasyonu konusunda aktardığı bilgiler bununla sınırlı değildir elbette. Ancak en önemlilerinden biri daha ele alınacak olursa, çeviri konusundaki hassasiyetine de örnek olması bakımından, Ankara Hukuk Fakültesinde görev yaptığı sırada, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ile arasında yaşanan bir anlaşmazlığa değinmek yerinde olacaktır. Hirsch, Kasım 1943'te Ankara Hukuk Fakültesinde göreve başlamıştır. Ankara Hukuk Fakültesi o dönem, 10 yılda gelişmiş İstanbul Hukuk Fakültesine göre henüz oldukça geridedir. Hirsch'ten beklenen, o döneme kadar meslek yüksekokulu işlevinde olan Ankara Hukuk Okul'unu Fakülte düzeyine getirmesidir. Ancak, fakültede yerleşik olan sistemlerin değişmesi, bilimsel bir fakülte olarak şekillenmesi sürecinde çeşitli zorluklar yaşanmıştır. Bunlardan biri, derslere girecek öğretim üyesi eksikliğidir. Bu eksiklik neticesinde, Hirsch alanında uzman olduğu hukuk dersleri dışında, hukuk felsefesi ve hukuk sosyolojisi derslerini de yürütmeye başlamıştır.

Derslerin içeriğini oluştururken, İstanbul Üniversitesi'nin ilk yıllarında özellikle dil sorunu yaşarken yaptığı gibi, kullanacağı kaynakların çevirilerini titizlikle incelemiştir. Hirsch'in otobiyografisinde, bilimsel veya kanunla ilgili metinleri bu yöntemle ele aldığı görülmektedir. Nitekim Ankara'da da çalışmalarını aynı şekilde yürütmüş, hukuk felsefesi dersinde kullanmak istediği bir metni öğrencilerle birlikte asıl dili olan eski Yunancadan, Almanca, İngilizce, Fransızca çevirilerinden ve o sıralar yeni çıkmış Türkçe çevirisinden yararlanarak inceleme yoluna gitmiştir. Söz konusu metin, Eflatun'un *Kriton Diyaloğu*'dur. Hukuk felsefesi konularını ele alırken, bir yandan da bilimsel metinlerin çevirisinden kaynaklı doğabilecek hatalara öğrencilerin dikkatini çekmek, bu konuda aydınlatmaktır. Türkçe çeviriyi incelerken, dil reformunu göz önünde bulundurarak değerlendirdiğini, Türkçe uygun sözcük ve ifadeleri bulmaya uğraştıklarını aktarmaktadır (a.g.e., s.345). Üzerinde tartıştıkları bir sözcüğün Türkçede karşılanması konusunda, Osmanlıca-Türkçe kelime hazinesinden bir sözcükte öğrencilerle birlikte karar kılmışlardır. Söz konusu dersten birkaç hafta sonra, fakültenin profesörler kurulu toplantısında, kurula başkanlık eden Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, gündem maddelerinin tartışılmasından sonra, Hirsch'in bu ders işleme şekline değinmiş ve kendisine tepki göstermiştir. Hirsch'in otobiyografisinde aktardığına göre Yücel, kendisinin antik çağ klasik eserlerinin çevirisi çalışmalarını sabote ettiği görüşündedir. Öğrencilerin çeviriye güvenini sarsmakla suçlamıştır. Çeviri konusunda ancak filologların fikir yürütebileceğini, Hirsch'i, hukuk felsefesi ve sosyolojisi ile uğraşmak yerine filoloji incelemeleri yapmakla itham etmiştir. Arapça bilmediği, fikir yürütemeyeceği gibi oldukça sert ve ağır eleştirileri üzerine Hirsch, bakana yaptığı açıklamayı ve düşüncesini aşağıdaki şekilde aktarmaktadır:

> "Bu itham karşılığında, ben de, gerçi Arapça bilmediğimi, ama daha okuldayken eski Yunanca öğrendiğimi ve Eflatun'un diyaloglarını orijinallerinden okuduğumu belirttim. Elbette, ben hukukçuydum. Ama şu son 12 yıl içinde, yurtdışından devralınan Türk Kanunlarında sayısız çeviri hatası bulunduğunu gözlerimle görmüştüm. Bu yanlışları silmek, yerine doğru deyimler koymak zorunluydu. Hele, bundan 2000 yıl önce yazılmış ve genellikle günümüze pek de kelimesi kelimesine sadakatle aktarılamamış olan metinler için, bu büsbütün doğruydu. Kendisinin de mutlaka bileceği gibi, klâsik antik çağa ait eserleri pek çok değişik biçimlerde okumak mümkündü ve işine titizlikle bağlı bir üniversite hocasının da görevi, seminerine katılanların bu hususa dikkatini çekmekti. Dolayısıyla davranışımı kınamasına hak veremiyordum Üstelik Kriton Diyaloğunu Türkçeye çeviren kişinin, bunu Yunanca orijinal metinden mi, yoksa bir başka çeviri üzerinden mi yaptığını da bilmiyordum. Ayrıca, nesnel olarak da kendisiyle aynı görüşte değildim, çünkü çeviride kullanılan deyim, orijinal metindeki deyimin anlamını vermiyordu. Bakan, kitaplıktan eski bir Arapça-Türkçe sözlük getirtti ve benim söylediğim Osmanlıca-Türkçe sözcüğün beğenmediğim Öz Türkçe sözcüğün anlamına da gelebileceğini bana ispat etmek istedi. Ama bu ispat denemesi başarısızlıkla sonuçlandı. Sonunda Bakan, bana Yunanca ve Latince klâsiklerin çevirisinin 2. baskıları sırasında yardımcı olup olmayacağımı sorarak, işin içinden sıyrıldı. Seve seve yardım edeceğimi söyledim" (a.g.e., s.346).

Hirsch'in, bakana yaptığı açıklamada değindiği üzere, Türkiye'de Cumhuriyet'in ilanından sonra çıkarılmış kanunlar konusunda titizlikle yürüttüğü çalışmalar ve bu konuda önemli değerlendirmeleri bulunmaktadır. Otobiyografisinde bu konuda birçok başlık altında, çeşitli bağlamlarda değerlendirmelerde bulunmuştur. Kanunların dilsel özelliklerine ilişkin de önemli değerlendirmeleri yine aynı eserinde görülmektedir. Türkçe'nin reformasyon sürecindeki kullanımına örnek oluşturması bakımından, Cumhuriyet'in ilanından sonra yayınlanan kanunlar çerçevesinde yaptığı bir değerlendirmeye de değinmek yerinde olacaktır.

İstanbul'da ilk ders vermeye başladığında yaptığı araştırmalar sonucunda, Türk Hukukuna ilişkin eğitimlerde kullanılacak çalışmaların eksik olduğunu, kanunların da çeviriler nedeniyle karmaşaya sebep olabilecek özellikte olduğunu tespit etmiştir. Bu nedenle, pozitif Türk Hukuk düzenine dayanan bir ticaret hukuku sistemi tasarlamaya karar vermiştir. Deniz ticaret hukuku tek bir yabancı milli hukuk düzeninden alınmışken, kara ticaret hukukunun bazı bölümleri arasında bu düzeyde bir birlik olmadığını, en az 12 farklı milli hukuktan derlendiğini saptamıştır. Buna bağlı olarak terminoloji ve içerikte de birliğin bulunmadığını, komisyon üyelerinin kendi hâkim oldukları yabancı dillerden çevirileri üstlendiğine ve bu çevirileri de yine kendi kelime hazineleri doğrultusunda yaptıklarına dair izlenim edindiğini belirtmektedir (a.g.e, s.246)[6].

Hirsch, *Dünya Üniversiteleri ve Türkiye'de Üniversitelerin Gelişmesi* adlı münferit bir çalışması olduğu halde, otobiyografisinde de üniversite reformu konusuna yoğun olarak yer vermiştir. Ancak yapılmış incelemede ele alınmış örneklerden de anlaşıldığı üzere, Türkiye'deki üniversite reformunda dil unsuruna, yine Türkiye'de uygulanan dil reformu nedeniyle yer vermiştir. Hukuk profesörü olarak, Türkiye'de bilimsel alanda ve kanun tasarılarının çalışmalarında aldığı birçok görev vesilesiyle önemli hizmetleri olmuştur. Otobiyografisinde bunlardan bahsederken dil konusuna, söz konusu kısımda ele aldığı konuya etkisi çerçevesinde mutlaka değinmektedir.

Sonuç

Ernst Hirsch, otobiyografisinde kendi yaşam öyküsü ile Türkiye'de 1933 itibariyle başlayan üniversite reformu sürecini bir arada anlatmaktadır. Çalışma kapsamında eserin sadece Türkiye bölümü ele alınmıştır. Türkiye'de yaşadığı dönemi ele alırken, Türkiye'ye dair bilgi verdiği konular çok çeşitlidir.

[6] Hirsch'in Türk Hukuku alanında hizmetleri için ayrıca bknz. Reismann, 2011; Krüger, 1986; Schlötzer, 2016; Haymatloz 15:40- 17:25; Stock, 2008; Erichsen, 2016.

Fakat, eserin başından sonuna dek sürekli değindiği ve önemini vurguladığı konu, eğitim ve hukuk reformu sürecinde dil reformudur.

Bu bağlamda bilimde, eğitimde, hukukta ve toplumda dil konusunun ve çevirinin önemini otobiyografinin genelinde vurgulamaktadır. Hukuk profesörü olarak yürüttüğü görevi nedeniyle dil konusuyla yoğun şekilde meşgul olması neticesinde fark ettiklerini, Alman Literatürüne kazandırdığı bir çalışma olan otobiyografisinde Türkiye'deki deneyimleri üzerinden önemli örneklerle sunmaktadır. Otobiyografisine ilişkin Almanya'da yürütülmüş bazı çalışmalarda iddia edildiğinin aksine, Türkiye'ye duyduğu sevgi ve bağlılık, eleştiride bulunmasına engel olmamıştır. Eleştirileri, olgu ve durumlardan yola çıkarak bütünlük içindedir. Bu noktada, değerlendirmelerinin nesnel olduğu da görülmektedir.

Öte yandan, Hirsch'in bu eseri, Almanya'da görmediği ilgi açısından da önemlidir. Hirsch'in Türkiye'de reform sürecine ilişkin dile getirdikleri, yıkıcı veya karalayıcı yorumlar değildir. Aksine, bir milletin ve devletin elindeki her imkânla seferber olarak yenileme hareketi içine girdiğini ayrıntılarıyla aktarmakta, bu süreçte ise bazı aksaklıkların öngörülemediğini ve bunun getirdiği kimi zorlukları değerlendirmiştir. Eserin en temel özelliği ise, Almanya'dan nasyonal sosyalizm nedeniyle kaçmak zorunda kalmış çok başarılı bir profesörün, başka bir ülkenin yeniden kurulması sürecinde hukuk alanında bilirkişi olarak yer almasıdır. Bu bağlamda Almanya'da ilgi görmemiş olması düşündürücüdür. Nitekim bu çalışmada ele alınmamış sayısız konuda aktarımda bulunurken, sunduğu Türkiye imajı olumludur. Sistem ve işleyişe yönelik değindiği zorluklar, sadece süreçle ilişkili, bir sistemin kurulması konusundadır. Eserde Türkler demokrasi ve bilim çerçevesinde hareket eden bir millet olma özelliğiyle tanıtılmaktadır.

Kaynakça

Bağ, Ş. (2014). Belgesel Yazın. *Humanitas*, S. 3, s. 39-46.

Dalaman, C. (1998). *Die Türkei in ihrer ihrer Modernisierungsphase als Fluchtland für Deutsche Exilanten*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Politischen Wissenschaften. Berlin: Otto-Suhr-Institut der Freien Universität

Erichsen, R. (2016). Emigranten und offiziell aus Deutschland entsandte Fachleute im Bibliothekswesen: Ein Beispiel für Bedingungen und Wirkungen der Wissenschaftsemigration. In: Kubaseck, C., Seufert, G.(Hrsg): *Deutsche Wissenschaftler im türkischen Exil: Die Wissenschaftsmigration in die Türkei 1933-1945*. Istanbuler Texte und Studien, herausgegeben vom Orient Institut Istanbul, Band 12. Würzburg: Ergon Verlag, s. 87-116.

Hirsch, E. E. (2017). *Anılarım*: *Kayzer Dönemi, Weimar Cumhuriyeti, Atatürk Ülkesi* (13. Basım). Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

Karayalçın, Y. (2017). Sunarken. İçinde: Hirsch, E. E.: *Anılarım*: *Kayzer Dönemi, Weimar Cumhuriyeti, Atatürk Ülkesi*. Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

Krüger, H. (1986). *Zum Gedenken Ernst E. Hirsch (1902-1985), Die Welt des Islams XXVI*, s. 1-10.

Mangold-Will, S. (2014). Deutsche in der Türkei 1933 – 1945: Mehr als eine Exilgeschichte und Einseitiger Modernisierungstransfer. Erişim adresi: https://www.bpb.de/internationales/europa/tuerkei/184978/deutsche-im-exil-tuerkeiPfad Erişim tarihi 17.04.2020.

Reisman, A. (2011). *Nazizmden Kaçanlar ve Atatürk'ün* Vizyonu (Çev. Gül Çağalı Güven). İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Röder, W., Strauss, H. A. (1999). *Biographisches Handbuch der deutschsprachigen Emigration nach 1933*. Herausgegeben vom Institut für Zeitgeschichte, München und von der Research Foundation for Jewish Immigration, Inc., New york Gesamtleitung. Saur: München

Schlötzer, C. (2016) Hirsch E. E., Hirsch E. T. (2016). Zweite Heimat Türkei In: Kubaseck, C., Seufert, G. (Hrsg): *Deutsche Wissenschaftler im türkischen Exil: Die Wissenschaftsmigration in die*

Türkei 1933-1945. Istanbuler Texte und Studien, herausgegeben vom Orient Institut Istanbul, Band 12.Würzburg: Ergon Verlag, s. 209-216.

Stock, A. (2008, 25 November). *Exilant als juristischer Aubauhelfer* [Buchkritik]. Erişim Adresi: https://www.deutschlandfunkkultur.de/exilant-als-juristischer-aufbauhelfer.950.de.html?dram:article_id=136861 Erişim Tarihi: 12.04.2020

Aleksandre Kazbegi'nin edebi metinlerinde halk ağzı kullanımı

Gül Mükerrem ÖZTÜRK[1]

APA: Öztürk, G. M. (2020). Aleksandre Kazbegi'nin edebi metinlerinde halk ağzı kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 745-751. DOI: 10.29000/rumelide.752797.

Öz

Bu çalışma, XIX. yüzyılın ikinci yarısında Gürcü Klasik Edebiyatının en önemli isimlerinden biri olan Aleksandre Kazbegi'nin özgün çalışması olarak kabul edilen ve öne çıkan romanlarının edebi analizini kapsamaktadır. Kazbegi, eserlerinde Gürcü halk geleneklerinin yansımasına özellikle dikkat çekerek, yaratıcılığıyla yenilenen ve revize edilen dağcıların karakterlerini, gelenek ruhunu, kişisel ve ulusal özgürlük tutkularını temsil eden zengin folklorik dağ malzemesini kullanmaktadır. Yazarın çalışmalarının derin içeriği, zamana ve bölgeye göre değişen sınırsız sorunları yansıtmaktadır. Bilimsel literatürde ulusal efsanevi epik anlatıların bir geçiş metaforu olarak "uyku"nun, Kazbegi'nin "Hevisberi Goça" (ხევისბერი გოჩა) adlı eserinin temeli olduğu düşünülmekte olup, ayrıca "Elguca" (ელგუჯა) romanında da geleneksel folklorun derin izleri görülmektedir. Bu romanında Gürcü dağcıların yaşamlarını, çevrelerini, ekonomik durumlarını, aile ve toplum yaşamlarının yer almasının yanı sıra konukseverlik, dini senkretizm, alışılmış hukuk, hasta bir insana saygı duyulması ve merhum için tutulan yas gibi bölümlere rastlamak mümkündür. Kazbegi'nin Elguca ve Svimon Çopikaşvili adlı çalışmasının ana karakterlerinin gerçek kişiler olması da önemlidir. Yazar, dağlık yaşamı anlatan bu romanında Moheve Ginca Huleli'nin ölümsüz yüzünü tasvir etmektedir. Roman, şiirler/sahneler, cenaze töreninde yapılan ağıtlar gibi geleneksel folklorik unsurlar içermektedir. Halk, geleneklerin güçlü bir savunucusudur. Eserde kovuşturma ve uzlaşma, ezeli düşmanlık şeklinde ifade edilmesinin yanı sıra kardeşlik vurgusu da yansıtılmaktadır. Romanın siyasi bir karakteri de mevcuttur. Aleksandre Kazbegi, "Moheveliler ve Yaşamları" adlı mektuplarında dağcıların yaşam tarzlarını, sonradan sanatsal eserlerinde yaygınlaşan geleneklerini de dile getirmektedir.

Anahtar kelimeler: Aleksandre Kazbegi, folklorik, Elguca, Hevisberi Goça, dağcıların yaşam tarzı

The use of colloquial language in literary texts of Aleksandre Kazbegi

Abstract

This study includes the literary analysis of the unique and prominent novels written by Aleksandre Kazbegi, one of the most important names of Georgian Classical Literature in the second half of the 19th century. The writer pays particular attention to the reflection of Georgian folk traditions. In his works, Aleksandre Kazbegi uses the rich mountain folkloric material which represents the characters and tradition spirit of the mountaineers and their personal and national passion for freedom by renewing and revising it with his creativity. The deep content of the author's works reflects unlimited problems by time and region. In the scientific literature, it is thought that "sleep" as a transition metaphor of national legendary epic narratives is the basis of Kazbegi's work named "Hevisberi Goça" (ხევისბერი გოჩა) and also the deep traces of traditional folklore can be seen in his work named "Elguca" (ელგუჯა). In his novel "Elguca" the writer described the Georgian mountaineers' life, their

1 Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Gürcü Dili ve Edebiyatı Bölümü (Rize, Türkiye), gul.ozturk@erdogan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4730-6720 [Makale kayıt tarihi: 09.05.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752797]

environment, economic conditions, and family and community life. When reading the novel we come across with a number of interesting episodes of hospitality, religious syncretism, customary law, respect to a sick person and mourning over the deceased. It is also important that the main characters of Kazbegi's work titled Elguca and Svimon Çopikaşvili are real people. The author depicts the immortal face of Moheve Ginca Huleli in this story about the life in mountains. The story involves traditional folkloric elements such as poems / scenes and laments made at the funeral. The people are strong advocates of traditions. In addition to the fact that prosecution and reconciliation are expressed in an interesting way with eternal hostility, brotherhood is also emphasized in the work. The story also has a political feature. In his letters, "Moheves and their lives" Aleksandre Kazbegi describes the mountaineers' lifestyles and their traditions that later became common in their artistic works.

Keywords: Aleksandre Kazbegi, folkloric, Elguca, Hevisberi Goça, lifestyle of mountaineers

Giriş

Gürcü gerçekçiliğinin dikkate değer bir temsilcisi olan Aleksandre Kazbegi, Gürcü yazar Ilia Çavçavadze'nin edebi geleneklerinin halefisidir. Kazbegi, XIX yüzyılda Gürcistan'ın siyasal durumunu açıkça ifade ederek çalışmalarında Kafkas halkının Rus Çarlık otokrasisine karşı mücadelesini gösterir. Şiirsel ve nesir eserlerinde tarihsel gerçeklere dayanarak dağcıların yaşam resimlerini tasvir ederken, folklorik malzeme kullanır.

"Gürcü tarihi, edebi materyaller, hukuk kitapları, tarihi belgeler ve sanatsal eserler, Gürcülerin eski yaşam tarzı ve kültürünün incelenmesi için gerekli olan çeşitli bilgileri içerir. Bu açıdan Gürcü tarihçi, coğrafyacı ve feodal çağın etnologu Vahuşti Bagrationi (ვახუშტი ბაგრატიონი)'nin katkısı büyüktür. Bagrationi, varoluşsal olayların etnografik analizi ve yorumu ile yaptığı kapsamlı çalışmasında Gürcü ve Kafkas halklarının geleneklerinin incelenmesi için zemin hazırladı" (Bagrationi, 1973). Diğer yandan İlia Çavçavadze, Akaki Tsereteli, Vaja Pşavela, Aleksandre Kazbegi gibi ünlü Gürcü yazarlar bu geleneği XIX. yüzyılın ikinci yarısında da sürdürmeye devam etmişlerdir. Ancak Kazbegi, Gürcü edebiyatı ve Gürcü kültürü üzerinde kendini çalışmaya adayan bilim adamlarının sorunlarına bir yön çizmesi bakımından ve Gürcü edebiyatının geleneklerine bağlılığından dolayı önemli yer tutmaktadır.

Aleksandre Kazbegi ve edebi yönü (1848-1890)

Aleksandre Kazbegi'nin ataları feodalizm zamanında Hevi[2] bölgesinde büyük bir nüfusa hakimdiler. Vadiler, dağlar, geçitler bölgesi olan Hevi, Gürcistan'ın tarihi yerlerinden biridir. Kazbegi 20 Ocak 1848 yılında Hevi valisi Miheil Çopikaşvili'nin ailesinde Stepantsminda (სტეფანწმინდა)'da doğmuştur. On iki yaşına kadar ailesinin yanında eğitim gören Kazbegi, daha sonra Tiflis Lisesi'ne gönderilmiştir. Yazar, ilk öykülerini eğitiminde önemli rol oynayan dadısı Nino'ya adamıştır. İlk şiiri on iki yaşındayken Tsiskari (ცისკარი) gazetesi'nde yayımlanmıştır. On dört yaşında kahramanları annesi ve babası olan "Eğitimciler" adlı bir komedi yazmıştır. Daha sonra bu komedisinde bazı değişiklikler yaparak, 1880 yılında sahnelenmiştir. Öğrencilik yıllarında çeviri faaliyetinde de bulunan Kazbegi, Shakespeare'nin Romeo ve Juliet'ini ve Lermontov'un birçok şiirini Gürcüceye çevirmiştir. 1863 yılında Moskova Ekonomi Akademisi'nde, 1867-1870 yılları arasında ise Klasik Spor Okulu'nda okumuştur.

[2] Hevi (ხევი), Gürcistan'ın kuzeydoğusundaki küçük bir tarihi-coğrafi bölgedir. Kazbegi ve Mtsheta-Mtianeti bölgesinde yer almaktadır.

Aleksandre Kazbegi, babasının ölümünden sonra Tiflis'e gitmiş ve Petrovsk-Razumovsk Ziraat Akademisine kaydolup eğitimine orada devam etmiştir. 1870 yılında ağır bir hastalığa yakalanarak ve memleketine dönmek zorunda kalmıştır. Kazbegi, köylülerin yaşamını daha iyi tanıyabilmek için dağlarda on yedi yıl çobanlık yaparak yaşamıştır. Yazarın doğanın içinde geçirdiği ve çobanlık yaptığı bu yıllar edebi yönünün gelişmesinde belirleyici olmuştur. Bu dönemde halkla iç içe olarak halkın gelenek ve göreneklerini, özlemlerini öğrenme olanağı bulmuş ve ayrıca yapıtlarına yarar sağlayacak sayısız halk efsanesi ve öykü dinlemiştir. 1879 yılında Hevi'den ayrılan yazar Tiflis'e dönerek yaşamını edebiyata adamıştır. 1880 yılında ise Droeba (დროება) gazetesi'nde "Moheveliler ve Yaşamları" (მოხევეები და მათი ცხოვრები) adlı makalesini yayımlanmıştır. Bu çalışmasından sonra Elguca (ელგუჯა, 1881), Tsiko (ციკო, 1883), Hevisberi Goça (ხევისბერი გოჩა, 1884) gibi en önemli hikayelerini ve romanları basılmıştır.

Kazbegi'nin yapıtları halk yaşamına ve halk sanatına bağlıdır. Onun yapıtlarına hayat veren, düşüncelerine derinlik kazandıran her şey halktan esinlenilmiştir Kısacası, Kazbegi'nin yapıtlarındaki başlıca kahraman halktır. Yazar, dağlı insanları özgürlük tutkunu, dürüst, çalışkan ve yüzyıllar boyunca geliştirilen ahlak kurallarına uyan insanlar olarak tasvir etmektedir. O yalnızca folklorik temalardan değil, halk sanatından alınmış anlatımlardan da yararlanmıştır.

Sanatsal düzyazı alanında büyük bir ustadır. Yapıtlarının içeriği karmaşık olsa da, dinamik bir anlatımı vardır. Ancak şunu da belirtmek gerekirse, Kazbegi, yapıtlarını okurlarına ulaştırmada Rus sansüründen dolayı zorluk da çekmiştir. Kazbegi, sadece bir tabloyu ya da bir olayı yansıtmakla kalmaz ayrıca kahramanlarının acılarını, sıkıntılarını ve neşelerini yaşama yeteneğine sahiptir. Kazbegi, birden şöhrete kavuşan bir yazardır. Elguca adlı romanını okuyan şair Grigol Orbeliani "Gürcü dilinde bugüne kadar böyle bir yapıt görülmemiştir" şeklinde dile getirmektedir (Kazbegi, 1948: 45). Yazar, tiyatroyla da ilgilenmiştir. Ancak yaşamının bu döneminde ağır bir hastalığa yakalanmış ve Tiflis'te 10 Aralık 1893 yılında vefat etmiştir. Doğduğu yerde Stepantsminda (სტეფანწმინდა)'da toprağa verilmiştir.

Aleksandre Kazbegi'nin halk şiiri yönü

Aleksandre Kazbegi'nin ilk çalışması üzerine Vardoşvili şöyle açıklamaktadır: "1880 yılında “Droeba” (დროება) gazetesi'nde yayımlanan “Moheveliler[3] ve Yaşamları” adlı mektupları etnografik bir karaktere sahiptir. Mektuplarda yazar, dağcıların yaşamını, geleneklerini, göreneklerini ve manevi değerlerini ayrıntılı olarak açıklar ve daha sonra edebi eserlerinde genelleştirir" (Vardoşvili, 2010: 93).

Mektuplar A. Moçhubaridze takma adıyla yayınlanmıştır. Bu durum Kazbegi'nin eserlerinde folklorik malzemenin incelenmesi açısından ilginç kılmıştır. Araştırmacı M. Çikovani, mektupta iki konuya odaklanmaktadır. Buradan hareketle Aleksandre Kazbegi'yi dağ şiirinin yaratıcısı olarak şöyle açıklamaktadır:

> "İlk olarak,
>
> Yazar, çocukluğundan beri Mohevelilerin arasında bulunmuştur. Onların sıkıntılarının ve üzüntülerinin farkındaydı. Aleksandre Kazbegi'nin dağlık yaşamın cesur doğasına sahip olan insanlarla yakınlığı, folklorik ve sanatçılık yönü, hikayelerinde ve romanlarında şiirsel her bir kelimenin nüansını duygusal olarak hisseden kadın - erkek, genç - yaşlı tüm kesimi kendine hayran bırakmıştır"
>
> İkincisi ise,

[3] Moheve (მოხევე)—(çoğul anlamda: Moheveebi “მოხევეები“) Hevi bölgesinde yaşayan bir kişidir.

> Aleksandre Kazbegi coşkuyla topladığı dağ şiiri abidelerini derleyip yayımlamıştır. 1885 yılında şiirlerinin bir kısmı "İveria" (ივერია) dergisi'nde A. Moçhubaridze tarafından "Hevi'de Derlenen Halk Şiirleri" başlığı altında yayımlanmıştır. 1886 yılında Tiflis'te "Moheveliler ve Moheve şarkılarının halk şiirleri" adlı bir kitap yayımlandı. O zamanlar Kazbegi'nin yayımlanmaya hazır "Halk Şiirleri ve Aforizmaları" adlı çalışması da mevcuttu. Yayımlanan halk şiirleri dışında, Aleksandre Kazbegi'nin arşivinde el yazması formatında bazı dağ şiir örnekleri de yer almaktadır" (Çikovani, 1952: 157-158).

Güçlü bir ulusal yazar olmasına rağmen, eserleri genellikle Victor Hugo, Prosper Merimee, Andreas Gryphius gibi ünlü yazar ve şairlerin düzyazı eserleri ile karşılaştırılır. Kazbegi'nin eserlerinde folklorik unsurları incelerken, 1871 yılında birkaç ay önce Rusya'dan dönerek yazarın çoban olmasına ve 1879 yılına kadar dağlardaki diğer çobanlarla birlikte yaşadığı gerçeğine özel bir dikkat çekmeliyiz. Hayatının bu dönemini otobiyografik hikayesi olan "Çobanın Anıları"nda dile getirmiştir. "Çobanın Anıları" adlı hikayesini şu şekilde bitirmiştir:

> "Bu mektupları yazmayı bıraktım, gördüklerimi ve duyduklarımı, nasıl duyduğumu ve nasıl anladığımı, size hikayeler olarak göstermeye ve Gürcistan'ın bir parçası olan ya da olmayan bu insanların geleneklerini, karakterlerini ve kurallarını size tanıtmaya çalıştım" (Kazbegi, 1976: 243).

"Çobanın Anıları"nda anlatılan dağcıların yaşamı, "Moheveliler and Yaşamları" adlı etnografik mektubunda anlatılan hikayeyle neredeyse aynı zamana denk gelmektedir.

> "18 yaşımda... Bir çoban olmaya karar verdim ve bu ticaretin yardımıyla dağların ve ovaların üzerinde yürümeye, insanlarla tanışmaya ve onlara her zaman eşlik ederek korkuyu ve zevki veren çoban hayatını hissetmeye karar verdim. Tabii ki, herkes, ilk adımlarıma güldü, çünkü asilzade ve saygın bir adamın oğlunun çoban olmasının uygun bir davranış olmadığını söylüyorlardı. Ama amacım, dileğim vardı ve bu isteğim o kadar güçlüydü ki kimsenin tavsiyesini dinlemedim: İnsanları görmek istedim, dileklerini öğrenmek istedim. Hayatlarını yaşamak, köylülerin taleplerini ve dertlerini hissetmek istedim ve hiçbir şey beni evde tutamazdı... Amacıma ulaştım, onlarla yakınlaştım, onlarla tanıştım, kısacası onlarla yakın arkadaş olmak ve tanışmak istedim" (Kazbegi, 1976: 212).

Aleksandre Kazbegi'nin düz yazı (nesir) eserlerinde folklor

Aleksandre Kazbegi, Elguca (ელგუჯა, 1881), Tsiko (ციკო, 1883), Hevisberi Goça (ხევისბერი გოჩა, 1884) adlı eserlerinde dağcıların yaşamını sosyal bir dille samimi duygularını açıklayarak anlatmıştır. O, insanların yaşamlarıyla bağlantılı olarak doğayı göstermiştir.

Bilimsel literatürde "Hevisberi Goça" (ხევისბერი გოჩა) hikayesinin temelinin "Uyku" efsanesi olduğu düşünüldüğünde bunun çeşitli versiyonları vardır. Moheveli Ginca Huleli, bu hikayeyi Kazbegi karakterini "Elguja" (ელგუჯა) da tasvir ettiği yazarı anlatır. "Hevisberi Goça", Kazbegi'nin eserlerinin zirvesidir ve sanatsal yorumu ile Shakespeare'in gerçekçilik ruhuyla bağlantılıdır. Bu hikaye, genellikle Prosper Merimee "Mateo Falcone" ile karşılaştırılır.

Hikâyenin tarihi temeli, XVI. yüzyılın sonu ve XVII. yüzyılın başında yaşayan Nugzar Eristavi'nin, dağcıların güçlü bir direnişiyle sonuçlanan özgür Hevi'yi yönetme isteğine dayanmaktadır.

Hikâye, düğün ile ilgili ritüel sahnelerinin tasviriyle başlar.

> "Misafirler, insanlarla dolu eve girdiler. Yaşlı insanlar onları karşıladılar ve damadın yolunu kutsadılar, ocağın etrafında damada yer açtılar. Damadı evin en yaşlı kişisiyle birlikte ocağın yanına oturttular. Ayakta duran insanlar da oturdu ve ziyafetlerine devam ettiler. Her zamanki gibi kadehler kaldırdılar. Ancak burada sadece erkekler vardı, kadınlar hiç bir yerde gözükmüyordu. Onların sesleri evin arka köşesinden geliyordu ve orada dans ediyorlardı. Genç erkeklerin ilgisini tutkuyla lekuri

> (ლეკური)[4] dansı yapan güzel kadınlar çekmişti ... Birkaç dakika sonra, yaşlı bir kadın aralarından belirdi. Herkes ayağa kalktı ve doğrudan damada doğru yaklaşan yaşlı kadını herkes selamladı ve yaşlı kadın damada sarılarak ona şöyle söyledi: - Benim her şeyim, küçük kızım sana emanet ... Ona göz kulak ol, onu koru, onu üzenleri üzmelisin!" (Kazbegi, 1976: 253-254).

Hikâyede Moheveli Gugua, kızı Dzidzia'yı Hevisberi Goça'nın tek oğlu olan Onise ile evlendirir. Onise ve Dzidzia birbirlerine çok aşıktırlar. Onise'nin sevgisi günden güne körelmeye başlar. Ancak sonunda bu aşkın sonu trajik biter ve Hevisberi Goça, oğlunu kendi elleriyle öldürür. Ancak mahkemeye sevk edilen Goça, beraat eder ve böylece Mohevelilere ihanetle suçlanmaz. Ancak oğlunu öldüren Hevisberi Goça aklını yitirir, Dzidzia ve Gugua da vefat eder.

"Dua" sahnesi etkileyici bir şekilde anlatılmıştır:

> "Moheveliler önemli bir konuda karar vermek için kilisenin bahçesinde toplanmışlardı. Önce kilisenin eskrimden oluşan bayraktaki haç belirdi, sonra da tüm bayrak ortaya çıktı. Aynı anda insanlar dizlerinin üzerine çöküp haç işareti yaparak dua ettiler. Uzun gri saçlı ve şapkasız sakallı bir adam duvarda belirdi... Yaşlı adam bayrağa dokundu ve küçük çanların sesi tam bir sessizlik içinde duyuldu... Goça bir kez daha bayrağa dokundu, sonra bir kez daha çanlar çalındı ve insanlar sessizce, tatlı ve telaşsız şekilde kutsamaya başladılar. Goça, daha sonra kendilerini köye adamış ve halkının refahı için ellerinden geleni yapanlar içinde kutsamaya başladı. Daha sonra ellerini kaldırarak Tanrı'ya dua ederek kutsamasını bitirdi, Hevi'den vazgeçmedi ve sonsuza dek orası tüm belalardan koruyucusu oldu" (Kazbegi, 1976: 284).

Kazbeginin çalışmalarında bazı sözlü anlatım örnekleri kullandığı görülür. "Elguca" (ელგუჯა) adlı romanında sözlü anlatımın derin izleri görülmektedir. Siyasi bir içeriye sahip olan roman 1804'teki Mtiuleti ayaklanmasının[5] tarihi gerçeklerini ortaya çıkarmıştır. Yüksek Komiser Pavle Tsitsianov zamanında isyancılar Gürcistan Askeri Yolu'nu fethetmişlerdir ve amaçları, Gürcistan tahtına çıkmak olan İran'a sürgün edilen Aleksandre Batonişvili ile temasa geçmektir. Aleksandre Kazbegi, insanların Rusya'ya ve siyasi çıkarlarına karşı tutumunu şu şekilde açıklamaktadır:

> "Gürcistan Rusya'nın koruması altında! Bu ses bir darbe gibiydi, çünkü Rusya'nın korunmasını diledik ve aniden onun kölesi olduk... Ve böylece Pasanauri köyünün dar yerlerinden on gün içinde geçecek olan Rus askerlerinin yolunu kapatacaklarına karar verdiler, artık daha ileri gidemediler ve geri döndüler. Moheveliler de Dariali Geçidi'ni engelleyeceklerini ve kimsenin geçemeyeceğini kabul ettiler" (Kazbegi, 1976: 113).

Romanın ana karakterleri olan Elguca ve Svimon Çopikaşvili gerçek kişilerdir. Hevi'de, Elguca Pashateli'nin bir kadını kaçırdığına dair bir efsanedir. Elguca hakkında Hevi bölgesinde geçen folklorik şiirler de mevcuttur. Birçoğunun romanın içinden gelmesi de dikkat çekicidir. Kazbegi'nin eserlerinde ilginç bulduğumuz bir durum söz konusudur. Romanlarının karakterleri Kafkasya'daki farklı ulusların çocuklarıdır ve dinlerinin yanı sıra etnik kökenleri de birbirinden farklıdır. Kazbegi, eserlerinde farklı dinlere ve etnik kökene vurgu yapmaktadır. Ayrıca dostluk, sevgi, özgürlük ve mücadele gibi evrensel değerlerden bahsederken, karakterler arasında sınırlama yoktur ve aynı fikre sahiptiler.

Kazbegi, genellikle "Elguca" (ელგუჯა) adlı eserinde folklor efsanelerini ve atasözlerini kullanır ve eserlerindeki kullanımları, bazı geleneklerin açıklamasıyla sentezlenir. Dünya literatüründe de buna benzer örnekler mevcuttur. Metne baktığımızda, "Haklısın, haklısın! Eğer günü geldiyse, bizim de ölmemize izin ver. Bir erkek bir kez doğar ve bir kez ölür." (Kazbegi, 1976: 66). Dağcılar hasta Elguca'ya bu şekilde hitapta bulunurlar ve böylece adaletsizliğe karşı cesaretlerini kanıtlarlar. Ya da "Yara izi olan

---

4 Lekuri (ლეკური): Çeçenlerce Lovzarg, Kabardeylerce Islamey, Osetlerce Zilga, Azerilerce Qaytağı, İnguşlarca Halhar ve Kafkasya dışında Şeyh Şamil ya da Lezginka olarak bilinen bir halk dansıdır.

5 Mtiuleti İsyanı (Gürcücesi: მთიულეთის აჯანყება): 1804 yıllarında Rus İmparatorluğu'nun Gürcistan Valiliği'nin bir parçası olan eski Kartli-Kaheti Krallığı'nda gerçekleşen bir çatışmadır. Rus yönetimine yönelik ilk büyük Gürcü isyanıdır.

bir adamın daha iyi olduğu ve normal bir kadının, yüzünde hiç yara izi olmayan bir adamla evlenmeyeceği insanlar olmalıydı" (Kazbegi, 1976: 67) şeklinde dile getirilmektedir.

Bu çalışmada, yemin kardeşliği ve dostluğu görebiliriz. Moheveliler, Mtiuli Rus askerlerine karşı savaşmadan önce kardeşlik yemini ederler. Hepsinin bir olması, biri diğerinin adına hareket etmesi ve diğerinin de her şey için kendi feda etmesi gibi.

> "Fakat bu yemine gerek yoktu. Çünkü onlar birbirlerine yardım etmeyi ve birbirleri için kendini feda etmeyi bir görev olarak görüyorlardı. Anne sütü emen ve arkadaşlarının ihanetine karşı nefret besleyen insanlarda böyle olması gerekirdi. Bu insanların peri masalları ya da şiirler tarzında konuları vardı ve böylece güçlü bir bakış açısını aşılamış oldular" (Kazbegi, 1976: 118-119).

Aleksandre Kazbegi, Hevi'nin halk şairi Ginca Huleli'nin ölümsüz yüzünü de resmetti. Yazdığı şiirlerden bazıları eserde kullanılmıştır. "Yazar onu şahsen tanıyordu ve şiirlerini de yazıyordu, özellikle Kral Erekle hakkındaki ünlü halk yas şiiri "Büyük Kahramanı Diriltmek" (Çavleişvili, 1985: 82). "Ginca Huleli, XIX. yüzyılın ikinci yarısında yaşamış gerçek bir kişidir. Ginca, 1881 yılında "Elguca" (ელგუჯა) romanı kaleme alındığı sıra yaşlıydı ve geleneksel edebiyatın büyük bir uzmanı ve usta yorumcusuydu" (Çikovani, 1952: 160).

Kazbegi, Ginca Huleli'yi şu şekilde karakterize eder:

> "Svimon ile yaşlı Ginca oturuyorlardı ... Ginca, dağlarda ünlü bir panduri[6] çalgıcısı, duygu dolu ve esprili bir şairdi. Bu nedenle, herkes ona saygı duyardı. Çünkü sevilen bir konuk, tatlı sesli, duygu doluydu. Ginca, pandurinin tellerine her dokunduğunda panduri öyle bir ses çıkarıyordu ki, bir adamın kalbine işliyor, ürpertiyor ve terletiyordu" (Kazbegi 1976: 156).

Romanda toplumun eski geleneklerini korumak için elinden gelenin en iyisinin yapıldığı gösterilmesine rağmen toplumun bozulduğunu da görebiliriz. Tüm önemli konular toplumun en yaşlı insanları tarafından mantık çerçevesinde karar verilir. Yeminli düşmanın hükmü ve uzlaşması ilginç bir şekilde anlatılır. Elguca ve Svimon Çopikaşvili konusu halk tarafından eleştirilir ve Gagi'nin Elguca tarafından öldürülmediğini gördüklerinde Çopikaşvili'nin intikam almaması gerekir. Konsey, Mzağo'nun kaçırılmadığını ve Elguca ile kendi isteğiyle gittiğini göz önünde bulundurur. Bu durum toplumun demokratik ve insani ilkelere bağlı olduğunu açıkça göstermektedir. Ancak, halk kararın yerine getirilmesini ister:

> "Gagi'nin uçurumdan düşmesi Elguca'nın onu öldürdüğü anlamına gelmez. Ondan intikam almaman gerekir. Bunun yerine Elguca'nın topraklarına el konulacak ve Svimon Çopikaşvili'ye verilecek... Svimon dolayısıyla Elguca'nın tıbbi tedavisini ödeyecek. Elguca'nın akrabaları, toplum huzuruna Gagi'nin mezarına bir boğa ve ayıyla çıkması ve mezarında özür dilemesi gerekmektedir. Kadın, satın alınarak Svimon'un yanında kalmalı ve Elguca onu almak isterse 40 inek ile cezasını ödemelidir. Bundan sonra Elguca ve Svimon artık birbirleriyle iyi bir kardeş ve iyi bir komşu olması gerekir. Birbirlerini sevmek zorundalar" (Kazbegi, 1976: 79).

Cenaze töreninde yapılan yas ve yüksek sesle yapılan ağıt gibi bazı geleneklerin sahneleri romanda yer almaktadır. Hasta olan Svimon Çopikaşvili'nin ölümünden sonra:

> "Ölü yıkandı, en iyi kıyafetleri giydirilmiş, tıraş edilmiş ve odaya götürülmüştü. Yas tutanlar ve kederli akrabaları onun etrafındaydı, ama bir kişide cenazenin başında duruyordu... Çoğunlukla orta yaşlı kadınlar vardı, omuzlarında şallar vardı ve kollarını sıvadılar, ağıt yakmaya hazırdılar. Köyün kadınlarından dağlıların karakteristik ağlama şekli duyuldu... Bu olay yedi gün boyunca devam etti. Evdeki yaşlı kadınlardan biri, ölünün göğsünden silahı aldı, üzerine eğildi ve şiirlerinde de

[6] Panduri (ფანდური): Üç telli geleneksel Gürcü yaylı çalgıdır. Özellikle Doğu Gürcistan'da Pşavi, Hevsureti, Tuşeti, Kaheti ve Kartli bölgelerinde yaygındır.

> ölülerin hayatını anlattı, diğer insanlar ise onun hayatını yas tutmaya başladılar. Zaman zaman diğer yas tutanlar da gözyaşlarına boğuldular. Ölülerin adı ile birlikte, kayda değer bir iş yapmış diğer ölülerin isimleri de asla unutulmadı" (Kazbegi, 1976: 166).

Yukarıda belirtilen örnekler ışığında Kazbegi'nin Moheve geleneklerini ve göreneklerini yaratıcılığıyla yenilenen ve revize edilen dağcıların karakterlerini, gelenek ruhunu, kişisel ve ulusal özgürlük tutkularını açıkça gösteren folklorik dağ unsurlarını kullandığını söyleyebiliriz.

Sonuç

Aleksandre Kazbegi'nin "Elguca" adlı romanı, Moheveli Elguca ve Çerkes kadın Mzağo arasındaki dostluğun ve kahramanlığın arka planında gelişen aksiyon dolu roman olarak atfedilmektedir. Roman, kahramanların manevi dünyasını ifade etmesi için bir arka plandır. Bu romanında yazar, dağcıların gelenek ve göreneklerini göstermek için folklorik malzeme kullanmıştır.

Aleksandre Kazbegi, "Hevisberi Goça" adlı hikayesinde ise Mohevelilerin yaşamı için karakteristik ritüel sahnelerini ve geleneklerini folklorun sözlü anlatım ve efsane örneklerine dayandırarak anlatır. Hikaye, psikolojik bir karaktere sahiptir ve yazar bize derin bir trajedi ile kahramanların maceralarını anlatır. Daha önce de bahsettiğimiz gibi, Kazbegi, etnografik ve otobiyografik öykülerinde genellikle folklorik materyal kullanır.

Diğer taraftan; bu çalışma, dağcılık geleneklerinin yüzyıllar boyunca insanların bilincinde sağlam bir şekilde yer aldığını, bireyin farklı sosyal durumuyla bile düzensizleştirilemeyeceğini açıkça yansıtmaktadır. Kazbegi'nin bakış açısına göre Mokheve gelenekleri, ilişkilerin güçlendirilmesinde, köy nüfusunun ve toplum üyelerinin yakınlaşmasında, halklar arasında hayırseverlik ilişkilerin kurulmasında da önemli rol oynamıştır. Kendi bölgesine ve halkına yakınlık duyan Kazbegi'nin hala bilimsel çalışmalara konu olması, yaratıcı çalışmalarının sonsuzluğunu göstermektedir. Sonuç olarak, Kazbegi'nin edebi mirasını incelemek için birçok bilimsel eser olmasına rağmen, bu çalışmanın da Kazbegi üzerine yapılacak olan daha sonraki bilimsel çalışmaların bakış açılarına ve yaklaşımlarına kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Bagrationi, V. (1973). Simon Kaukhchishvili'nin Yorum ve Görüşleri. *Gürcistan Tarihi, Gürcü Krallığı Dergisi*. Cilt :4, 65-67.

Çavleişvili, T. (1985). *Kazbegi'nin "Elguca" Romanının Yaratıcılık Tarihi. Creative history of Kazbegi's "Elguja"*. Tiflis: Publishing House "Science".

Çikovani, M. (1952). *Gürcü Halk Edebiyatı Çalışmaları Tarihi.* Tiflis: Publishing House Of Scientific Methodical Cabinet.

Grişaşvili, İ. (1987). *Takma İsimler Sözlüğü*. Tiflis: Nişaduri Yayınevi.

Kazbegi, A. (1948). *Aleksandre Kazbegi ve Eserleri*. 4. Cilt, Tiflis: Sabçota Mtzerali Yayınevi.

Kazbegi, A. (1976). *Hikâyeler*. Tiflis: Publishing House "Nakaduli".

Vardoşvili, E. (2010). *Poetic Coincidences*. Tbilisi: Polygraphic Center "Barton".

Yerguz, İ. (1997). Aleksandre Kazbegi. *Mamuli Kültürel Dergi*. Sayı: 4, 7-10.

Deconstruction of the dualism of femininity and masculinity: a study in the autobiographical novel "*A Doctor's Diary*"/ M. H. M. Abdul Qader (pp. 752-764)

تفكيك ثنائية الذكورة والأنوثة: دراسة في رواية السيرة الذاتية "مذكرات طبيبة"

Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER[1]

APA: Abdul Qader, M. H. M. (2020). Eril ve dişil dualizminin yapısökümü: "*Bir Kadın Doktorun Notları*" isimli otobiyografı üzerine bir çalışma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 752-764. DOI: 10.29000/rumelide.752804.

ملخص

تهدف هذه الورقة البحثية إلى دراسة نموذج تطبيقي لآلية تفكيك ثنائية الذكورة والأنوثة من خلال دراسة مذكرات الكاتبة المصرية نوال السعداوي المنشورة تحت عنوان "مذكرات طبيبة". وتقف هذه الدراسة على فلسفة التفكيك للثنائيات الميتافيزيقية في الفلسفة الغربية التي عرضها الفيلسوف الفرنسي جاك دريدا Jacques Derrida حيث يمثل أحد طرفي الثنائية ما هو أصلي ومركزي، بينما يمثل الطرف الآخر ما هو فرعي وهامشي. وتتمثل هذه الآلية في ثلاث مراحل: أولا: الإقامة داخل هذه الثنائيات؛ إذ لا يمكن التفكير خارج هذه الثنائيات المراد تفكيكها. ثانيا: قلب التمركز في هذه الثنائيات فيصبح ما هو أصل فرعا وما هو فرع أصلا. ثالثا: تقديم بديل محايد لنظام الثنائية التراتبية. وقد عملت هذه الورقة البحثية على تحليل النموذج الذي تقدمه نوال السعداوي في كتاب السيرة الذاتية "مذكرات طبيبة" باستخدام المنهج التحليليّ، وخَلُصت إلى أن النموذج المقدم في هذه المذكرات يقوم بصورة أساسية على تفكيك مفهوميّ الذكورة والأنوثة التقليديين؛ الذكورة باعتبارها مركزا يمثل العقل والفكر، والأنوثة باعتبارها هامشا يمثل العاطفة والجسد. إذ تدخل بطلة المذكرات في دوامة من التمركزات وقلب التمركزات ضمن هذه الثنائيات إلى أن تقدم في النهاية نظام بدائل جديداً لعلاقة الذكورة بالأنوثة نقيًا من فكرة الصراع والتراتب العنيف.

الكلمات المفتاحية: النسوية، الأدب النسوي، التفكيكية، نوال السعداوي، السيرة الذاتية.

Eril ve dişil dualizminin yapısökümü: "*Bir Kadın Doktorun Notları*" isimli otobiyografı üzerine bir çalışma

Öz

Bu makale, Mısırlı yazar Nawal Al-Saadawi'nin notlarının incelenerek, "Bir Kadın Doktorun Notları" başlığı altında yayınlanan, eril ve dişil dualizminde yapısöküm mekanizmasının uygulamalı bir modelini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma, Fransız filozof Jacques Derrida tarafından ortaya atılan Batı felsefesinde, metafizik dualizmin yapısökümü üzerinde durmaktadır. Dualizmin bir tarafı orijinal ve merkezi olanı temsil ederken, diğer tarafı alt ve marjinal olanı temsil eder. Bu mekanizma üç aşamada temsil edilir: Birincisi: bu dualizmlerin içinde kalmaktır. Çünkü bu dualizmin dışında kalınması düşünülememekle birlikte istenilen şey yapısökümünün olmasıdır. İkincisi: Bu dualizmlerin merkezlerinin tersine çevrilmesi, fer'in asıl olması; asılın da fer' olmasıdır. Üçüncüsü: Nötr bir dualizm sisteminin önerilmesi. Bu araştırma, Nawal Al-Saadawi'nin otobiyografisi olan "Bir Kadın Doktorun Notları" adlı kitabında sunulan modeli, analitik yöntem kullanarak analiz eteye çalışmaktadır. Bu notlarda sunulan modelin, geleneksel olarak erillik ve dişillik kavramlarının yapısökümüne dayandığı sonucuna varılmıştır. Merkezde erillik, akletmeyi ve düşünmeyi temsil eder, bir marjinal bir ifade olarak dişillik ise duygu ve bedeni temsil eder. Bu notların ana karakteri bu yapısökümü stratejisini uygulamakta; erillik ve dişillik açısından yeni nötr bir dualizm alternatfini sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Feminizm, feminist edebiyat, yapısöküm, Nawal As- Saadawi, otobiyografi

1 Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagatı ABD (Denizli, Türkiye), mabdulqader@pau.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6031-7702 [Makale kayıt tarihi: 24.02.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752804]

Deconstruction of the dualism of femininity and masculinity: a study in the autobiographical novel "*A Doctor's Diary*"

Abstract

This study aspires to study an applied model for the mechanism of deconstruction of the dualism of femininity and masculinity by studying the Diaries of the Egyptian writer Nawal As- Saadawi that was published under the title of "A Doctor's Diary". This study tackled the philosophy of deconstruction of the metaphysical binaries in the western philosophy that was presented by the French philosopher Jacques Derrida. One side of the binary what would be the central and the original while the other side would be marginal and secondary. This mechanism can be put into three stages. First, the residence in these binaries in which one can't think outside these binaries that are meant to be deconstructed. Second, the reversing of the centralism in these binaries to make what is central marginal and what is original secondary. Third, providing neutral alternative for the hierarchy system of the binaries. Also, this study aimed at analyzing the model that was represented by As-Saadawi in her autobiography "a Doctor's Diary" by using the analytical approach. This study has reached the conclusion that the model that was represented in these Diaries is basically established on the deconstruction of the traditional concepts of femininity and masculinity in which that masculinity is a center that represents the mind and the thoughts while femininity is a margin represents the body and the emotions. The heroine of the Diaries finds herself in a chaos of centralism and reversing of the centralism within these binaries until she provides at the end a new system of alternatives for a pure masculinity and femininity relationship away from the struggle and the violent hierarchy.

Keywords: Feminism, feminist literature, deconstructionism, Nawal As- Saadawi, autobiography

Summary

Nawal As- Saadawi is considered as one of the most prominent feminists in the Arabic literature. Her Works are regarded as means of struggle for the woman cause. She found in literature a room to present, discuss and analyze her visions to change the status of the Arabic Women. Many of her literary works have been studied and tackled by scholars and critics but her autobiography which is a genre did not achieve the same concern that her other literary Works did like the novels and the short stories. The importance of the autobiography appears in the perspective of the researcher in which it represents the gist of her philosophy in the cause of woman because it tackles the topic of sexism against the woman and its many forms inside the family, the educational organizations and professions. She also discusses the issue of stereotyping the role of woman and man in society in which the woman is an emotional entity and a desired body for lust has that no ambitions but getting married and raising kids. On the other hand, the man is a thoughtful ambitious entity. In other words, the man is the center of society and the woman is the margin. That reader of the autobiography can notice that it doesn't only present this problem, but also Nawal As- Saadawi deconstructs its elements and reforms the femininity and masculinity in a fairer and more logical way and that is what made the scholar to study this autobiography from the perspective of the philosophy of the deconstruction.

The questions of the study

1. What is the philosophy of the deconstruction and how it plays a role in feminist movements?

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

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

2. How did Nawal As- Saadawi embody the binary deconstruction of masculinity and femininity in her autobiography "a Doctor's Dairy"?

The methodology of the research

The study took an analytical approach to answer the questions of the study. The analysis was based on two points. First, studying the philosophy of deconstruction and its mechanics and the strategies to deconstruct the binary oppositions. It also studied the impact on feminist movements. Second, studying the autobiography in an analytical way and unrevealing its embodiments of the strategies of deconstruction on the binary of masculinity femininity and masculinity. That demanded dividing the study into two parts: the first tackles the philosophy of deconstruction and how it is applied on the cause of woman. The second tackles the autobiography by analyzing and reveal the mechanics of embodying the deconstruction of the binary of femininity and masculinity.

The research results

The study found out that the philosophy of deconstruction is based on the deconstruction of metaphysics of pure presence that revolves on binaries such as good and evil, reality and imagination, speech and writing, the mind and emotions, the soul and the body, the male and the female Etc. These binaries are connected in a hierarchical relation in which one side is the center and the other is a margin.

Regarding the binary of woman and man, the philosophies and intellectual movements favored the man on the basis that he is rational, reasonable, a whole soul, independent and the maker of culture. On the other hand, the image of woman was presented as a margin of the center of the man and she is nothing but a body, emotions, a lustful entity, extension of nature and an incomplete man.

The deconstruction is based on three strategies. First, the residence inside these binaries and includes declaring that the corruption of genuinity of what is considered genuine because the center wouldn't be a center without the existence of the margin. Second, the reversing of the centralism in these binaries to make what is central marginal and what is original secondary. This process aims to spotting the falsity of the centralism and declaring the right of what was considered to be marginal. This is an indication that the first hierarchy is neither consistent nor definite. As for the third deconstructionist strategy, it is investigating this binary system that it is being deconstructed to reveal its incompetence and its contradiction to offer a system of alternatives. by this way, the old hierarchy collapses.

As- Saadawi embedded the application of the strategies of deconstruction on the hierarchical binary, man and woman, in her autobiography "a Doctor's Diary" in which she practiced the residence inside this binary in its traditional status. Then, she reversed the centralism between her and man in each situation she feels marginalized. She offered in the end a new model for the binary of man and woman. The man is neither the center, the soul nor the mind and the woman is neither a margin, a body nor emotion. Actually, both of them are body, mind and emotions and there is neither a center nor a margin in their relation. They are perfectly equal. Also, the natural differences between them should be a way to Integration and enrichment, not to cause controlling and oppression. The autobiography also shows that the end of the struggle between man and woman and establishing a new base for their relation doesn't only serve the woman but also serves humanity as a whole.

This paper might open a new horizon to study the feminist literature by depending on philosophical standards. Moreover, it highlights a philosophical current with arguments that can be employed in feminist and sexist studies.

المقدمة

تُعتبر نوال السعداوي[2] إحدى أبرز الوجوه النسوية في الساحة الأدبية العربية. وقد اتخذت الكاتبة من أعمالها الأدبية، من روايات ومسرحيات وقصص قصيرة وسيرة ذاتية، وسيلة للنضال من أجل قضايا المرأة، حيث وجدت في الأدب ساحة ملائمة لعرض قضاياها ومناقشتها وتحليلها وتقديم رؤاها المتعلقة بمسعاها التغييري لوضع المرأة العربية. وقد حظيت أعمالها الأدبية باهتمام الباحثين والنقّاد[3].

إلا أن السيرة الذاتية – وهي فنّ أدبيّ- لم تنل الاهتمام الذي نالته مؤلفات نوال السعداوي الأخرى كالرواية والقصة القصيرة. وتبرز أهمية السيرة الذاتية المعنونة " مذكرات طبيبة"[4] – في نظر الباحث- في أنها تمثل خلاصة فكر نوال السعداوي في قضية المرأة؛ ذلك أنها تطرح مسألة التمييز الجندري ضد المرأة في تجلياتها العديدة داخل الأسرة وفي المؤسسات التعليمية وفي العمل. وتناقش مسألة التنميط لدور المرأة والرجل في المجتمع. فالمرأة كائنٌ عاطفيّ وجسدٌ مشتهى لا طموح لها إلا الزواج وتربية الأولاد، في حين إن الرّجل كائن مفكر عاقل ذو طموح. بعبارة أخرى فإن الرجل هو مركز المجتمع وعنصره الفاعل في حين إن المرأة هي هامش على هذا المركز أو فرع على هذا الأصل. والقارئ لهذه السيرة الذاتية يلحظ أن السعداوي لا تكتفي بطرح هذه المشكلة بل تقوم بتفكيك عناصرها وإعادة صياغة مفاهيم الذكورة والأنوثة بصورة أكثر إنصافا ومنطقية. وهذا ما دفع الباحث إلى دراسة هذه السيرة من منظور الفلسفة التفكيكية. ولتحقيق هذا المراد قُسِّمت الدراسة إلى مبحثين اثنين: الأوّل يتناول الفلسفة التفكيكية وطريقة عملها وتطبيقاتها في قضايا المرأة، والثاني يتناول السيرة الذاتية للكاتبة نوال السعداوي " مذكرات طبيبة" بالتحليل لكشف آليات تجسيدها لتفكيك ثنائية الذكورة والأنوثة.

١ – الفلسفة التفكيكية ودورها في قضايا المرأة

إن دراسة التطبيق التفكيكي لثنائية الرجل والمرأة في كتاب "مذكرات طبيبة" يقتضي قبلاً الحديث عن حركة فلسفية، من فلسفات ما بعد الحداثة وهي الفلسفة التفكيكية. وهي حركة تنوعت مجالات نشاطها في الفلسفة وعلم الاجتماع والنقد الأدبي والسياسة وغير ذلك. وقد استفادت الحركة النسوية كثيراً من فلسفة التفكيك التي وضعها الفيلسوف الفرنسي جاك دريدا.

تقوم الفلسفة التفكيكية على تفكيك، ما يسميه دريدا، ميتافيزيقيا الحضور الغربية *Metaphysics of Pure Presence* التي تتمحور حول ثنائيات تراتبية *Binary Oppositions* مثل: الخير والشر، الله والإنسان، الواقع والخيال، الكلام والكتابة، العقل والعاطفة، الروح والجسد، الذكر والأنثى، وما شاكل. وترتبط هذه الثنائيات مع بعضها في علاقة تراتبية عنيفة حيث اعتُبر الطرف الأول مركزاً واعتُبر الطرف الآخر هامشاً[5]. وفي نظر دريدا فإن هذه الفروقات المشكّلة لهذا التراتب العنيف هي فروقات مصطنعة عملت الثقافة الغربية (حتى الثقافات الأخرى تشترك مع الثقافة الغربية في هذا التنميط) على إعلاء قيمة أحد الطرفين في الثنائية على حساب الآخر. وفيما يتعلق بثنائية الرجل والمرأة، فقد قامت الفلسفات والاتجاهات الفكرية الذكورية على الإعلاء من شأن الرجل باعتباره عاقلاً ومفكراً وروحاً وكائناً كاملاً مستقلاً بذاته وصانعاً للثقافة في حين صورت المرأة على أنها هامش على مركز الرجل وهي جسد وعاطفة وكائن شهواني ورجل ناقص وامتداد للطبيعة.

ففي الفكر الغربي، إجمالاً، كانت الأجساد تاريخيا منفصلة عن العقول، فالعقل ميدان الرجال المخلوقات العاقلة، في حين إن الأجساد أقل شأناً وهي مرتبطة بالنساء[6]. فنلحظ مثلا أن أفلاطون غيّب المرأة تماما عن محاوراته وكأنّ ذلك يوحي بعدم أهليتها العقلية للنقاش الفلسفي. وقد عرّف أرسطو المرأة على أنها ذكر مشوّه، فهي رجل ممسوخ[7]، وتابعه في ذلك فرويد Freud حيث عرّف المرأة بأنها

---

2 نوال السعداوي (1931-) طبيبة وناقدة وكاتبة وروائية مصرية ومدافعة عن حقوق الإنسان وحقوق المرأة بشكل خاص. ولدت في كفر طلحة بمحافظة القليوبية، وتخرجت في كلية الطب في جامعة القاهرة في ديسمبر 1954، وحصلت على بكالوريوس الطب والجراحة وتخصصت في مجال الأمراض الصدرية. وتعرف السعداوي بغزارة إنتاجها في مجالات مختلفة كالطبّ وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة إضافة إلى الأدب النثري. وقد تولت العديد من المناصب الإدارية في عدّة مؤسسات حقوقية عالمية وعملت محاضرة في أبرز المؤسسات الأكاديمية الغربية. وقد جرّت عليها طروحاتها الجريئة، لا سيما في قضايا السياسة والدين والجنس، الكثير من التبعات. فقد تعرّضت للسجن سياسيا في عهد الرئيس أنور السادات (1918-1981)، وواجهت العديد من قضايا ازدراء الأديان ودعوات إسقاط الجنسية المصرية عنها إضافة إلى وضعها على قائمة الاغتيال الخاصّة بالجماعة الإسلامية التي نشطت في مصر نهاية الثمانينات وبداية التسعينات.

3 See: (ʿAfif, 1980); (Tarabichi, 1984, 1987); (Beirut: Dâr At- Talîʿa, 1987).

4 (As- Saadawi, 1985).

5 (Derrida, 1970, pp. 247-265).

6 (Kolmar, Bartkowski, 2009, p.82),

7 (Aristotle, 1957, p. 123-124); See also: (Freeland, 1998).

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

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

رجل مخصيّ يفتقر إلى القضيب، فضلاً عن أنها كائن هستيري أو لديها هرمونات فرط النشاط. فالهستيريا كانت تعتبر مرضا مرتبطا بالنساء فقط، حتى إن لفظ الهستيريا *Hysteria* مشتقة من لفظ يوناني *Hestera* ويعني الرّحم[8].

وقد تعمق هذا الفصل في القرن السابع عشر حين وضع ديكارت Descartes نظرية الفصل بين العقل والجسد، فكانت النساء مرتبطات بالطبيعة والجسد وظروف الحياة الواقعية في حين كان الرجال مرتبطين بالثقافة والعقل والفلسفة التجريدية[9]. وقد كُرّس هذا المفهوم عبر التاريخ وظل مستمراً حتى عصرنا الحالي؛ فالمهام الموكلة للمرأة هي مهام ذات صلة بالطبيعة كالإنجاب ورعاية الأطفال الذين يمثلون امتداداً للطبيعة فهم مخلوقات غير عاقلة تشبه الحيوانات في هذا البعد، حتى إن بعض الطوائف الدينية تقيم طقوساً احتفالية لانتقال الأطفال إلى مرحلة البلوغ والتكليف الشرعي (الثقافة) فضلا عن أنهم، أي النساء والأطفال، كانوا يعاملون معاملة الممتلكات في الحروب حيث يتم اقتسامهم بين جنود الجيش المنتصر. وكذلك نجد أن حضور المرأة في مجال إنتاج الثقافة أقل من حضور الرجل ففي قطاع التعليم مثلاً، نجد أن معظم العاملات في الحضانات ومراحل ما قبل المدرسة، أي التعامل مع من يشكلون امتدادا للطبيعة، إناثاً، في حين يقلّ عدد أعضاء هيئة التدريس الإناث في التعليم الجامعي[10]. وتعدّ الفنون إحدى أبرز الميادين الثقافية التي تتجلى فيها المركزية الذكوري؛ حيث إن الفنون وخاصة البصرية منها عادة ما تخاطب المتلقي الذكر[11].

وقد حشد الغذامي نماذج للعديد من الفلاسفة والمفكرين شرقا وغربا الذين اتسمت كتاباتهم بتكريس الفرق بين الرجل والمرأة بما يجعل الرجل مركزا والمرأة هامشا له[12]. وتحدث دريدا في عدد من المقابلات الصحفية والوثائقية[13] بأن التمركز حول القضيب *Phallogocentrism*كان سمة مهيمنة على أعمال العديد من المفكرين والفلاسفة ذكر منهم أفلاطون وفرويد ولاكان Lacan وكانط Kantوهيجل Hegel وهيدجرHeidegger وليفي شتراوس Lévi-Strauss.

وامتدّ هذا التمركز حول الرجل إلى السياسة أيضا، إذ يقدم دريدا في كتابه *The Politics of Friendship*[14] قراءة جينيولوجية لمفهوم الصداقة ليكشف أنّ الصداقة هي رابطة عادة ما تجمع بين الرجال وبشكل أقل تجمع الرجل بالمرأة ونادرا ما تجمع المرأة بالمرأة، والصداقة في صورتها الفاضلة تأخذ معنى الأخوة مجازيا، ومفهوم الأخوة أو الأخوية في نظر دريدا هو الركيزة التي تقوم عليها النظم السياسية.

إن كل ما تقدم وغيره يشير إلى أن النظم الثقافية والفكرية الفلسفية والسياسية، قامت على أساس ما يسمى بالتمركز حول القضيب *Phallocentrism*أو كما يسميه دريدا *Phallogocentrism* حيث يختلف مسمى دريدا عن سابقه بأنه أكثر شمولية؛ حيث إنه يعبّر عن أن التمركز حول القضيب مهيمن على اللغة والخطاب والفكر في حين إن المسمى الأول يشير إلى الهيمنة الذكورية على البنية اللغوية فحسب[15] .

وتقوم فلسفة التفكيك على تفكيك هذه الثنائيات التي هي في نظر دريدا مصطنعة ويكون ذلك من خلال ثلاث مراحل: المرحلة الأولى هي الإقامة داخل هذه الثنائيات إذ لا يمكن التفكير خارج هذه الثنائيات المراد تفكيكها لأن أي محاولة لإبطال مفهوم معين يعني الوقوع في أسر المصطلحات التي يعتمد عليها ذلك المفهوم[16]. وتشمل هذه المرحلة بيان فساد أصلية ما هو أصلي. إذ إن الأصل لا يكون أصلاً إلا لوجود الفرع أو الهامش أو الإضافة فمثلاً الخير (مركز) ما كان ليكون خيراً لولا وجود الشرّ (الهامش)؛ فالضدّ بالضدّ يُعرف.

إذن فالأصل يرتبط بالهامش ارتباطاً وجودياً ومن ثم فإن ما يسمى هامشاً ليس سوى هامش متوهم لاعتماد الأصل المتوهم عليه. وكذا علاقة الرجل بالمرأة، والعقل بالعاطفة والروح بالجسد والثقافة بالطبيعة فإن المركز المتوهّم في هذه الثنائيات لم يكن مركزاً إلا لوجود الهامش المتوهّم. وهذا يعني أنه ليس هناك أصل محض وأن الأصل يبدأ بالتلوث أو الابتعاد عن أصليته بمجرّد أن يتشكل كأصل[17] .

ويتجلى هذا الأمر بوضوح في مناقشة دريدا لصلة الدال بالمدلول[18]، إذ لا يرى دريدا أن المدلول هو أصل والدال هو إحالة، بل يرى

8 (King, 1993, p. 3-90).
9 (Kolmar, Bartkowski,p. 17).
10 See: (Ortner, 1974, pp. 68-87; 1989; 1996).
11 (Berger, 1972).
12 (Al-Ghathami, 1997, pp. 15-57).
13 (Derrida, September, 2000).
14 (Derrida, 2005).
15 https://wikidiff.com/phallogocentrism/phallocentrism
16 (Selden, 1996, 130).
17 (Derrida, Translator introduction, 1988, p. 30).
18 See: (Derrida, 1973, p. 141; 1976, pp. 27-73).

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

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

أن المدلول هو مدلول متوهم فالدال دائما يختلف ويبقى على على موعد مؤجل مع المدلول باستمرار. وهو ما يسميه دريدا الاخ(ت)لاف *Différance*. فما هو "أصل" ليس سوى أصل غير تام وغير مكتمل.

أما المرحلة الثانية فهي قلب التمركز في هذه الثنائيات فيصبح ما هو فرع أصلاً وما هو أصلي فرعاً. وتهدف هذه العملية إلى كشف زيف التمركز الأوّل وبيان أهلية ما اعتُبر هامشاً لأن يكون أصلاً. وهذا مؤشر على أن التراتبية الأولى غير ثابتة وغير حتمية[19].

ولا يمكن الوقوف بالتفكيك عند هذه المرحلة، لأن قلب التراتب بين ما اعتُبر سابقاً مركزاً وهامشاً يخلق مركزاً وهامشاً جديدين. أي سندخل عندها في دوامة لا نهائية من التمركز وقلب التمركز. لذا تكون الخطوة الثالثة في التفكيك هي العمل داخل هذا النظام الثنائي الذي يجري تفكيكه للكشف عن عجزه وتناقضه لفرض نظام بدائل أخرى هكذا يتم الإطاحة بالعلاقة التراتبية القديمة[20]. ونلاحظ ههنا أن الغرض من التفكيك هو الإطاحة بالعلاقة التراتبية القائمة على مركزية طرف وهامشية طرف آخر، وليس إلغاء الفروقات كلّها بين الطرفين، بحيث يمكن أن يقوم أحدهما مقام الآخر. إن كلّ طرف مندغم في الآخر ومعتمِد عليه في هذه الثنائية ولكنه في الوقت نفسه مختلف عنه.

وفي حالة الذكر والأنثى فإن نظام البدائل المطلوب لهذه التراتبية العنيفة هو إلغاء الفروقات المصطنعة التي تجعل الرجل مركزاً والمرأة هامشاً فقط، وليس إلغاء الفروقات الجوهرية بين الرجل والمرأة التي يجب أن توظف كعنصر إثراء لا كعنصر يعمل على خلق تراتبية عنيفة فهدف التفكيك هو تجاوز الشيء بإبطاله والاحتفاظ بأحسنه في الإنسية[21] . فضلا عن أن التفكيك لا يسعى لإلغاء الثنائيات التراتبية فهي ضرورية لإنتاج المعنى والقيمة لكن هذا لا يلغي ضرورة نقدها وتفكيكها في كل تجلياتها وصورها في أي خطاب[22].

واستنادا إلى ما تقدّم ستعمل الورقة البحثية في المبحث التالي على تحليل السيرة الذاتية "مذكرات طبيبة" راصدة كيف تجلى تفكيك ثنائية الذكورة والأنوثة استنادا إلى الاستراتيجيات التفكيكية الثلاث.

٢ – تحليل السيرة الذاتية "مذكرات طبيبة"

إن النموذج الذي تقدمه نوال السعداوي في كتاب السيرة الذاتية "مذكرات طبيبة"، يقوم بصورة أساسية على تفكيك مفهوم الذكورة والأنوثة التقليدي؛ الذكورة باعتبارها تمثل العقل والفكر والأنوثة باعتبارها تمثل العاطفة والجسد. الذكورة باعتبارها مركزاً والأنوثة باعتبارها فرعاً. إذ تعمل بطلة المذكرات على تفكيك هذه الثنائية وتقديم بديل لها.

تكتشف بطلة المذكرات منذ طفولتها ما تعنيه الذكورة والأنوثة تقليدياً، إنها تعني أن يكون الذكر مركزاً والأنثى هامشاً. وتلخص هذا في قولها: "لم يكن لكلمة بنت في نظري سوى معنى واحد... هو أنني لست ولداً مثل أخي..."[23] . إنها ليست مثل أخيها الذي يتمتع بامتيازات عديدة لأنه ذكر، فله الحق في قص شعره أو تركه حراً ولا يرتب سريره الذي يجب عليها هي أن ترتبه، وله مطلق الحرية في اللعب والقفز والتشقلب. وهو يأكل براحته دون التزام بالذوقيات ويأخذ قطعة لحم أكبر من قطعتها كلّ هذا لأنه ذكر. وهي لا تتمتع بهذه الامتيازات لأنها أنثى. كلّ هذا يدل على مركزية الذكر وهامشية الأنثى.

ومع بدء ظهور علامات البلوغ على هذه الفتاة تتعزّز هامشيتها الأنثوية باعتبارها جسداً، إذ إنّ علامات البلوغ في معظمها ذات ارتباط بالجسد من حيض وبروز للنهدين، وهذه العلامات تستتبع أموراً أخرى تكرّس وجود الفتاة باعتبارها جسداً، حيث لا يعود الرجال ينظرون إليها باعتبارها طفلة ولكن باعتبارها جسداً مشتهى وطريدة للصياد الذكر.

من هنا تبدأ رحلة السعداوي في رفضها لهامشيتها باعتبارها جسداً، فنجد أنها تضيق ذرعاً بالعوامل التي تكرس وجودها الأنثوي الجسدي. إذ يكون لديها ردّ فعل عنيف على الحيض فتقول: "ألم يكن هناك طريقة أخرى تنضج بها البنات غير هذه الطريقة الملوثة؟ أيمكن لإنسان أن يعيش أياماً تحت سيطرة عضلاته اللاإرادية؟ لا بد أن الله يكره البنات فوصمهن جميعاً بهذا العار..."[24].

19 (Derrida, Translator introduction, 1988, p. 29).
20 (Derrida, Translator introduction, 1988, pp. 18-19).
21 (Khezorloo, 2010, pp. 123-137).
22 (Derrida, 1981, 42).
23 (As- Saadawi, 1985, p. 5).
24 (As- Saadawi, 1985, p. 8)

. ملاحظة: الاقتباس يعبر عن رأي نوال السعداوي ولا يعبر عن رأي الباحث

ونجد لديها ردّة الفعل ذاتها تجاه ظهور نهديها الذي يكرس وجودها باعتبارها جسداً لا سيما ارتباط هذين العضوين بأمور جنسية. وتتمنى لو كان بإمكانها اجتثاثهما بسكين. وهي تقص شعرها الطويل الذي يعدّ ملمحاً جسدياً أنثوياً. إنها تنفّذ حكم الإعدام بحقّ جسدها فلا يعود موجوداً وهذا ما تحمله عباراتها التي تعلق بها على ضرب أمّها لها حين قصت شعرها قصيراً، إذ تقول: "كانت يد أمي ترتطم بوجهي كأنما هي ترتطم بصخرة من الغرانيت. كيف لم أبك؟ أنا التي كانت تبكيني الشخطة الواحدة أو الصفعة الخفيفة"[25] وتعبر عن ذلك صراحة بقولها: "نفذت قرار الإعدام على جسدي فلم أعد أشعر له بوجود"[26].

ويظهر الملمح الأول لقلب التمركز في ردّ فعلها على البواب الذي حاول التحرش بها، إذ نجدها ترفض نظرته لها باعتبارها جسداً في الوقت نفسه تقدّم الرجل في صورة كائن شهوانيّ مرتبط بحاجاته الجسدية، وهو ذات السلوك الذي سلكته مع ابن عمها حين حاول تقبيلها على الرغم من أنها كانت ترغب في تقبيله[27].

ويبرز قلب التمركز هذا من خلال عالمها الخاص الذي خلقته لنفسها، إذ تقول: "خلقت لنفسي عالماً خاصا من صنع خيالي... جعلت من نفسي إلهة، وجعلت من الرجال مخلوقات عاجزة تقوم على خدمتي... جلست في عالمي على عرشي الرفيع، أرتب العرائس فوق الكراسي وأضع الصبيان على الأرض"[28]. هنا يظهر قلب التمركز في صورة صارخة فهي آلهة أي روح والرجال خدم أغبياء أي أجساد دون عقل. إنها تتمركز كامرأة باعتبارها روحاً وعقلاً مدبراً وتجعل الرجال أجساد مهمشين. وهذا المعنى هو ما تحمله أيضاً الدلالة الرمزية لوضع العرائس على الكراسي والصبيان على الأرض.

وتستمر نوال السعداوي في النفور من كل ما يكرسها جسدا، وفي المقابل تولع بكل ما ينصّبها عقلاً. فهي تنفر من دنيا النساء المحدودة بالطبخ والتنظيف التي تصادر عقل المرأة وتجعلها محض خادمة (جسد). فتقول: "لم يكن ينغّص عليّ حياتي في وحدتي مع خيالي وعرائسي سوى أمي... بأوامرها الكثيرة التي لا تنتهي... أعمال البيت والطبخ... دنيا النساء القبيحة المحدودة التي تفوح منها رائحة الثوم والبصل"[29]. في المقابل كانت تسعد باعتراف أبيها بذكائها، فتقول: "كنت أقابل معظم أصدقاء أبي.. وأسمع أبي وهو يحدّثهم عن تفوقي في المدرسة فأشعر بالفرحة وأحس أن أبي باعترافه بذكائي ينتشلني من دنيا النساء الكئيبة التي تفوح منها رائحة البصل والزواج"[30].

وتتابع السعداوي رفضها لهامشيتها باعتبارها جسداً، فحين يتقدم أحد أصدقاء والدها لخطبتها، ترفض أن ترتدي الفستان الذي يبرز صدرها لأنها ترفض أن تكون جسدا، ولذات السبب نجدها لا تسوّي حاجبيها بل وتنكثهما قبل مقابلة ذلك الرجل، ويشتدّ رفضها له حين تلحظ أنه مهتم بالنظر إلى جسدها دون أن يصغي إلى حديث والدها عن تفوقها الدراسي. وهي هنا إذ تعلي من تمركزها العقلي فإنها تضع الرجل أسيراً لجسده وشهواته الجنسية. إنه قلب التمركز السابق، إذ تصبح المرأة عقلاً والرجل جسداً. ويغدو العقل هو العالم الحقيقي في نظر السعداوي ونلحظ هذا في قولها: "كرهت البيت ما عدا حجرة مكتبي وأحببت المدرسة ما عدا حصة التدبير المنزلي وأحببت أيام الأسبوع ما عدا يوم الجمعة"[31]. وفي هذه المرحلة التي تتمركز فيها عقلياً، فإنها ترسم صورة كاريكاتورية للزوج تكرس وجوده باعتباره جسداً غارقاً في ملذاته[32].

وتتابع هذه الفتاة تمركزها العقلي باختيارها الدراسة في كلية الطب لتضع تحت رحمة عقلها كلّ من ينظر إليها باعتبارها جسداً خاصة أمها وأباها وأخاها إذ تقول: "سأثبت لأمي أنني أكثر ذكاء من أخي ومن الرجل ومن كل الرجال... وأنني أستطيع أن أفعل كلّ ما يفعله أبي وأكثر وأكثر... سأجعل أمي ترتجف من الخوف وتتطلع في ضراعة وخشوع.. وسأجعل أخي ينتفض أمامي من الهلع.. وسأجعل أبي ينظر إليّ في استجداء واسترحام..."[33].

وفي مشرحة كلية الطب تجد السعداوي مجدها حين تضع الجسد رجلاً وامرأة تحت رحمة عقلها كطبيبة. وها هي تشن هجوماً على الرجل الذي كان ينظر إليها باعتبارها جسداً، فإذا بها اليوم تنتقم منه وقد غدا جسداً محضاً تحت تصرف عقلها. تقول: "لم أتصور أن الحياة سوف تكذّب أمي بهذه السرعة... أو تنتقم لي من الرجل على هذا النحو... ذلك الرجل الكئيب الذي نظر إلى نهديّ يوماً ولم ير

[25] (As- Saadawi, 1985, p. 15).
[26](As- Saadawi, 1985, p. 23).
[27] (As- Saadawi, 1985, pp. 18-19).
[28] (As- Saadawi, 1985, p. 10).
[29] (As- Saadawi, 1985, p. 10).
[30] (As- Saadawi, 1985, p. 11).
[31] (As- Saadawi, 1985, pp. 16-17).
[32] (As- Saadawi, 1985, p. 9, 21).
[33] (As- Saadawi, 1985, pp. 21-22).

من كياني سواهما... هأنذي أردّ سهامه إلى صدره"[34]. وفي المقام نفسه تهاجم المرأةَ التي ارتضت أن تكون محض جسد فتقول: "قطعتا اللحم اللتان عذبتاني في طفولتي.. اللتان تحددان مستقبل البنات وتشغلان عقول الرجال وعيونهم... ها هما تستقران تحت مشرطي يابستين مجعدتين كقطعتين من جلد الأحذية! ما أضحل مستقبل البنات! وما أتفه ما يملأ قلوب الرجال وعيونهم"[35].

وإذا كان وجودها الحقيقي هو وجود عقلها، فإن فزعها من الموت ليس لأنه موت الجسد إنما لأنه موت العقل، فالموت يلغي كلّ وجودها ولا يبقي غير الجسد لذا نجدها تقول: "لا، لن أموت وأصبح جثة كهذه الجثث الممدودة أمامي فوق المناضد"[36]. وتستبدّ بالسعداوي نرجسيتها العقلية، فتفرد خمس صفحات تستعرض بها معارفها الطبية التي تؤكد مركزيتها العقلية[37] .

إن الشوط الكبير من التمركز العقلي الذي قطعته السعداوي والتهميش الجسدي الذي سجنت به الرجل كان كفيلاً بأن يثبت فساد التقسيم السابق للذكورة والأنوثة، وبهذا يكون قلب التمركز السابق قد أدى وظيفته. لكن قلب التمركز ليس نهاية المطاف إنه وسيلة وليس غاية. ويظهر أن تمركز جانب ما، ما هو إلا نتيجة لقمع جوانب أخرى. لقد قمعت السعداوي بتمركزها العقلي جسدها وعاطفتها. وبما أن التمركز العقلي قد أدى وظيفته فقد بدأ يخبو وهجه وبدأ يظهر عليها ضيقها بهذه الأحادية وبدأت العاطفة عندها تنسل إلى جانب العقل بعد مرورها بالعديد من المواقف المثيرة عاطفياً في المستشفى في الفترة التي بدأ فيها التمركز الأحاديّ العقلي يفقد مركزيته لديها.

وشكلت ولادة الطفل من جسد المرأة الميت تدشيناً لمرحلة جديدة من انعدام المركزية بين العقل والجسد فهذا الطفل الذي يمثل الإنسان الحي العاقل المفكر مجازياً يُولد من الجسد الميت. إن هذا مؤشر على عدم وجود مركزية لطرف على حساب طرف آخر ذكر/ أنثى عقل/ عاطفة، روح/ جسد. وتتوج هذه المرحلة بقولها: "خرج الصراع الذي في أعماقي من نطاق الرجولة والأنوثة إلى نطاق الإنسانية جمعاء"[38].

إلا أن كبتها لعاطفتها وجسدها يحتاجان إلى تعويض بعد هذه الفترة من الانحباس، فإذا بها تذهب في رحلة إلى الريف حيث البساطة والبعد عن تعقيدات حياتها العملية، فتحتفي بعاطفتها بل وتقدمها على عقلها إذ تقول: "أحسست أن العاطفة أكثر ذكاءً من العقل"[39]. كما تحتفي بجسدها فتقول: "وتنبهت.. ها هو جسدي الذي حكمت عليه بالإعدام ... جسد المرأة الأنثى الذي ذبحته ذبحاً عند قدمي إله العلم والعقل... ها هو جسدي تدبّ به الحياة من جديد"[40]. إنها تتمركز في العاطفة والجسد في مقابل العقل، لكنّه ها هنا تمركز اختياري واعٍ وليس مفروضاً إنه تمركز غايته التعويض عن حرمان سابق دون إلغاء العقل فليست هذه إلا إجازة من حياتها السابقة. وهو كذلك تمركز لا يجعلها مهمشة ثانوية لأنه يتم داخل ذاتها لا في علاقتها مع الرجل.

إن الحرمان العاطفي الذي فرضته بطلة المذكرات على نفسها، كما تبين أعلاه، يدفعها إلى إشباعه بنهم شديد بعد أن اكتفت عقلياً فها هي تقول: "فتحت ذراعي للحياة وعانقت أمي، ولأوّل مرّة أحسّ أنها أمّي، وعانقت أبي وفهمت معنى بنوتي... وعانقت أخي وعرفت شعور الأخوّة". إلا أن هذا الحرمان العاطفي لا يطفئه إلا رجل فتقول: "تلفت حولي أبحث عن شيء.. شيء لا زال ينقصني... عن أحد لا زال غائباً عني.. من هو؟"[41].

هنا ترجع هذه الفتاة إلى علاقتها بالرجل فهل تخلت عن الصراع معه وفق علاقة المركز والهامش أم لا؟ وهل ستنظر إليه باعتباره جسداً أو عاطفة وهي عقل أم أنها تخطت هذه المرحلة؟

وتلتقي السعداوي بالشخص المطلوب. ويظهر جلياً أن نظرتها إليه لم تكن نظرة الخصم لخصمه، إذ تختفي، في حديثها عنه، كل الصفات المنفرة التي كانت تصف بها الرجال. وهذا ما يتضح من عرض الكاتبة لشخصيته. فقد تعرفت السعداوي على هذا الشخص حين طلبها لإنقاذ أمه المريضة. وفي هذا السياق نلحظ أنها قد امتلكت نظرة جديدة للموت غير تلك التي كانت لديها في السابق. فحين كانت تنفر من الجسد كانت تنفر من الموت الذي يحوّل الإنسان الحي إلى جسد محض كما تبين سابقاً. أما الآن وقد خلصت إلى واقع جديد تعترف فيه بأن الإنسان مزيج من العقل والعاطفة والجسد والروح فإن نظرتها إلى الموت تتغيّر، إذ نجدها تُجيب هذا الشاب حين سألها إن كانت حالة أمه خطيرة أم لا بقولها: "لا.. ليست خطيرة إنها تموت فقط... لقد أدركتها الشيخوخة ومن غير الطبيعي ألا تموت"[42].

34 (As- Saadawi, 1985, pp. 25).
35 (As- Saadawi, 1985, p. 27).
36 (As- Saadawi, 1985, p. 27).
37 (As- Saadawi, 1985, pp. 28-32).
38 (As- Saadawi, 1985, p. 39).
39 (As- Saadawi, 1985, p. 43).
40 (As- Saadawi, 1985, p. 44).
41 (As- Saadawi, 1985, p. 51).
42 (As- Saadawi, 1985, pp. 55-56).

وبالعود إلى علاقتها بذلك الشاب نجد أنه لا ينظر إليها كما ينظر الرجل تقليدياً إلى المرأة باعتبارها جسداً، وإنما ينظر إليها باعتبارها إنساناً كاملاً جسداً وعقلاً وعاطفة فهو يقول لها[43]: "إنه لقب ساحر [طبيبة]. أحس وأنا أناديك بالفخر... أنت أول طبيبة أعرفها..."، ويقول: "أنا فخور بعقلك". إنّ الرجل هنا يعترف بعقلها، ويقول مغازلاً: "لم أتصوّر أن الطبيبة يمكن أن تكون امرأة جميلة". وها هو يصف جمالها الجسديّ. وإضافة إلى ذلك فهو يعتبرها مصدرا للعاطفة كأمه تماما، إذ يقول: "بعد موتها أحسست أن الدنيا فرغت. ثم سكت لحظة وقال: ولكني وجدتك... فشعرت أن الدنيا امتلأت من جديد". ويقدم تصوره الكامل لعلاقته بالمرأة في قوله: "أنا أريد من المرأة أن تكون شريكتي وليست خادمتي".

كل هذا يؤكد أن علاقتها بالرجل لم تعد علاقة صراع وذلك لأن نظرته إليها تغيّرت إذ نجدها تقول: "ها هو رجل يقول إن المرأة كالرجل لها جسم ولها عقل.. ها هو رجل يقول الكلام الذي تقوله أعماقي منذ فتحت عيني على الحياة"[44]. وتعبر عن انتهاء الصراع السابق صراحة بقولها: "نفذت كلماته إلى أعماقي الثائرة فهدّأتها ودخلت إلى قلبي الحائر فطمأنته.. وأحسست أن الصراع الذي كان بيني وبين الرجل يذوب حتى آخر قطرة فيه"[45].

وبناء على هذا انعكست نظرتها إليه فهو ليس مجرّد كائن أكول باحث عن ملذاته كما كانت تصف الرجال سابقاً، إنما هو كائن عاطفي، وفي ذات الوقت هو متعلم.

إلا أن صراعها الطويل مع الرجل لم يكن لتزول آثاره بهذه السهولة. إذ لا تزال تحتفظ ببقايا عداء مع الرجل تدفعها نحو نزعة التفوق على الرجل وتهميشه إذ تقول: "... ولكنه يرضي شيئاً فيّ.. لعلّ ضعفه يؤكد لي قوتي ... لعل نظرة الاحتياج في عينيه ترضي عقلي الذي يصرّ على التفوق"[46].

غير أن العلاقة لا تبقى مع الرجل على هذا النحو الحيادي نسبياً. فها هو النظام الذكوري يبدأ بخطاب الأنثى بلهجته القديمة باعتبارها هامشاً ثانوياً. بداية عند عقد قرانها على هذا الشاب، إذ تصور كيف أخذ المأذون يتعامل معها وكأنها غير موجودة. وتتعزز المشكلة حين تقرأ العقد فتراه لا يختلف كثيراً عن عقود إيجار الشقق والدكاكين وقطع الأرض الزراعية...[47] . هنا بدأت تحس أنها تعود إلى المربع الأول ها هو الرجل ينظر إليها باعتبارها سلعة تباع وتشترى، وها هي تخسر وجودها بهذا الزواج إذ أصبح الناس ينادونها باسم زوجها وكأنها تابعة له. إن هذا كُلّه يعني أن تبدأ معركتها من جديد. إنها معركة التفكيك القديمة الجديدة لمفاهيم الذكورة والأنوثة. فإذا بها تقلب التمركز مرة أخرى، فتنظر إلى الرجل باعتباره جسداً وعاطفة فتقول واصفة إياه: "لا شيء أراه فيه إلا جثة هامدة كتلك التي رأيتها في المشرحة ولكن إذا ما فتح عينيه ونظر إليّ بنظرته الضعيفة المستجدية التي تثير أمومتي وتخمد أنوثتي أشعر أنه طفل صغير ولدته من صلب كياني في مكان وفي زمان لا أدري عنهما شيئاً"[48].

وتبلغ الأزمة ذروتها حين تتغير معاملة زوجها لها بعد الزواج، فإذا بإنسان جديد يظهر أمامها لا يرى فيها إلا خادمة في البيت متفرغة لزوجها وبيتها وإذا به يهاجم كيانها العقلي فيسخط على عملها كطبيبة بحجة أنها تكشف على أجساد الرجال!! ويطالبها بغلق عيادتها ويقول لها الحقيقة بصراحة : "كنت أريد أن أمتلكك"[49].

كل هذا يغيّر نظرتها كليّا إليه فيغدو كائناً لا عقل له، إنه محض جسد، إذ تقول: "زوجي! ماذا تعني كلمة زوجي؟ هذا الجسد السميك الذي يحتل نصف السرير.. هذا الفم الواسع الذي يأكل ويأكل ويأكل.. هاتان القدمان المفلطحتان اللتان تلوثان الجوارب والملاءات.. هذا الأنف الغليظ الذي يؤرقني طوال الليل بالشخير والصفير.."[50].

---

43 (As- Saadawi, 1985, pp. 59-63).

44 (As- Saadawi, 1985, p. 60).

45 (As- Saadawi, 1985, p. 61).

46 (As- Saadawi, 1985, p. 62).

47 (As- Saadawi, 1985, p. 66).

من الملاحظ أن الشخصيات الثانوية كشخصية "المأذون" لا تمثل نماذج سائدة بل هي نماذج شاذة متفردة ربما كانت انعكاسا لنظرة نوال السعداوي تجاه الرجل أكثر من كونها انعكاسا لحقيقة واقعية.

48 (As- Saadawi, 1985, p. 67).

49 (As- Saadawi, 1985, p. 70).

50 (As- Saadawi, 1985, p. 71).

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

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

ها هي نوال السعداوي تعود إلى معركتها السابقة، إنها تتجه نحو تفكيك الذكورة والأنوثة من جديد. وها هي تعود لتضع نفسها في المركز وتضع الرجل في الهامش فتقول: "عالمي الصغير الذي كنت أبنيه من الكراسي والعرائس وأنا طفلة صغيرة أصبح حقيقة واقعة"[51].

إن هذا دليل على أن قلب التمركز الذي تمارسه السعداوي ليس إلا وسيلة لتحقيق غايتها في إلغاء التمركزات، إذ نلحظ أنها لا تمارس قلب التمركز إلا حين توضع على هامش مركز آخر. هذا وإن كان ردّ فعلها عنيفاً فإنما هو نتيجة طبيعية لقوة الفعل نفسه فالعلاقة بين هذه الثنائيات ليست علاقة حيادية بل هي فعل عنيف. وما يؤكد هذا أنها بعد أن انفصلت عن زوجها وزالت عنها تبعات الزواج والطلاق السلبية وجدناها تستعيد توازنها. فقد استمرت في ممارسة عملها الطبي (عقل) وفي نفس الوقت آمنت بأن العلم وحده غير كافٍ لحياة مستقرة. فأخذت تبحث عن الرجل الذي يحقق لها الإشباع العاطفي.

وترسم في مخيلتها صورة للرجل المثالي الذي تبحث عنه تقول: "أعرف نظرة عينيه أعرف دفء أنفاسه.. وأعرف أعماق عقله وقلبه..."[52]. إنها تقدم تصوراً مثالياً عن الرجولة من خلال هذا الرجل الكامل، إنه جسد وعقل وقلب.

وتقدم السيرة الذاتية دليلاً آخر على أن قلب التمركز ما هو إلا وسيلة دفاع يعبّر بها الجانب المهمش عن رفضه لهامشيته ويذيق الآخر مرارة أن يوضع على الهامش. فها هي السعداوي تلتقي بطبيب جراح في المستشفى يتعامل معها باعتبارها صيداً سهلاً فهي مطلقة أي أكثر حرية جنسياً. إنه بهذا يختزل وجودها في جسدها. هنا تلجأ السعداوي إلى التمركز عقلياً وتحول خصمها إلى كائن حيواني شهوانيّ، عن سبق إصرار وترصد. إذ تذهب إلى بيته من أجل الانتقام منه. لتخوض معه معركة الرجل والمرأة التي أعدّت لها العدّة مسبقاً. لقد ذهبت إلى بيته فظن أنها جاءت لأجل الجنس، وحين سعى لإقامة علاقة معها إذا بها توجه إليه الضربة القاضية فترفع عن ذلك وتتركه، لقد أرادت أن تظهر أمامه بمظهر الإنسانة العاقلة الحرّة التي تسيطر على نفسها ولا تنقاد كالعمياء وراء رغبات جسدها، في حين جعلته يتهاوى عن عرش إنسانيته وحوّلته إلى كائن شهواني يلهث وراء غرائزه. إذ تقول معلقة على ذلك: "ما هذا ؟ لماذا ينهار الرجل هكذا أمام رغبته؟ لماذا تتلاشى إرادته بمجرّد أن يُغلق عليه باب مع امرأة فيرتد حيواناً أعجم يمشي على أربع.. .سلطت عليه كشافي الكهربائي ودققت النظر إلى أعماق عقله وقلبه، فرأيت أعماقاً خاوية جائعة ورأيت عقلاً هزيلاً.. وقلباً مزيفاً.."[53]. ولم يكن غرضها من ذلك أن تحطم هذا الرجل فحسب، بل أن تحطم أفكاره النمطية عن المرأة باعتبارها جسداً شهوانياً، إذ تقول: "هل يمكن أن يصدق أن هناك امرأة تستطيع أن تخضع جسدها لقلبها وعقلها"[54].

وما أن انتهت السعداوي من معركتها مع هذا الرجل حتى بدأت تخوض معركة جديدة مع المجتمع الذي ينظر بعين الشكّ والريبة إلى المرأة المطلقة. إن ردّة الفعل المتوقعة لنظرة المجتمع إليها كمطلّقة يظنون أنه لا يوجد ما يمنعها من تحقيق ملذاتها، هي أن تتمركز عقلياً لتثبت له أنها ليست جسداً يجري وراء شهواته إذ تقول: "سأخوض هذه المعركة وسأحتمي بنفسي.. في ذاتي... في قوتي... في علمي.. في نجاحي"[55]. إنها تقتل جسدها وعاطفتها من جديد لا لأن المرأة في نظرها، عقل مفكر فقط، وإنما لأن هذا ما تتطلبه هذه المرحلة.

إن الصورة المثالية للرجل والمرأة في نظرها أن يكونا بشريين كاملين متكافئين وهذا ما تصرح به بقولها: "لماذا لا تسير الأمور كما ينبغي لها أن تسير؟ لماذا لا يكون هناك إدراك وفهم للحقيقة وعدالة؟ لماذا لا تعترف الأمهات بأن البنت كالولد؟ لماذا لا يعترف الرجل بأن المرأة ندّ وشريك؟ لماذا لا يعترف المجتمع بحق المرأة في ممارسة الحياة الطبيعية كعقل وجسم؟"[56].

وتترك السعداوي كل شيء في حياتها وتكرّس نفسها لعملها وعلمها، وإذا بها تحقّق النجاح تلو النجاح وإذا بها تجعل من نفسها مركزاً ومن ذلك المجتمع الذي همّشها هامشاً، إذ تقول: "كلّ مآسي المجتمع دخلت عيادتي.. كل نتائج التخفي والخداع استلقت أمامي على منضدة الكشف..."[57].

وكما انتصرت على الطبيب الجراح في معركتها معه، فإنها تنتصر على المجتمع ويعترف كل المحيطين بها بنجاحها ويتخلون عن نظرتهم السابقة لها.

51 (As- Saadawi, 1985, p. 73).
52 (As- Saadawi, 1985, p. 75).
53 (As- Saadawi, 1985, p. 81).
54 (As- Saadawi, 1985, p. 82).
55 (As- Saadawi, 1985, p. 84).
56 (As- Saadawi, 1985, p. 84).
57 (As- Saadawi, 1985, p. 86).

وكما ذُكر سابقاً، إن هذا التمركز ليس ما تطلبه السعداوي، إنه لا يعدو أن يكون وسيلة لغاية هي إيجاد العدالة والمساواة بين الرجل والمرأة. لذا فإنها ما إن تنتهي من معركتها هذه حتى تعود إلى توازنها. وتعاود رحلة بحثها عن الرجل المثالي الذي رسمت صورته في مخيلتها، وتعثر في نهاية المطاف على هذا الرجل الذي يمثل معنى الذكورة المنصف والذي لا يهمش المرأة بل يقف إلى جانبها على قدم المساواة. إنه لا ينظر إليها باعتبارها جسداً فقط أو عقلاً فقط، أو عاطفة فقط إنه يراها إنساناً كاملاً وأن الأنوثة ليست مجرّد مظهر شكليّ فقط وإنما هي جوهر عقليّ أيضاً إذ يقول: "أعتقد أن المرأة مهما بلغ جمال جسمها فإنها تفتقد الأنوثة إذا كانت غبية أو ضعيفة الشخصية أو متصنّعة أو كاذبة"[58]. وفي المقابل تقدم هي صورة للذكورة مكافئة لصورة الأنوثة التي قدمها هذا الرجل فتقول: "الرجل في رأيي يفقد الرجولة مهما بلغت كفاءته الجنسية إذا كان غبياً أو ضعيف الشخصية أو متصنّعاً أو كاذباً"[59].

ها هي النتيجة النهائية للتفكيك، وها هو نظام البدائل الجديد لعلاقة الرجل بالمرأة. ليس الرجل مركزاً وعقلاً فقط وليست المرأة هامشاً وجسداً وعاطفة فقط. إنهما كليهما جسد وعقل وعاطفة. وما من مركز أو هامش في علاقتهما إنهما يقفان على قدم المساواة، فلا فروق بينهما يمكن أن تكون وسيلة لقهر طرف لحساب آخر. بل إن الفروق الطبيعية بينها لا بد أن تكون مدعاة للتكامل والإثراء لا للسيطرة والاضطهاد.

إن زوال هذا الصراع بين الرجل والمرأة وتأسيس قاعدة جديدة للعلاقة بينهما لا يخدم المرأة فقط بل الإنسانية بأسرها. وتقدم المذكرات هذا المعنى رمزياً وذلك حين يقف هذا الرجل إلى جانب السعداوي يساعدها في إنقاذ حياة أحد المرضى، إنها تجسيد فعلي لتكامُل الرجل والمرأة. وها نحن نجد السعداوي ترفض أن تقبض ثمناً لإنقاذ حياة ذلك المريض، إذ إنها تأبى أن تبيع الصحة للآخرين وأن تملأ جيوبها من آلام المرضى. إن طاقتها التي كانت تضيع في صراعها مع الرجل تأخذ طريقاً جديداً نحو الإنسانية وخدمتها. وهذا هو المكسب الأكبر للمجتمع بأسره الذي يحصّله من إنصاف المرأة وعدم التمييز ضدّها لصالح الرجل.

النتائج

ناقشت هذه الورقة علاقة الفلسفة التفكيكية بالحركة النسوية في الأدب متخذة من المفكرة والكاتبة النسوية نوال السعداوي نموذجا من خلال كتاب السيرة الذاتية" مذكرات طبيبة" . وقد سعت الورقة البحثية للإجابة عن تساؤلين اثنين؟ ما هي الفلسفة التفكيكية وكيف لعبت دورا في الحركة النسوية؟ وكيف جسدت نوال السعداوي تفكيك ثنائية الذكورة والانوثة في سيرتها الذاتية " مذكرات طبيبة"؟

وقد اعتمدت الدراسة المنهجية التحليلية للإجابة عن تساؤلات الدراسة. وتضمن التحليل العمل على محورين اثنين الأول: دراسة الفلسفة التفكيكية وآليات عملها واستراتيجياتها لتفكيك الثنائيات الضدية، ودراسة نشاطها في الحركة النسوية. والثاني: دراسة السيرة الذاتية "مذكرات طبيبة" دراسة تحليلية وكشف تجسيدها لاستراتيجيات التفكيك على ثنائية الذكورة والأنوثة. وقد اقتضى ذلك تقسيم الدراسة إلى مبحثين اثنين: الأوّل يتناول الفلسفة التفكيكية وطريقة عملها وتطبيقاتها في قضايا المرأة، والثاني يتناول السيرة الذاتية للكاتبة نوال السعداوي " مذكرات طبيبة" بالتحليل لكشف آليات تجسيدها لتفكيك ثنائية الذكورة والأنوثة. وقد خلُصت الدراسة إلى ما يلي:

تقوم الفلسفة التفكيكية كما يطرحها منظّرها الفيلسوف الفرنسي جاك دريدا على تفكيك ميتافيزيقيا الحضور الغربية التي تتمحور حول ثنائيات مثل: الخير والشر، الواقع والخيال، الكلام والكتابة، العقل والعاطفة، الروح والجسد، الذكر والأنثى، وما شاكل. وترتبط هذه الثنائيات مع بعضها في علاقة تراتبية حيث اعتُبر الطرف الأول مركزاً واعتُبر الطرف الآخر هامشاً.

وفيما يتعلق بثنائية الرجل والمرأة، فقد قامت الفلسفات والاتجاهات الفكرية على الإعلاء من شأن الرجل باعتباره عاقلاً ومفكراً وروحاً وكائناً كاملاً مستقلاً بذاته وصانعاً للثقافة في حين صورت المرأة على أنها هامش على مركز الرجل وهي جسد وعاطفة وكائن شهواني ورجل ناقص وامتداد للطبيعة.

وتعتمد التفكيكية ثلاثة استراتيجيات: الأولى هي الإقامة داخل هذه الثنائيات وتشمل هذه المرحلة بيان فساد أصلية ما هو أصلي. إذ إن الأصل لا يكون أصلاً إلا لوجود الفرع أو الهامش أو الإضافة. وأما استراتيجية التفكيك الثانية فهي قلب التمركز في هذه الثنائيات فيصبح ما هو فرع أصلاً وما هو أصلي فرعاً. وتهدف هذه العملية إلى كشف زيف التمركز الأوّل وبيان أهلية ما اعتُبر هامشاً لأن يكون أصلاً. وهذا مؤشر على أن التراتبية الأولى غير ثابتة وغير حتمية. وأما استراتيجية التفكيك الثالثة هي العمل داخل هذا النظام الثنائي الذي يجري تفكيكه للكشف عن عجزه وتناقضه لفرض نظام بدائل أخرى هكذا يتم الإطاحة بالعلاقة التراتبية القديمة.

58 (As- Saadawi, 1985, p. 101).
59 (As- Saadawi, 1985, p. 102).

وقد جسدت نوال السعداوي تطبيق الاستراتيجيات التفكيكية على الثنائية التراتبية: الرجل/المرأة في كتاب السيرة الذاتية "مذكرات طبيبة". حيث مارست الإقامة داخل هذه الثنائية في وضعها التقليدي، ثم عملت على قلب التمركز بينها وبين الرجل في كل موقف تشعر به بتهميشها، وقدمت بالنهاية نموذجا جديدة لثنائية الرجل والمرأة. فليس الرجل مركزاً وعقلاً فقط وليست المرأة هامشاً وجسداً وعاطفة فقط. إنهما كليهما جسد وعقل وعاطفة. وما من مركز أو هامش في علاقتهما إنهما يقفان على قدم المساواة، فلا فروق بينهما يمكن أن تكون وسيلة لقهر طرف لحساب آخر. بل إن الفروق الطبيعية بينها لا بد أن تكون مدعاة للتكامل والإثراء لا للسيطرة والاضطهاد. وتكشف السيرة الذاتية أنّ زوال الصراع بين الرجل والمرأة وتأسيس قاعدة جديدة للعلاقة بينهما لا يخدم المرأة فقط بل الإنسانية بأسرها.

ولعلّ هذه الورقة البحثية تفتح آفاقا جديدة لدراسة الأدب النسوي استنادا إلى مرجعيات فلسفية. يضاف إلى ذلك أنها تسلّط الضوء على تيار فلسفيّ ذو طروحات يمكن توظيفها في الدراسات النسوية والجندرية.

المصادر والمراجع

ʿAfîf , Farrâj. (1980). *Al- Hurriyya fî Adab Al- Mar'ah*. Beirut: Mu'ssasat Alabhâth Al- ʿArabiyyah.

Al- Ghathami ,Abdullah. (1997) *Almar'ah wa'l- Lughah*. 2nd Ed.. Beirut: Almarkiz Ath- Thaqafî Al- ʿArabî.

Aristotle. (1957). *As-* Siy*âsât*. *Trans*. Augustine Berbara Al- Busi. Beirut: Al- Ahliya.

As- Saadawi, Nawal. (1985). *Muthakkarât Tabîba*. Beirut: Dâr Al- 'Âdâb.

Berger, John. (1972). *Ways of Seeing*. London. Penguin Book.

Derrida, Jacques. (1970). "Structure, Sign, & Play in Human Sciences.". Ed.R. Macsey. & E. Donato.. *The Languages of Criticism & The Sciences of Man: The Structuralist Controversy*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Derrida, Jacques.*(*1973). *Speech & Phenomena: & other essays on Husserl's theory of signs*. Trans: D. Allison & N. Garven. Evanston: Northwestern University Press.

Derrida, Jacques. (1976). *Of Grammatology*. Trans. Gayatri Chakravorty Spivak. Baltimore & London: Johns Hopkins University Press.

Derrida, Jacques. (1981). "Interview with Jean-Louis Houdebine & Guy Scarpetta." in *Positions* (pp. 37–96.). Trans. A. Bass. Chicago: The University of Chicago Press.

Derrida, Jacques. (1988). *Al- Kitâba wa Al-İkhtilâf*. Trans. Kâthim Jihâd. Ad-Dar Al-Baydâ': Dâr Tubqâl.

Derrida, Jacques. (Sep. 2000). Interview with Jacques. (Interview by Antoine Spire for *Le Monde de L'éducation*).

Derrida, Jacques. (2005). *The Politics of Friendship*. Trans. G. Collins. 2nd Ed.. London & New York: Verso.

Freeland, Cynthia A.. (Ed.). (1998). *Feminist Interpretations of Aristotle*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.

King, Helen. (1993). "Once upon a text: Hysteria from Hippocrates". In Gilman, Sander; King; Porter, Helen; Rousseau, G.S.; Showalter, Elaine (Eds.). *Hysteria beyond Freud*. California: University of California Press.

Khezorloo, Rasool.(2010). "Wiaking at Derrida: The Happy Union of Deconstruction & feminism". In *Glossa Journal*. (Vol. 5. No. 1. pp.123-137). London: Ubiquity Press.

Kolmar,Wendy; Bartkowski, Frances. (2009). *Annathariyya An- Niswiyya*. Trans. Imad Ibrahim. Jordan: Al-Ahliya.

Ortner, Sherry B.. (1974). "Is female to male as nature is to culture?" Ed. M. Z. Rosaldo & L. Lamphere. In *Woman, Culture & Society*. California: Stanford University Press.

Ortner, Sherry B.. (1989). *High Religion: A Cultural & Political History of Sherpa Buddhism*. Princeton: Princeton University Press.

Ortner, Sherry B.. (1996). *Making Gender: The Politics & Erotics of Culture*. Boston: Beacon Press.

Phallogocentrism vs Phallocentrism - What's the difference? W. Date Retrieved from https://wikidiff.com/phallogocentrism/phallocentrism

Raman Selden. (1996). *An- Nathariyya Al- Adabiyya Al- Muʿâsira*. Trans. Saeed Al- Ghanimi. Beirut: Al- Mu'ssasa Al- ʿArabiyya li'd- Dirâsât wa!n- Nashr.

Tarabichi, Georges. (1984). *Unthâ Did Al- Unûtha: Dirâsât fî Adab Nawal As- Saʿdâwî fî Daw' At- Tahlîl An- Nafsî*. Beirut: Dâr At- Talîʿa.

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

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

Tarabichi, Georges. (1987). *Al- Adab min Ad- Dâkhil*. Beirut: Dâr At- Talîʿa.

Translating children literature: a Bermanian analysis of the Turkish translation of Charles Dickens's *A Christmas Carol*

Emine KARABULUT[1]

Mehmet ERGUVAN[2]

APA: Karabulut, E.; Erguvan, M. (2020). Translating children literature: a Bermanian analysis of the Turkish translation of Charles Dickens's *A Christmas Carol*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 765-779. DOI: 10.29000/rumelide.752810.

Abstract

Translation of children literature can be considered a newly emerging and developing sub-field of translation studies. The systematic inquiry into translation strategies that can be applied in the process of translating children books seems to have got underway recently. Many scholars such as Riitta Oittinen, Tiina Puurtinen, Zohar Shavit, and Göte Klingberg have provided their own insights about what sort of challenges await a translator of children literature considering that his/her target readers are children. Perhaps the most prominent challenge is to tailor the target text as to the needs, expectations, knowledge, and limited experiences of children. In this light, the present research intends to make a textual analysis for the translation of Charles Dickens's novella *A Christmas Carol* which was translated from English into Turkish without abridgment and from its original language by Çiçek Eriş in 2010 through the approach of Negative Analytic (1985) developed by Antoine Berman. Accordingly, this study argues that Berman's approach may be offered as a methodological framework for the translation of children literature. In order to problematize this argument, twelve examples selected from the source and target texts have been elucidated by means of the deforming tendencies of Berman and they have been critically discussed from the perspective of children literature. The findings obtained from the analysis have revealed that Berman's Negative Analytic partly fills the lack of methodological rigour in this sub-field and it would provide appropriate tools to investigate and evaluate the strategies used in translating children literature in a systematic and comprehensive way.

Keywords: Translation of children literature, Antoine Berman, negative analytic, deforming tendencies

Charles Dickens' ın A Christmas Carol başlıklı eserinin Türkçe çevirisinin çocuk edebiyatı çevirisi bağlamında Berman metodolojisine göre analizi

Öz

Çocuk edebiyatı çevirisi çeviribilim alanında günümüzde yürütülen araştırmaların henüz ortaya çıkan ve gelişmekte olan bir alt dalı olarak düşünülebilir. Çocuk kitaplarının çevirisi ile ilgili olarak çeviri sürecinde uygulanabilecek stratejilerle ilgili olarak sistematik bir araştırma yapılması ise son zamanlarda gündeme gelen bir konudur. Hedef kitlenin çocuklar olması sebebiyle çevirmenin ne tür zorluklarla karşılaşabileceği ile ilgili Riitta Oittinen, Tiina Puurtinen, Zohar Shavit ve Göte Klingberg

1 Öğr. Gör., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Erzincan, Türkiye), krbulut.emine@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6831-2161 [Makale kayıt tarihi: 10.02.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752810]

2 Arş. Gör., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Mütercim-Tercümanlık Bölümü (Bolu, Türkiye), m.erguvann@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3649-8392

gibi birçok kuramcı kullanılabilecek stratejiler hakkında farklı görüşler öne sürmüştür. Buna göre, çevirmenin karşılaştığı en büyük zorluk da çoğu zaman çocukların ihtiyaçları, beklentileri, sınırlı deneyim ve bilgilerine göre erek metni çocuklara uygun hale getirmektir. Bu çalışma, 2010 yılında Çiçek Eriş tarafından *Bir Yılbaşı Öyküsü* başlığıyla İngilizceden Türkçeye orijinal dilinden ve kısaltılmadan çevrilen ve İş Çocuk Kütüphanesi tarafından yayımlanan Charles Dickens'ın *A Christmas Carol* adlı romanının çevirisini Antoine Berman tarafından geliştirilen Çeviri Analitiği (1985) aracılığıyla metinsel olarak incelemektedir. Bu noktadan hareketle, bu çalışma, Berman'ın Çeviri Analitiği'nin (1985) çocuk edebiyatı kapsamında yöntemsel bir çerçeve olarak kullanılabileceğini öne sürmektedir. Bu argümanı sorunsallaştırmak amacıyla, kaynak ve erek metinden seçilen on iki örnek Berman'ın deforme edici eğilimleri ile açıklanmış ve çocuk edebiyatı çevirisi kapsamında eleştirel olarak değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, Berman'ın Çeviri Analitiği'nin, çocuk edebiyatı alanındaki yöntemsel titizlik eksikliğini kısmen kapattığı görülmüş ve bu alanda kullanılan stratejileri sistematik ve anlaşılır bir şekilde incelemek ve değerlendirmek için uygun yöntemler sağladığı ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çocuk edebiyatı çevirisi, Antoine Beman, çeviri analitiği, deforme edici eğilimler

Introduction

Literature review conducted within the scope of this research has revealed that there is a range of definitions of children literature put forward by various researchers. Barbara Wall's definition for instance suggests that "if a story is written to children, then it is for children, even though it may also be for adults" (Wall, 1991, 2). Another definition is provided by Riitta Oittinen who views children literature as "literature produced and intended for children or as literature read by children" (Oittinen, 2000, 61). Concerning this matter, she also makes the following explanation:

> There is a little concensus on the definition of child, childhood and children's literature. The definition … is always a question of point of view and situation: childhood can be considered a social or cultural issue: it can be seen from the child's or adult's angle…I see children's literature as literature read silently by children and aloud to children. (Oittinen, 1993, 11)

As for Eithne O'Connell, as a literary genre, children literature targets two different groups of readers, with the first group constituting children and the other formed of adults who are editors, publishers, parents, educators, academics, critics. This means that the latter group has the capacity of deciding what to write, publish, and praise (O' Connell, 1999, 209). In children literature, it is the adults who choose the literary style in writing, decide what to publish, and sell without allowing for children to decide their own reading. Then, the relation between the adults and children is asymmetric because their communication structures are inherently not equal (Aida, 2015, 16). Alongside O'Connell, Zohar Shavit refers to children literature by highlighting its uncanonical situation. Shavit considers children literature "cinderella of literary studies" which is regarded as inferior like women and women's literature since it addresses to children and is not classified as "high art" (Shavit, 1994, 5). Hence, it can be suggested that it often digresses from the conventional literary norms, which leads children literature to remain uncanonical (O'Connell, 1999, 210-211), to adopt a secondary status in the literary system thus far (Alla, 2015, 15) and to be considered an inferior sub-field since it addresses to a minor group of people in society, the children.

Final remarks that this part of the research has included come from Tiina Puurtinen who states that children literature differentiates from the other genres regarding a number of functions it fulfills and the diverse socio-cultural constraints under which it operates. She disputes that children literature belongs simultaneously to the literary system and the social-educational system. That is to say, it is not only read for entertainment, recreation, and literary experience but also used as a tool for education and socialization (Puurtinen, 1995, 17). This dual character undoubtedly influences both the writing and the translation of children literature which is in a web of relationships with literary, social, and educational norms turning it into a fascinating and fruitful sub-field (cited in O'Connell 2006, 19). That's why, as Puurtinen argues, it is crucial to keep in mind the child readers' special characteristics, abilities of comprehension and reading, life experiences, and world knowledge in order not to drag them into difficult and boring books which may make them feel foreign in the process of reading (Puurtinen, 1994, 83). All the facts mentioned above are also valid for the translation of children literature, which requires the translators to pay attention to these key points[3].

Historical background of translation of children literature

Based on our survey of the selected scholarly works carried out about the translation of children literature, this part seeks to picture a general overlook by focusing on some different approaches of scholars in the fields. There has been an ongoing dispute about what strategies to be deployed in the translation of children's books. It is possible to argue that children literature translation is a relatively young area which started to arouse interest in the last four decades. In this period, some theories gave way to the strategies, approaches, and norms in children literature translation. Going back in time, the approaches proposed by Hans Vermeer and Katherina Reiss, Itamar Even Zohar, Zohar Shavit are deemed as the prominent ones in the field of translation of children literature (Xeni, 2011, 9). In this regard, this sub-section intends to briefly explain some of the approaches pointed out above.

Among these, it appears that Vermeer's and Reiss's Skopos Theory has shifted the purpose from the source-oriented approach to the target-oriented translation approach in translation studies. Reiss identifies three factors which often result in deviations from the source text in translated children's books: (1) "children's imperfect linguistic competence, (2) the avoidance of breaking taboos which educationally minded adults might want to uphold, (3) the limited world knowledge of young readers" (Tabbert, 2002, 314). Given Reiss's assumptions, it is revealed that the translator of children literature is relatively free to make modifications by concentrating on the target reader, the children. Another approach which is applied to the translation of children literature by Shavit[4] is Itamar Even-Zohar's polysystem theory which emerged in the 1970s. Adopting a target-oriented approach in the translation of children literature, Shavit lists five ways through which a text can be manipulated in children literature translation: (i) affiliation to the existing models, (ii) distorting the text integrality by shortening the text and making a less complicated text (iii) changing the level of complexity of the text through simple and simplified models (such as deleting too sophisticated elements) (iv) ideological adaptation (v) adaptation to stylistic norms by applying high style with the didactic concept of literature (Shavit, 1981, 172). She further focuses on the text's integrality which refers to the keeping the fullness of the text. According to her, deletions in the process of translation largely destruct the text integrality, which particularly occurs when adult books are adapted to the child's level of comprehension. She gives

3 In the Turkish context, there are also several academic works conducted by translation studies scholars. See, for instance, Karadağ, A. B. (2018), Kansu-Yetkiner, N. (2010, 2011, 2014, 2016), Kansu-Yetkiner, N., Duman D., Avşaroğlu M. (2018), Kansu-Yetkiner, N., Duman D., Avşaroğlu M. (2018b), Erten, A. (2015).

4 For the related study, see Shavit, Z. (1999).

various examples from *Gulliver's Travels*, *Alice in Wonderland* and *Tom Sawyer*. For instance, the findings obtained from her analysis of the translation of Tom Sawyer demonstrate that the translators omitted some parts in consideration of the fact that it is tough for children to grasp the author's ironical and philophizing style of writing (Shavit 1981, 174-175). Shavit further states that translators of the children literature may feel free to make some modifications in translation on the condition that they consider the principles mentioned below:

> a. Adjusting the text in order to make it *appropriate* and *useful* to the child, in accordance with what society thinks is "*good for the child*."
>
> b. Adjusting plot, characterization and language to the *child's level of comprehension and his reading abilities*. (Shavit 1981, 172, italics added)

It is at this point necessary to highlight that the first criterion is embedded within the children literature as an intermediary for education and it has been dominant for a while. However, adjusting the text to the child's level of comprehension has become more dominant recently (Shavit, 1981, 172). In parallel with Shavit, Oittinen is also in favour of making modifications in the target text:

> Anything can be adapted. Names can be domesticated, the setting localized; genres, historical events, cultural or religious rites or beliefs can be adapted for future readers of texts. In Finland we domesticate for Finns, in the United States for American citizens; we domesticate for children, for minority cultures, for political ideals, for religious beliefs. (Oittinen, 2000, 99) [5]

Apart from this point of view, there have been some several researchers such as Lathey and Klingberg who differ from Shavit, Thomson- Wohlgemuth, Puurtinen and Oittinen and adopt foreignizing strategies in the translation of children literature. As an example, Lathey seems not to be pessimistic about children's abilities to understand the foreign elements related to the source language and culture, noting that it is pleasant for children to discover the sound and shape of unfamiliar names. As Lathey suggests, once the narrative is interesting for them, they will keen on reading them without any disturbance; otherwise, they will never stimulate their interest (Lathey, 2006, 7-8). In conformity with Lathey's perspective, Klingberg argues that unless it is necessary, the translator should avoid cultural context adaptation and manipulating all the text (1986, 17).

As our investigation of previous studies on the translation of children literature has revealed, even though there appear some scholars supporting the foreignization approach, the translation of children literature most often adopts target-oriented approaches and strategies addressing the needs, abilities, and skills of children. It has also been made evident that foreign elements interrupting the smooth reading of them are often omitted and the target text to be created is tailored pursuant to the features specified above.

In the light of the discussions provided in this part, this study aims at suggesting a different approach to the research on translation of children literature by resting on Berman's Negative Analytic as a methodological framework. With this suggestion in mind, Berman's twelve deforming tendencies, which offer a detailed classification to the translation, will be used as a methodological apparatus in this study. To that end, Charles Dickens's novella *A Christmas Carol* and its Turkish translation *Bir Yılbaşı Öyküsü* which was translated by İş Çocuk Kütüphanesi by Çiçek Eriş have been chosen as a case study on the grounds that they provide a lot of representative examples for the argument made in this research. Translation of children literature undoubtely consists of a variety of components to be analyzed such as censorship, ideology and the like. However, this study aims to make just a textual analysis with regard

5 For more studies on the shared opinion, see also Thomson- Wohlgemuth, G. (1998); Puurtinen, T. (2006).

to the preferred source text, *A Christmas Carol* and its Turkish Translation *Bir Yılbaşı Öyküsü*. The subsequent part of this research sets out to analyze the translation strategies employed in the Turkish translation of *A Christmas Carol* in the light of the tendencies developed by Berman. To this aim, Bermanian perspective will be given a place in the next part of this study.

The case study: *A Christmas Carol* and its Turkish translation *Bir Yılbaşı Öyküsü* from a Bermanian perspective

Berman depicts translation as a "trial of the foreign", which makes a bridge between the selfsame and foreign. This means that it is a trial for the target culture to encounter the foreign culture. He also suggests that, it is a trial for the foreign since it comes out of its roots, its own source language to ascertain its original kernel (Berman, 2004, 284). Another argument made by Berman is the fact that the practice of translation is exposed to various textual deformations, which hinder it from being a "trial of the foreign". Berman proposes twelve different tendencies that lead translation to digress from its fundamental objective (Berman, 2004, 286). That's why Berman calls his analytic as the negative analytic of translation and briefly explains his approach to translation as following:

> The negative analytic is primarily concerned with ethnocentric, annexationist translations and hypertextual translations (pastiche, imitation, adaptation, free rewriting), where the play of deforming forces is freely exercised. Every translator is inescapably exposed to this play of forces, even if he (or she) is animated by another aim. (Berman, 2004, 286)

As Berman suggests, the tendencies proposed by him are universal and have nothing to do with the cultural, social norms, or literary norms specific to a culture. In Berman's words, "[a]ll the tendencies noted in the analytic lead to the same result: the production of a text that is more 'clear', more 'elegant', more 'fluent', more 'pure' than the original." He also views them as destructing the letter in favor of meaning (Berman, 2004, 296-297). So, it is possible to come a conclusion that Berman is favor of the foreignness of texts (2004, 286). In this light, the main concern of the following parts of this sub-section is to concisely define Berman's tendencies and to problematize the examples obtained from the corpus of examples obtained from the analysis of the Turkish translation of A Christmas Carol.

The first of these tendencies, **rationalization** briefly concerns the deformation of syntactical structures of the original. It includes changing the punctuation, reorganizing the sentences, and sequences of sentences with regard to a discursive order. Besides, it makes the concreteness of the source text to go away and abstractness welcome by translating the nouns as verbs or vice versa and choosing more general one between two nouns (Berman 2004, 289-290).

Table 1: Example 1

Source Text	Target Text
It was clothed in one simple green robe**,** or mantle**,** bordered with white fur. This garment hung so loosely on the figure**,** that its capacious breast was bare**,** as if disdaining to be warded or concealed by any artifice. Its feet**,** observable beneath the ample folds of the garment**,** were also bare**; and** on its head it wore no other covering than a holly wreath**,** set here **and** there with shining icicles. Its dark brown curls were long **and** free**;** free as its genial face**,** its sparkling eye**,** its open hand**,** its cheery voice**,** its unconstrained demeanour**, and** its joyful air. Girded round its middle was an	Koyu yeşil bir cübbe giymişti **ve** beyaz bir kürkü de vardı. Bu kıyafet üstünden sarkıyordu. Göğsünü kapatmaya tenezzül etmiyormuş gibiydi**,** o yüzden göğsü açıkta kalmıştı. Kıyafetinin mebzul katının altından buz sarkıtları olan bir çobanpüskülü tacından başka bir şey yoktu. Koyu kahverengi bukleleri hayat dolu yüzüne**,** parlak gözlerine dökülüyordu. Neşeli bir sesi**,** serbest tavırları **ve** şen bir hali vardı. Belinde çok eski görünen bir kın asılıydı**,** ama içinde kılıç yoktu **ve** paslanmıştı. (p. 41)

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

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

antique scabbard**;** but no sword was in it**, and** the ancient sheath was eaten up with rust. (p. 62)

In the example given above, Dickens describes the "Ghost of Christmas Present". He frequently uses commas, semi colons, and the subordination "and" in the novella which make the sentences sometimes extremely long. It has been seen that the translator didn't use as many punctuations and the subordination "and" as the author used in the source text. Even though this preference of the translator deforms the style of the author, it has been presumed that the translator preferred to shorten the sentences in this way due to the fact that it seems clearer and simple to understand for the Turkish children in order not to discourage them with the long and complicated sentences.

According to Berman, the strategy of **clarification** is another tendency adopted by the translators. Every translation includes a certain degree of explicitation in two ways: (1) revealing something that is concealed in the text or (2) aiming to make something clearer that is not wanted to be made clear. He states that paraphrasing and explanatory translation can be put under the category of clarification (Berman, 2004, 290-291). Footnotes, prefaces, epilogues are under the category of clarification.

Table 2: Example 2

Source Text	Target Text
It was strange, too, that, Scrooge remained unaltered in his outward form, the Ghost grew older, clearly older. Scrooge had observed this change, but never spoke of it until they left a children's **Twelfth-Night party** when, looking at the Spirit as they stood together in an open place, he noticed that its hair was grey. (p. 86)	Bir de görünüş olarak hiç değişmemiş görünmesine rağmen, hayalet açıkça giderek yaşlanıyordu. Scrooge bu değişimi görmüştü, fakat **Noel tatilinin son gününde yapılan kutlamaya** katıldıklarında saçının beyazlamış olduğunu fark ettiğinde bundan bahsedebildi. (p. 1)

This excerpt is a part of Scrooge's conversation with the Ghost of Christmas Present. The Ghost shows Scrooge some sections from the life of him and his familiar ones. "Twelfth-Night" is defined in Cambridge Dictionary as "strictly, the evening of 5 January, the eve of the Epiphany and formerly the twelfth and last day of Christmas festivities". Here, the "Twelfth-Night party" which is a culture-specific item belonging to the Christianity was clarified by the translator in the target text supposing that it would not be understandable to the Turkish children. The translator has probably presumed that Turkish children might not probably care about the religious side of Christmas and thus, the translator explained it by the tendency of clarification but by deleting the function of Twelfth-Night, which recreates an acceptable text in the target culture.

The third tendency proposed by Berman is **expansion**, which refers to translations' tendency of being longer than the source text. In some cases, however, it deconstructs the rhythmic flow of the text and its own mode of clarity (Berman, 2004, 290).

Table 3: Example 3

Source Text	Target Text
"What's odds, then? What odds, Mrs. Dilber? Said the woman. "**Every person has a right to take of themselves.** He always did. (p. 95)	"Şansa bak şu kör olasıca şansa, Bayan Dilber," ded, kadın. "**Herkesin kendi başının çaresine bakması, çıkarını gözetmesi gerekir**. O adam hep böyle yapardı!" (p. 65)

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

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

This example consists of the conversation between the laundress woman and Mrs. Dilber about Scrooge. The translator translated "has a right to take care of themselves" as "kendi başının çaresine bakması, çıkarını gözetmesi" by making it longer with extra saying. This can be deemed as an example for expansion.

Ennoblement, as another tendency, is called as "poetization" in poetry and "rhetorization" in prose. Rhetorization includes making "elegant sentences" like a rewriting, a stylistic exercise on the original text. It makes the text more "readable" and "brilliant" so that the meaning seems elevated. Berman states that the opposite of ennoblement is popularization which requires updated and popular language instead of using the dated one (Berman, 2004, 290-291).

Table 4: Example 4

Source Text	Target Text
"When I live in such a world of fools as this? Merry Christmas! **Out upon merry Christmas!** (p. 15)	"Bunca aptalla dolu bir dünyada yaşıyorum ya. Mutlu Noellermiş! **Noelleri batasıcalar!** (p. 4)

Scrooge expresses his disbelieve in a merry Christmas here. It is an example of popularization which is dealt under the category of ennoblement. In this example, a popular language was used with the correspondence "Noelleri batasıcalar!" It is a colloquial used in the target text and is a demonstration of a target text reader-oriented approach which makes the text more readable and fluent for the children.

The fifth tendency developed by Berman, **qualitative impoverishment** is related to the usage of terms and expressions in translation which has the sonorous richness, the "iconic" richness of the original ones. Iconic refers to the creation of an image, that is to say; if a term is iconic, it creates an image in mind. Berman implies that some words lose their original form and sound when translated and that refers to the qualitative impoverishment (Berman, 2004, 291).

Table 5: Example 5

Source Text	Target Text
Oh! But he was a **tight-fisted hand at the grindstone**, Scrooge! A **squeezing, wrenching, grasping, scraping, clutching, covetous** old sinner! **Hard and sharp** as flint, from which no steel had ever struck out generous fire; **secret**, and **self-contained**, and **solitary as an oyster**. (p. 12)	Ah o Scrooge ne kadar da **eli sıkı** bir adamdı. **Hırslı** olduğu kadar, **bir midye gibi içine kapanıktı**. (p.2)

This tendency deals with the translation of a word or an expression with a failure to transmit its sonorous or iconic richness. In this example, the adjectives used to describe Scrooge's character have all strong consonants like "p, t, k, ch, f, th, s, sh, h" by creating an iconic richness in the source text. These strong consonants give some clues about Scrooge's cold and stiff character. For adults, it would arouse curiosity to realize this iconic richness. However, the translator just used one adjective to describe him and didn't not reecho the sounds in the target text. It has been estimated that the translator didn't pay attention to the iconic richness of the adjectives because of her thought that Turkish children would not give importance to such a long description of Scrooge's character with lots of adjectives with an intensive iconic richness.

As for Berman, the next tendency is **quantitative impoverishment** which refers to the lexical loss. A signified may consist of a few signifiers. However, in translation, the translator does not regard this multiplicity of signifiers by utilizing less signifiers and so creating a lexical loss. Berman states that this loss is usually covered with expansion by adding extra articles and relatives that do not exist in the original. As a result, the translation seems "poorer and longer" (Berman, 2004, 291-292).

Table 6: Example 6

Source Text	Target Text
"And the **Union workhouses**?" demanded Scrooge. "Are they still in operation?" (p. 18)	"Peki ya **darülacezeler**?" diye sordu Scrooge. " Hala çalışıyorlar değil mi?" (p. 7)

In the example given above, "workhouse" is defined in Cambridge Dictionary as "a building where very poor people in Britain used to work, in the past, in exchange for food and shelter" and it is defined in Oxford Dictionary as "(in the UK) a public institution in which the destitute of a parish received board and lodging in return for work". In the target text, it was translated as "darülaceze" where people do not work in exchange for food and shelter. Apart from this example, it is also possible to see another similar translation which exists on page 85 as "In Almshouse, hospital, and gaol, in misery's every refuge, where vain man in his little brief authority had not made fast the door, and barred the Spirit out, he left his blessing and taught Scrooge his precepts. The translator preferred to translate it on page 58 as "Darülacezede, hastanede, cezaevlerinde yani mutsuzluğun her köşeden insanın üstüne atladığı yerlerde gezinen hayalet, en ufak delikten içeri sızıyor insanlara inayeti dokunuyor, Scrooge'a iyi ahlak öğretiyordu." In Cambridge Dictionary, almshouse is defined as "a private house built in the past where old or poor people could live without having to pay rent". Darülaceze is defined in TDK as "Düşkünlerevi". Given this background, it has been possible to argue that the translator made a generalization which falls under the category of quantitative impoverishment because the translator used only one signifier instead of two in the source text. By this way, the translator destructed also the underlying networks of the workhouse in the UK in Victorian Times but recreated a clear translation with the usage of a more familiar signifier for the Turkish children instead of two signifiers by simplifying the confusing background content of the signifiers even if it led to a deviation in meaning. Workhouses are described as following after the Poor Law Act in 1834:

> …no cash support whatever would henceforth be given out - whatever the hardship or the season - and the old gifts in kind (food, shoes, blankets) which could help a family survive together, were now disallowed. The only option would be hard work, forced labour, and only inside the workhouse (which meant entering there to live, full time) in exchange for a thin subsistence. Homes were broken up, belongings sold, families separated. (Richardson, 2014)

Dickens wrote his novella to satirize the Victorian Era and in the light of this background information in the mind, it has been possible to conclude that the translator destructed it. However, in compliance with what Shavit argues on the omission of some parts in the analysis of the translation of Tom Sawyer with the consideration of the fact that it is tough for children to grasp the author's ironical style of writing (Shavit, 1981, 174-175), it can be noted that, from the perspective of children, they all can be accepted.

Table 7: Example 7

Source Text	Target Text
A scrap of gold or silver (p. 16)	üç kuruş para (p. 5)

Dickens uses lots of different currencies in the novella which belong to the currency used now and the currency used in the Victorian era. Fleming explains the currency as below:

> Pound: Equalling 240 pence, or 80 threepence, or 40 sixpence, or 20 shillings, or 10 florins, or 8 half-crowns, or 4 crowns
>
> Half a crown:First issued in 1526 as a small gold coin, during Victoria's reign it was silver, had a 32 mm diameter, and equalled 2 shillings and 6 pence, or 30 pence (one eighth of a pound).
>
> Shilling: Made of silver with a value of 12 pence and a 24 mm diameter.
>
> Sixpence (tanner, half shilling): Made of silver.
>
> Farthing: Worth a quarter of a penny. (Fleming, 2014)

As seen in the example, the currency was translated the same as "para, üç kuruş" in the target text. However, it is possible to add such more examples to this list with some other different currencies in the source text being translated more or less in the same way in the target text again. To give an example, "...fined five shillings" on page 20 was translated as "para cezası" (p. 9), "I was to stop half-a-crown" on page 21 as "maaşından kessem" (p. 9), "full five and six pence" on page 74 as "azıcık para" (p. 50), "fifteen shillings" on page 17 as "üç kuruş para" (p. 6), "a few pounds" on page 50 as "üç beş kuruş" (p. 33), "six pence" on page 96 as "üç kuruş" (p. 66), "knock off half-a-crown" on page 96 as "paranın yarısı" (p. 66), and "not a farthing less" on page 114 as "üç kuruş" (p. 79). The currency is hard to understand since it is complicated. Instead of using different signifiers in the target text, the translator used less, and, so it can be categorized under the destruction of quantitative impoverishment. In parallel with the opinion of Oittinen as "Anything can be adapted. Names can be domesticated, the setting localized; genres, historical events, cultural or religious rites or beliefs can be adapted" (Oittinen, 2000, 99) and regarding the examples highlighted above, it seems obvious that such a preference of the translator by disregarding the multiplicity of the currency used by Dickens may be more appropriate for the children.

Another tendency to be listed in Berman's Negative Analytic is **destruction of rhythms**. Berman claims that the novel can be as rhythmic as poetry. He gives the example of translation of Faulkner with his usage of twenty two punctuations instead of four in the original which in the end destroy the rhythm of the original (Berman 2004, 292).

Table 8: Example 8

Source Text	Target Text
Not a latent echo in the house, **not** a squeak and scuffle from the mice behind the panelling, **not** a drip from the half-thawed water-spout in the dull yard behind, **not a sigh among the leafless boughs of one despondent poplar, not the idle swinging of an empty store-house door**, no, **not a clicking in the fire,** but fell upon the heart of Scrooge with a softening influence, and gave a freer passage to his tears. (p. 42)	Evde **ne** bir ses **ne** bir nefes vardı. Yer karolarının altından **ne** bir farenin çıtırtısı geliyor, **ne** de arkadaki boş bahçedeki su hortumundan bir damlama sesi duyuluyordu. **Kavağın çıplak dallarından çıt çıkmıyor, boş bir depo kapısı bile gıcırdamıyordu. Ateş bile çatırdamıyordu.** Scrooge giderek gönlünün ağırlaştığını hissetti ve ağlamaya başladı. (p. 26-27)

This is a description of the house in which Scrooge saw a boy, himself sitting. In the example, Dickens creates a rhythm with the usage of "not" and linking the sentences with comma which lead to a final long sentence to describe a tranquil house where he lived. The translator composed separate sentences instead of one. In this way, the children were not drowned in this pool of complicated and long sentence. The translator tried to give the rhythm of "not" as translating it "ne". However, it was unfortunately

deconstructed towards the end of the paragraph making the sentences directly negative, which destructs the rhythm formed by Dickens. It has been presumed that if the translator had preserved the rhythm in the source text by creating a poetical flow, children could have much more enjoyed it. Besides, the translator has been presumed to make such a preference in order not to repeat "ne" in all sentences. It can be said that even if she destructs the integrity of the rhythms, she tries to provide the integrity firstly by using "ne" and later by making the verb negative.

The eighth tendency, **destruction of underlying networks of signification** is related to a network of linkage among the signifiers. All the signifiers in the original have a network of linkage which makes sense together as a subtext. When this network is broken by the translator, the destruction of underlying networks of signification occurs (Berman, 2004, 292-293).

Table 9: Example 9

Source Text	Target Text
"**The Treadmill and the Poor Law** are still in full vigour, then?" said Scrooge. (p. 18)	"Öyleyse **yoksullara yardım yasası** da hala yürülükte, değil mi?" (p. 7)

This is a part of the dialogue between Scrooge and the two men who come to collect donations for the poor. Scrooge asks some questions to them to understand why he needs to help them. In the end, Scrooge as a selfish man scolds them and gives nothing. Here, "the Treadmill" is a way of punishment for the poor in Victorian Era. As seen, it was omitted in the target text. "Poor Law" and "Treadmill" are associated with each other, and also they have a linkage with Scrooge's view of point against the poor. Except this, as it is known that Dickens wrote this novella as a social critic, it didn't seem plausible to omit "Treadmill" in target text if it hadn't been translated for the adults. As Shavit suggests deletions destruct the text integrality, but it is the common case when adult books are adapted to the child's level of comprehension (1981, 174-175). Hence, from the perspective of children, it is plausible so as not to create a confusion in their mind with this historical background because they don't read it as a satirical novella. They just read it as a story.

The destruction of linguistic patternings comes as the next tendency. The systematic nature of the text is not only related to the metaphors, signifiers but also to the sentence types and constructions. The abovementioned tendencies like rationalization, clarification, and expansion lead the systematic nature of the text to be destroyed. As a consequence, the translation is more "homogenous than the original, more incoherent and inconsistent" (Berman, 2004, 293).

Table 10: Example 10

Source Text	Target Text
A Christmas Carol (p. 21)	**Bir yılbaşı şarkısı** (p. 9)
A Christmas Carol (Title)	**Bir yılbaşı öyküsü**
Christmas (p. 15)	**Noel** (p. 5)

"Christmas Carol" is repeated in some pages in the novella which leads this example to be included under the destruction of linguistic patternings. "Carol" is defined in Cambridge Dictionary as "a religious folk song or popular hymn, particularly one associated with Christmas." The correspondence of it is "ilahi" in Turkish. However, the translator translated it as "Yılbaşı şarkısı" in the text and "Bir yılbaşı Öyküsü"

as the title in the target text. Moreover, "Christmas" was translated as "Noel" in the translated text. It has been presumed that this different usage for the same word springs from the will of the translator to make the title more functional for the children. However, translation of "carol" as "ilahi" would also be familiar to the children. Here, the religious aspect is ignored. When it comes to the difference between "christmas" and "new year", "christmas" is defined in TDK "the day dated December 25th on which Christians celebrate the birthday of" and "new year" is defined "the first day of the month January." In fact, translating "Christmas" differently creates inconsistency, but it is estimated that the translator avoided explaining the difference by using a more familiar one in Turkish culture due to the risk of children's being interrupted in reading by this difference. Considering all of these points, with due regard to Oittinen's explanation about being flexible in terms of domestication (Oittinen, 2000, 99), it can be noted that the translator domesticated for the Turkish children in this example.

The destruction of vernacular networks or their exoticization, another tendency, comprises of the translation of vernacular. Each prose is embedded in vernacular language. The general tendency to keep the vernacular in translation is to exocitize them. It is possible to talk about two ways for exoticization: (1) adding italics to emphasize the vernacular and (2) making additions for more authenticity. Exoticization may well go on with popularization by utilizing a local vernacular instead of the foreign one. However, as the translation of the vernacular is rooted well in the culture and so difficult to translate, this act turns into a ridiculous one (Berman, 2004, 294).

Table 11: Example 11

Source Text	Target Text
"Well! never mind so long as you are come," said Mrs. Cratchit. **"Sit ye down before the fire, my dear, and have a warm, Lord bless ye!"** (p.69)	"Her neyse sonunda geldin ya, önemli olan da o," dedi Bayan Cratchit. **" Ateşin önüne otur güzelim, ısın biraz."** (p.46) poor lower class dialect

Vernacular is the language spoken by a particular group or in a particular area. This tendency is observed when the vernacular is omitted or neutralized. Berman suggests the exoticization of the vernacular in order to transmit the foreign, the local color to the target readers by making them italicizing or using the equivalent. In this example, Mrs. Cratchit's usage as "ye" demonstrates the social distinction satirized by Dickens. This is the everyday language, bad grammar used by Dickens in his novels. She comes from poor lower class, and it is possible to observe her social status in her language as a dialect (Üstün Kaya, 2009, 83). This use of dialect was omitted by the translator in the target text probably due to the fact that the target readers are children and it is not something crucial that children need to know.

The last tendency, **the destruction of expressions and idioms** is related to the effacement of the translation of proverbs, idioms and expressions. Translation of proverbs, idioms and expressions that are embedded in a culture with their equivalents in target language is deemed as ethnocentrism by Berman due to the fact that it is like assailing the foreign (Berman, 2004, 295).

Table 12: Example 12

Source Text	Target Text
It is a judgement on him. I wish had him here. I'd give him a piece of mind to feast upon, and I hope, he'd have **a good appetite** for it (p. 96)	**Ektiğini biçti.** Keşke burada olsaydı da ona birkaç laf etseydim. Bakalım **laflarım yenilip yutulabiliyor muymuş**? (p. 65)

This is a part from the conversation between the laundress and Mrs. Dilber about Scrooge when the Ghost of Christmas Future shows some sections from Scrooge's future life. "It is a judgement on him" is an expression in English used in speaking. The translator translated it with a corresponding idiom "Ektiğini biçti". Using its equivalent is deemed as deconstruction and ethnocentrism by Berman. It could be translated literally as "Yaptıklarının sonucu bu" as suggested by Berman. "Have a good appetite" is an expression used in English to wish some a delicious meal. This expression was translated with an equivalent idiom in Turkish instead of translating it as literally. It could be translated as "Umarım laflarım için iyi bir iştahı vardır". Such a translation with equivalent familiar idioms in Turkish helps Turkish children read a more smooth text.

As it has been mentioned in the earlier parts of this study, the examples have been analyzed according to the Berman's eleven deforming tendencies with the hope to offer a new insight into the translation of children literature. The examples extracted from the case studies have led us to observe the results which are to be mentioned in the conclusion part.

Conclusion

This study seeks to critically examine the Turkish translation of Charles Dickens's novella *A Christmas Carol* through the Antoine Berman's Negative Analytic within the framework of the translation of children literature. Through the case study that it has delved into, it intends to offer a new insight to the translation of children literature by suggesting Berman's Negative Analytic as the methodological framework.

As it has been indicated, *A Christmas Carol* was written by the author for adults; however, it was translated by İş Çocuk Kütüphanesi for the children from its original language and without shortening as it was marked on the cover of the novella. In this research, we have conducted a comparative textual analysis on two texts and discussed in depth the examples obtained from this analysis in consideration of the eleven deforming tendencies proposed by Berman within the framework of children literature translation.

Following the evaluation of examples extracted from the source text and its Turkish translation through Berman's deforming tendencies within the translation of children literature, it has been found out that quantitative impoverishment and rationalization were the strategies mostly applied by the translator and the translator followed a target-oriented approach considering the skills and abilities of the children by applying most of the tendencies except "effacement of superimposition of languages". It has been predicted that the translator followed such a strategy with a conscious attitude by possibly thinking some kind of specific considerations about children as follows:

> The literary competence of every child depends on his or her individual affective and cognitive development, influenced by factors of the maturing process and his or her social background, education, etc… In discussion of children's literature in translation, particularly important factors are the young readers' 'knowledge of the world', non-literary schemata and repertories that contribute to an understanding on the content level, and their ability to deal with the aesthetic and fictional construct of literature. Some studies on the development of literary understanding in children have been undertaken, for instance on the development of an awareness of fiction, the ability to generalize and abstract, understanding of the use of indirect speech, the reconstruction of viewpoints and feelings, and the development of moral understanding. (O'Sullivan, 2005, 79)

Furthermore, present study has disclosed that a Bermanian perspective enables the translation process of children literature be analyzed in depth, whereby one can argue that this perspective may be employed

as a methodological framework within this field of inquiry. It can be suggested that, from the perspective of Berman, the translator can be viewed as free to omit some parts presumed to be hard to understand. He/she can also clarify, make additions, tailor long and complex sentences in conformity with the linguistic abilities of children. By doing so, the translator is presumed to create in most of the examples a more familiar, understandable, clear, acceptable text regarding the needs, level of language and comprehension, knowledge and abilities, and age group of children in the target culture.

Overall, this study has taken only a small step by suggesting a Bermanian framework as the methodology to the analysis of children literature. It is the hope of the authors of this study that the preliminary findings obtained from this study will serve as a guidance to the future researchers who are likely to apply a Bermanian perspective as the methodological framework for analyzing the translation process of children literature. Hence, the study may be a reference to them in that they can enrich it with their own experiences, which in the big picture help the investigations in the translation of children literature improve.

Bibliography

Alla, A. (2015). Challenges in Children's Literature Translation: a Theoretical Overview. *European Journal of Language and Literature Studies,*1 (2).

Berman, A. (2000). "Translation and the Trials of the Foreign". In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader*. London and New York: 2000.

Cambridge Dictionary. (n.d). Almshouse. Retrieved From https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/almshouse.

Cambridge Dictionary. (n.d). Workhouse. Retrieved From https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/workhouse.

Cambridge Dictionary. (n.d). Particular. Retrieved From https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/particular.

Desmet, M. (2007). *Babysitting the reader. Translating English narrative fiction for Girls into Dutch*. Bern: 2007.

Erten, A. (2015). The Application of the Model of José Lambert and Hendrik Van Gorp to the Translation of Andersen's Fairy Tale The Steadfast Tin-Soldier Jose Lambert ve Hendrik Van Gorp'un Modelinin Andersen'in Kurşun Asker Masalının Çevirisine Uygulanması. *Çeviribilim Ve Uygulamaları Dergisi*, 21, 1-21.

Fleming, R., S. (2014). British Currency During the Victorian Era; knowing your farthings from your florins. *Kate Tattersall Adventures*. Retrieved from http://www.katetattersall.com/british currency-during the-victorian-era-knowing-your-farthings-from-your-florins/

Kansu-Yetkiner, N. (2010). Çocuk Yazınındaki Dilsel ve Dil ötesi Normlar Bağlamında Felaket Henry Serisinin Türkçe'ye Çevirileri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 55-77.

Kansu-Yetkiner, N. (2011). Anthroponym Translation in Childrens Literature: Chasing E.H. Porters Pollyanna through Decades in Turkish. *Interactions*, 20, (12), 79-90.

Kansu-Yetkiner, N. (2014). Words Apart, Worlds Apart: Peritexts from Islamized Translations of World Classics in Children's Literature. *Children's Literature In Education An International Quarterly*, 45 (4), 340-353

Kansu-Yetkiner, N. (2016). Banned, Bagged, Bowdlerized: A Diachronic Analysis of Censorship Pratices in Children's Literature of Turkey. *History Of Education And Children's Literature*, XI (2), 101-121.

Kansu-Yetkiner, N., Duman D., Avşaroğlu M. (2018a). Çevirmen Neredesin? Çocuk Edebiyatı Yanmetinlerinde Çevirmenin Kılıcı Rolü ve Görünürlüğüne Artsüremli Bir Yaklaşım: 1929-2013. *Çeviribilim Ve Uygulamaları Dergisi*, 24 (2018), 17-34.

Kansu-Yetkiner, N., Duman D., Avşaroğlu M. (2018b). Erken Cumhuriyet Döneminden Günümüze Çocuk Edebiyatındaki Çevre Odaklı Kültürel Sözcüklerin Çevirisine Niceliksel Bir Yaklaşım.*Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 29, (2), 57-82.

Karadağ, A. B. (2018). Çeviri Çocuk Edebiyatı Bağlamında Asimetrik Güç İlişkileri: Yetişkin Çevirmenler ve Çocuk Okurlar. In Taş S., (Eds) *Çeviribilimde Güncel Tartışmalardan Kavramsal Sorgulamalara*. Hiperlink, İstanbul, 43-78.

Klingberg, G. (1986). *Children's Fiction in the Hands of Translators*, Lund: 1986.

Lathey, G. (2006). Introduction. In Lathey, G. (Eds.). *The translation of children's literature: A reader*. Clevedon: 2006.

Lathey, G. (2011). The translation of literature for children. In K. Malmkjær & K. Windle (Eds.). *The Oxford handbook of translation studies*, Oxford 2011.

Neydim, N. (1995). *Türkiye'de Çeviri Çocuk Edebiyatında Tarihsel Süreç İçerisinde Çizilen Çocuk Figürlerine Toplumsal Bakış Açısından Yüklenen İşlevler*. Master Thesis. İstanbul University, İstanbul, 1995.

O'Connell, E. (1999). Translating For Children. In Gunilla M. A. & Margaret R (Eds.), *Word, Text, Translation*. Clevedon: 1999.

O'Connell, E. (2006). Translating for Children. In Lathey. G. *The Translation of Children's Literatur: A Reader*. Toronto: 2006.

Oittinen, R. (1993). On the dialogic of translating for children. In Picken, C. (Eds) *Translation: the vital link. XIII FIT World Congress*. London: Institute of Linguistics, 10–16.

Oittinen, R. (2000). *Translating for children*. New York/London, 2000.

O'Sullivan, E. (2005). *Comparative Children's Literature* (Trans. by Anthea Bell). London and New York: Routledge Taylor&Francis Group.

Oxford Dictionary. (n.d). Bedlam. Retrieved From https://en.oxforddictionaries.com/definition/bedlam.

Oxford Dictionary. (n.d). Carol. Retrieved From https://en.oxforddictionaries.com/definition/carol

Oxford Dictionary. (n.d). Magi. Retrieved From https://en.oxforddictionaries.com/definition/magi

Oxford Dictionary. (n.d). Notwithstanding. Retrieved From https://en.oxforddictionaries.com/definition/notwithstanding.

Oxford Dictionary. (n.d). Twelfth-Night. Retrieved From https://en.oxforddictionaries.com/definition/twelfth_night.

Oxford Dictionary. (n.d). Workhouse. Retrieved From https://en.oxforddictionaries.com/definition/workhouse.

Oxford University Press. (2005). The Catholic Comparative New Testament. Oxford: 2005.

Puurtinen, T. (1994). A Dynamic Style as a Parameter of Acceptability in Translated Children's Books. In Snell Hornby M. *Translation Studies An Interdiscipline*. Amsterdam: 1994.

Puurtinen, T. (2006). Translating Children's Literature: Theoretical Approaches and Empirical Studies. In Lathey. G. *The Translation of Children's Literature, A Reader*. Toronto: 2006.

Richardson, R. (2014, 15 May). Oliver Twist and the workhouse. *The British Library*. Retrieved from https://www.bl.uk/.

Shavit, Z. (1981). Translation of Children's Literature as a Function of Its Position in the Literary Polysystem. *Poetics Today,2*(4), 171-179.

Shavit, Z. (1994). Beyond the Restrictive Frameworks of the Past: Semiotics of Children's Literature. In:Ewers H, O'Sullivan (eds) *Kinderliteratur im Interkulturellen Prozess* Stuttgart: 1994.

Shavit, Z. (1999). Translation For Children: Theoretical Approaches. In Gunilla M. A. & Margaret R (Eds.), *Word, Text, Translation*. Clevedon: 1999.

Stolze, R. (2003). Translating for children – world view or pedagogics. *Meta: Translators' Journal*. 48 (1–2), 208–221.

Tabbert, R. (2002). Approaches to the Translation of Children's Literature: A Review of Critical Studies since 1960. *Target*. 14, 303-351.

Thomson-Wohlgemuth, G. (1998). Children's literature and its translation: An overview. (Unpublished master's dissertation*)*. University of Surrey, Surrey, UK: 1998.

Türk Dil Kurumu. (n.d.). Darülaceze. Retrieved From http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c98989146d837.52866996

Türk Dil Kurumu. (n.d.). Noel. Retrieved From http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c98bec5e4f0a5.30164252

Türk Dil Kurumu. (n.d.). Yılbaşı. Retrieved From http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c98bec8cf83d8.55687529

Üstün Kaya, S. (2009). *Stylistic Analysis of Charles Dicken's Christmas Books*. Phd Thesis. Ankara University, Ankara: 2009.

Vermeer, H.J. (2000). Skopos and commission in translational action. In Venuti (Ed.): *The translator's study reader*. London/ New York: 2000.

Wall B. (1991). *The Narrator's Voice: The Dilemma of Children's Fiction*. Palgrave Macmillan UK: 1991.

Xeni E. (2011). Issues of concern in the study of children's literature translation. In P. Panaou (Ed.), *Comparative studies in children's literature. Κείμενα* (13).

Toplum Çevirmenliği alanında Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmalar: analiz ve değerlendirme

Filiz ŞAN[1]

Seda KOÇLU[2]

APA: Şan, F.; Koçlu, S. (2020). Toplum Çevirmenliği alanında Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmalar: analiz ve değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 780-802. DOI: 10.29000/rumelide.752813.

Öz

Toplum Çevirmenliği çeviribilim alanında son zamanlarda sıkça gündeme gelen konulardan birisidir. Sahada toplum çevirmenlerine duyulan ihtiyacın artmasıyla, bilimsel araştırmalarda da bu konu farklı açılardan ele alınmaktadır. Bilimsel araştırmaların temel amaç ve çıktılarından birisinin bilime ve söz konusu alana katkı sağlamak olduğu düşüncesiyle hareket edildiğinde, konuyla ilgili yapılmış olan önceki çalışmaların bilinmesinin gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Buna göre araştırma yapılacak konuda ne zaman, hangi yöntemle, ne tür araştırmalar yapılmış ve nasıl sonuçlara varılmış olduğunu bilmek önemlidir. Literatür taraması olarak adlandırılan bu ön çalışma, alana hakimiyet kazandırırken, aynı zamanda yapılacak olan yeni araştırmanın özgünlüğünü de açıklamayı mümkün kılmaktadır. Bundan hareketle bir alanda var olan çalışmalara hakimiyet, aynı alanda yapılacak bilimsel bir araştırmanın ön koşulu olarak görülebilir. Alana hakimiyetin kazanılmasında ise bibliyografyaların önemi oldukça fazladır, çünkü bibliyografyalar bir alanda yapılmış çalışmaların tamamını kayıt altında tutmaktadır. Söz konusu anlayış, bu çalışmanın hareket noktasını oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı toplum çevirmenliği alanında gerçekleştirilmiş bilimsel çalışmalara bir üst bakış sunarak, bu sayede başka araştırmalara zemin hazırlamaktır. Söz konusu amaç doğrultusunda toplum çevirmenliği konusundaki bakış açısı aktarılacak ve özellikle yerel koşullardan etkilenmesi nedeniyle toplum çevirmenliği konusunda Türkiye'de ne zaman, nasıl, hangi konularda bilimsel yayın yapıldığı sorularının yanıtı aranacaktır. Kaynakça tarama yöntemiyle tespit edilen yayınlardan hareketle, Toplum Çevirmenliği Bibliyografyası oluşturulacak, toplum çevirmenliğinin alanları dikkate alınarak sınıflandırılacak ve çeşitli parametreler çerçevesinde irdelenerek, değerlendirilecektir. Bu sayede toplum çevirmenliği araştırmalarının Türkiye'deki durumu konusunda bir üst bakış sunulacaktır.

Anahtar kelimeler: Toplum çevirmenliği, bibliyografya, çeviribilim araştırmaları, toplum çevirmenliği alanları

Scientific studies in community interpreting in Turkey: analysis and evaluation

Abstract

Community interpreting is one of the topics frequently studied in translation studies in recent years. Community interpreting has been studied from different perspectives in scientific studies as the need for community interpreting practice has increased in the field. Considering the fact that one of the

1 Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çeviribilim Bölümü (Sakarya, Türkiye), fsan@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2158-3818 [Makale kayıt tarihi: 28.01.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752813]

2 Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çeviribilim Bölümü (Sakarya, Türkiye), sedakoclu@sakarya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6285-9094.

main objectives and outcomes of the scientific studies is to contribute to the science and the study area in question, the importance of analysing the previous studies becomes apparent. It is important to know the previous studies, their subjects, their publication year, their research methods and findings. This preparatory work, known as literature review, makes it possible for researchers to obtain a general view of the study field while at the same time also makes it possible to explain the originality of the study to be conducted. Thus, obtaining a general view of previously conducted studies can be considered as the prerequisite for a scientific study to be conducted in the same scientific area. Bibliographies have great importance in gaining that general view of the scientific field, as they give the record of all the studies conducted in a specific field. Thus, this study originates from this understanding. This study aims to provide an overview of the scientific studies conducted in the community interpreting field, and thus to provide a basis for further studies. The study will explain the perspectives in the community interpreting field and will analyze the studies on community interpreting conducted in Turkey, affected by the local conditions, in terms of their publication dates and their topics. A community interpreting bibliography will be created based on the studies found with the literature review method. The studies will be classified in view of the sub-fields of community interpreting, and they will be analyzed and assessed within the framework of various parameters. Thus an overview of community interpreting studies in Turkey will be presented.

Keywords: Community interpreting, bibliography, translation studies, sub-fields of community interpreting

0. Giriş

Türkiye'de Çeviribilimin gelişim süreci incelendiğinde özellikle çeviri eğitimi veren bölümlerin kurulmasıyla bilimsel gelişimin hızlandığı söylenebilir. Akademik çeviri eğitimi veren bölümlerde çevirmen adaylarının yetiştirilmesi, bunun da ötesinde bilimsel bir kürsü olarak çeviribilimin yer edinmesi, bilimsel çalışmaların çeşitlenmesini de sağlamıştır denilebilir. Öte yandan toplumsal, kültürel, ekonomik, siyasi, ticari, teknolojik vb. her türlü gelişme hem çevirinin sektör/alan yelpazesine yansımakta hem de çevirideki araç ve yardımcı araçların gelişmesi nedeniyle çevirmenin çeviri sürecine etki etmektedir. Bu yönüyle çeviribilim, sahayı, sektörü, yani uygulama alanını dikkate alan ve uygulamadaki gelişmelerden beslenen bir bilim dalıdır. Bundan hareketle çevirinin bu özelliği nedeniyle çeviri konusunda gerçekleştirilen Çeviribilimsel araştırmalardaki yönelime etki etmesi bakımından, dinamik bir yapıya sahip olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Bu yönde bir etki ve yönelim Toplum Çevirmenliği örneğinde görülmektedir. Siyasi ve toplumsal olayların toplum çevirmenliğe olan ihtiyacı ortaya çıkarması bakımından, bu alanda yapılan araştırmaların artmasına etki ettiği söylenebilir. Uygulama bakımından en eski çeviri alanlarından bir tanesi olarak görülse de toplum çevirmenliği, özellikle 20. yüzyılın sonlarında bilimsel araştırmalara konu olmaktadır. Türkiye'de toplum çevirmenliği araştırmalarında 2011 yılında savaş nedeniyle Türkiye'ye gelen ve geçici koruma altında olan kişiler nedeniyle bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Bu bağlamda toplumsal olayların bilimsel çalışmalara etki ettiğine de bir örnek teşkil etmektedir. Bu noktada bilimsel çalışmaların uygulama alanına yansıması da dikkate alındığında, tek taraflı bir etkinin ötesinde, etkileşimsel bir ilişkiden söz etmek daha doğru olacaktır. Buna göre bilimsel araştırmalar bir alanın gelişimine katkı sağlaması ve uygulama alanına yansıması bakımından önemlidir.

Bilimsel araştırmaların amacı bilimsel alanda var olan bilgileri irdelemek, geliştirmek ve/veya yeni bilgi katarak bilimin ilerlemesine katkı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda yapılacak olan çalışmalarda

öncelikle literatür taraması gerçekleştirilmektedir. Literatür taraması araştırması bilimsel çalışmaların en önemli aşamalarından ve parçalarından bir tanesidir. Bunun sebebi ise, literatür taraması/araştırmasının belirli bir alanda yapılmış olan çalışmalara dair bilgi vermesi, mevcut durumu ortaya koymasıdır. Araştırma sonucu ulaşılan bilgiler, o güne kadar gerçekleştirilen çalışmaları ortaya koyarken, öte yandan yeni yapılacak olan çalışmanın gerekliliğini de açıklamayı mümkün kılmaktadır. Özgünlüğü ortaya koyacak olan, o konuda yapılmış çalışmaların irdelenerek, boşluğun belirlenmesidir. Bu sayede yeni çalışmanın sağlayacağı katkı da belirginleşecektir. Başka ifadeyle literatür taraması bir alanda yapılmış araştırmaları ortaya koyarken, aynı zaman eksik kalan kısımları, boşlukları açıklamayı da olanaklı kılmaktadır. Mevcut araştırmalardan farklı olarak ne yapılacağını ortaya koymak için literatür araştırması gereklidir. Bu araştırmalarda bibliyografya çalışmalarının katkısı ve önemi dikkat çekmektedir. Çünkü bibliyografyalar, bir alanda ya da konudaki çalışmaların kayıt altına alınmış halidir.

1. Bibliyografyaların tanımı ve önemi

Bibliyografyanın etimolojik anlamı 'biblion' = kitap ve 'grabhein'= yazmak kelimelerine dayanmaktadır ve kitap başlıklarının kaydı gibi bir amaç taşımaktadır. Tarihsel gelişimi incelendiğinde bibliyografyanın XV. yüzyılında başladığı görülmektedir ve matbaacılığın kurulup yayılmasıyla birlikte, bibliyografyaların oluşturulması konusunda ilerleme görülmüştür. O yıllarda "bu işi, zamanın bütün bilimlerini devirmiş, bütün kitaplarını yutmuş olan bilginler yapardı. O çağların dini, siyasi, felsefi, ilmi düşünüş ve anlayışının birer tanığı olarak görülen eserleri, bu işin teknik kurallarının, hatta pratik olma kaygılarının örnekleridir. Herhangi bir bilim dalında usta olan adamlar, konuları ya da dil üslupları itibariyle değerli 'kitap hazineleri' veya 'kültür aynaları' bırakmışlardır" (Acaroğlu, 1961, s.135).

Bibliyografyanın ilk resmi tanımı, "tanım (tasvir) ve sınıflama (tasnif) bakımından kitap bilgisi" şeklinde, D. Grand tarafından 1885 yılında yapılmıştır. Grand tanımında, bibliyografya tarihinden, bibliyografya sistemlerinden, kataloglama kurallarından ve repertuvarlardan söz eder. Tarihsel süreçte bu tanım ve içerik daha geniş bir anlam kazanmıştır ve bibliyografya genel anlamda basılmış veya çoğaltılmış metinlerin bilgisi olarak tanımlanmaktadır. "Fikir işlerini kolaylaştırmak için servisler kurmak veya repertuvarlar hazırlamak amacıyla bu dokümanların araştırılması, kaydı, tanımı ve tertibi üzerine kuruludur" (Acaroğlu, 1961, s.137-138). Bu işlemler aynı zamanda bibliyografya oluşturmanın metodunu da ortaya koymaktadır. Yazısında bibliyografyaların tarihsel gelişimini aktaran Türker Acaroğlu, bu işlemleri şu şekilde açıklamaktadır:

> "Araştırma tesadüfe bırakılmaz, belli bir metoda uyularak yapılır. Kayıt, zamanımızda her ülkede derli – toplu halde bulunan değişmez kurallara göre, basma metinleri işaret etmekten ibarettir. Tanım, daha ileri giderek, metinleri dıştan veya içten tanıtır. Dış (maddi) tanım kitaba yapılır, makaleye olmaz. Bu iş kitabın eskiliğine veya kalitesine göre, bibliyografyacının güttüğü bilim veya ticaret amacına göre, az-çok değişir. İç tanım metne uygulanır. Özet, analiz ve tenkidli yoruma dayanır. Yazarın amacını, eserinin muhteviyatını, önem ve değerini belirtir. Metinleri yerleştirme sırası demek olan tertibat çok değişiktir. Künye özelliklerine göre olursa: Yazar adlarına, eser başlıklarına, basım yerlerine, yayım tarihlerine göre yapılır veya metinlerin söz açtıkları konulara göre olur. Konuların incelenmesi, belirli bir çerçeveye sığdırılması istenince, akla uygun bir 'sınıflandırma sistemi'nin kabulü gerekir. Orada her konu kendine uygun yeri bulabilmelidir" (Acaroğlu, 1961, s.138).

Acaroğlu tarafından yapılan bu tanım bibliyografyaların oluşturulma işlemlerine ışık tutsa da günümüz açısından değerlendirildiğinde kısıtlı kalmaktadır. Çünkü çağımızdaki teknolojik gelişmeler sayesinde farklılaşan bilgi ve belge yönetimi, özellikle bibliyografya gibi kayıtların oluşturulmasında sunduğu araçlar ve bibliyografyalara malzeme olan dijital kaynaklar açısından hem farklılıklar getirmekte hem de önemli imkanlar sunmaktadır. Ancak yine de bibliyografya oluşturulması konusunda çerçevesi belirli

bir yöntem önermektedir. Araçlar, kaynaklar veya tanımlar farklılaşsa da, bibliyografyalar her daim büyük bir öneme sahip olmuştur. Bunun izlerini Türkiye'de de sürmek mümkündür.

Tarih boyunca kitap ve kütüphanelere önem verilmiştir. Bu noktada özellikle Katıp Çelebiden (1608-1657) söz etmek gerekir. "Keşf-üz-zünun an esami-il-kütüp velfünun" onun en önemli eseri olup, batı dillerine de çevrilmiştir. Arapça yazılmış bu eser, daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeni harflerle basılmıştır. Türkiye'de 1934 yılında 2527 sayılı Basma Yazı ve Resimleri Derleme Kanununun çıkmasıyla "Türkiye Bibliyografyası" bülteni yayınlanmaya başlamıştır. 1955 yılında da devletçe Ankara Milli Kütüphanesinde kurulan Bibliyografya Enstitüsü Türkiye Makaleler Bibliyografyasını hazırlamaya başlar (bkz. Acaroğlu, 1961, s.139).

Milli Kütüphanenin kuruluş amaçları arasında araştırmacılara çalışmalarında kolaylık sağlamak, araştırma konuları ile ilgili güncel bilgiye ulaşmalarında yardımcı olmak amacıyla çeşitli bibliyografyalar hazırlamak vardır. Bu bibliyografyaların bir kısmı periyodik olarak, bir kısmı ise bir defaya mahsus, talep ve gereksinimlere cevap vermek üzere hazırlanmaktadır. Söz konusu amaçtan hareketle, Milli Kütüphane tarafından çok çeşitli genel ve özel konulu bibliyografyalar yayınlanmaktadır: Türkiye Bibliyografyası, Türkiye Makaleler Bibliyografyası, Cumhuriyet Dönemi Makaleler Bibliyografyası gibi. Ayrıca "Ölümünün 50. Yıldönümü Münasebetiyle Ömer Seyfeddin" ve 1992 yılında yayınlanan "Yunus Emre Bibliyografyaları" gibi Kişi Bibliyografyaları, "Türkçe-İngilizce yayınlanan Basın Bibliyografyası" ve "Türkçe-Arapça hazırlanan GAP Bibliyografyası: Kitap-Makale-Haber" gibi özel konulu bibliyografyalar vardır. Bunlarla birlikte Milli Kütüphane tarafından çeşitli kataloglar da yayınlanmaktadır. Hem genel hem de özel konulu bibliyografyaların varlığı bir ülkenin fikir, sanat, her türlü eserlerini kayıt altına alması bakımından önemli bir yere sahiptir.[3]

Çeviri ve Çeviribilim alanında da bibliyografya ve benzeri çalışmalar yer bulmakta ve çalışmaları somutlaştırarak ortaya koyması bakımından alana katkı sağlamaktadır. Hasan Anamur'un "Başlangıçtan bugüne Fransızcadan Türkçeye yapılmış Çeviriler ile: Fransız Düşünürler, Yazarlar, Sanatçılar Üzerine Türkçe Yayınları İçeren bir Kaynakça Denemesi" (2013), Betül Parlak'ın "Bir Çeviri Eserler Bibliyografyası Işığında Türkçede İtalyan Kültürü" (2011), Belgin Kader'in "İtalyancadan Türkçeye Çevrilen Eserler Bibliyografyası 1839-2011" (2011), Emine Bogenç Demirel'in "Yazın Alanında Fransızca'dan Türkçe'ye Çevrilmiş Eserler Üzerine Bir Bibliyografya Çalışması" (2003) gibi çevrilmiş eserleri ortaya koyan çalışmalar vardır. Öte yandan çeviribilimsel yayınlara bir üst bakış sunmayı amaçlayan, sınırı ve kısıtı belirlenmiş araştırmalar da yapılmaktadır. Muhammed Zahit Can, Halil İbrahim Balkul, Ahmet Gümüş, Onur Çalık tarafından gerçekleştirilen, "Türkiye'deki Akademik Çeviri Camiasının Makale Düzeyindeki Çalışmalarının Yayın Mecrasının Araştırılması Ve Değerlendirilmesi" (2018), Halil İbrahim Balkul ve Hüseyin Ersoy tarafından kaleme alınan "Çeviribilim Alanındaki Lisansüstü Tezler Üzerine Betimleyici Bir Çalışma" (2016) başlıklı çalışma, Filiz Şan ve Seda Koçlu'nun "Toplum Çevirmenliği Odağında Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Tezlere Betimleyici Bir Üst Bakış" (2019) başlıklı yazısı bibliyografya mantığında gerçekleştirilen araştırmalara örnek olarak gösterilebilir. Bir alanda yapılmış araştırmaları ortaya koymayı amaçlayan bu tür bibliyografya çalışmalarının yeri ve önemi, bilimsel araştırmaların gerekliliği olan literatür taraması düşünüldüğünde ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmanın hareket noktasını da, bu konudaki farkındalık oluşturmaktadır. Yapılacak başka araştırmalara zemin hazırlamayı amaçlayan bu çalışmada, Toplum Çevirmenliği konusunda yapılan bilimsel araştırmalar odağa alınarak, üst bakış sunulacaktır. Söz konusu amaç doğrultusunda Toplum Çevirmenliği konusundaki bakış açısı aktarılacak ve özellikle yerel koşullardan etkilenmesi nedeniyle

3 Milli Kütüphane, http://www.mkutup.gov.tr/tr/Sayfalar/Hizmetlerimiz/Yayinlarimiz.aspx

Türkiye'deki araştırmalar dikkate alınacaktır. Bu bağlamda öncelikle Toplum çevirmenliğinin Dünya'daki ve Türkiye'deki durumu ortaya koyulacaktır.

2. Toplum çevirmenliği tanımı ve uygulamaları

Toplum çevirmenliği dendiğinde akla gelen ilk isimlerden birisi olan Pöchhacker toplum çevirmenliğinin tanımını şu şekilde yapmaktadır: "toplum çevirmenliği, kamu hizmeti sağlayanlar ile bu hizmetten faydalanan bireysel müşterilerin aynı dili konuşmadığı bir toplumda kurumsal ortamlarda gerçekleşen sözlü çeviri türü". (Pöchhacker, 1999, s.126) Pöchhacker aynı zamanda bu kurumsal alanları [….full and equal Access to legal, health, education, goverment and socail services] (Pöchhacker, 2000, s. 37, Akt. Slapp Ashley Mar, 2004, s. 12) şeklinde belirlemiştir.

Ayrıca toplum çevirmenliğinin bir kurumsal/kamusal hizmet olduğu tanımından hareketle, bunun zaten İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi 21. madde ve 2. Fıkrasında, "her şahıs memleketin kamu hizmetlerine eşitlikle girme hakkını haizdir[4]" şeklinde tasdiklendiği ve toplum çevirmenliğine ihtiyacın vurgulandığı görülmektedir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde de iletişim hizmetine erişimin bireyin hakkı olduğuna dair bilgilendirmenin yapıldığı görülmekle birlikte, özellikle göçmen nüfusun fazla olduğu ülkelerde bu iletişim sorununu gidermek adına, toplum çevirmenleri ile çalışılmakta ve uygulama alanında ciddi çalışmalar yürütülmektedir. Bazı uygulamalar ülkede ülkeye farklılık göstermektedir. Bunun sebebi ise her ülkenin kendi ihtiyaçlarını belirlemiş olması ve buna istinaden uygulamalar geliştirmiş olmasıdır.

Örnek bir uygulama göçmen nüfusunun yoğun olduğu ve 224 farklı dil ve sayısız lehçe kullanılan ABD, California'da vardır. Buradaki mahkemelerde gün içerisinde ortalama 80 farklı dilde davalar gerçekleşmektedir. Bu mahkemelerde 2 tür çevirmen vardır. Birisi eğitim almış olması zorunlu olan çevirmenlerdir. Bu çevirmenler devlet tarafından belirlenen belli dillere (daha çok ihtiyaç duyulan diller) yönelik çeviriler gerçekleştirirler. Diğerleri ise devlet tarafından belirlenen diller arasında yer almayan, fakat kullanılan diğer dillerde çevirmenlik yapacak kişilerdir. Çeviri yapacak kişiler tescilli çevirmenler olarak tanımlanmaktadır ve çevirmenlik yapabilmeleri için mahkeme tarafında yapılan yazılı ve sözlü sınavdan başarılı olmaları gerekmektedir (Doğan, 2004, s. 6).

ABD'de sadece mahkeme çevirmenliği ile sınırlı olmayacak şekilde, 13166 sayılı ve başkan Clinton tarafından 2000 yılında imzalanan emir doğrultusunda; federal fon sağlanan tüm kurumların aldıkları fonların iptal edilmemesi adına, İngilizceye tam olarak hakim olmayan müşterilerinin dil ihtiyaçlarını karşılamayı gerekli kılmıştır (Mikkelson, 2014, s. 10). Dolayısıyla toplum çevirmenliği yapacak personellerin istihdamı sağlanmıştır.

İskoçya'da ise İskoç polislerine çevirmenler ile nasıl çalışılması gerektiği ile ilgili eğitimler verilmiştir. Eğitim çıktılarını edinmek adına polislere anket uygulanmış ve anket sonuçları doğrultusunda polislerin çevirmenin rolünü ve çeviri sürecini, öncesinde çevirmene bilgi vermenin önemini kavradıkları, çevirmenin yaşadıkları zorlukları vb. durumları anladıkları bilgisine ulaşılmıştır (Perez ve Wilson, 2004).

Sağlık alanında ise Almanya'nın Hessen şehrinde bulunan Kassel Kliniği tarafından bir toplum çevirmenliği hizmeti sunulmaktadır. Klinik yabancı hastalar için çevirilerin hastanenin yabancı

[4] Beyannamenin Türkçesi için erişim adresi: http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/insan%20haklari%20evrensel%20beyannemesi.pdf

çalışanlar tarafından gerçekleştirildiği 36 dilde 40 amatör çevirmenin bulunduğu bir amatör çevirmenler listesi (Laien-Dolmetscherliste) yayımlamıştır. Hastane yönetimi, çevirilerin hastane çalışanları tarafından yapılmasının olumlu etki yarattığına dikkat çekmektedir, bunun ise hastane çalışanlarının sağlık bilgileri, bakım bilgilerinin ve işleyişle ilgili bilgilerinin olmasından dolayı olduğunu savunmaktadır[5].

Bu uygulamaların ülkeden ülkeye, hatta eyaletten eyalete farklılık gösterdiği açık bir şekilde hem uygulamalarca hem de kaynaklarca görülmektedir. Örneğin yukarıda da belirtildiği gibi California mahkemelerinde daimi olan 2 tür mahkeme çevirmeni varken ülkemizde mahkemelerde daimi çevirmenler yoktur ve türlere özellikle türlere ayrılmamaktadır. Ülkemizde mahkeme çevirmeni/mahkeme çevirmenliği kavramlarının kullanıldığı fakat daha çok 'bilirkişi' kavramının tercih edildiği bilinmektedir. Adalet Bakanlığı yazılı ve sözlü çevirmeni ayırmamakta ve her ikisini de "tercüme bilirkişi" olarak adlandırmaktadır. Aynı zamanda ülkemizde mahkemelerde bilirkişiler hazır halde beklememektedirler. Gerekli durumlarda davalar için yeminli çevirmenler (bilirkişiler) istenmektedir (Doğan, 2015, s. 144). Bu listeler ise şehirlerin Adalet Saraylarına bağlı resmi sitelerinde 'bilirkişi listesi' adı altında yayımlanmaktadır.

Türkiye'de çalışmaları devam ettirilen ve dünyada tek olma özelliğini taşıyan bir diğer toplum çevirmenliği örneği ise Afette Rehber Çevirmenliktir (ARÇ). Toplum Çevirmenliğinin alt alanlarından biri olan Afet ve Acil Durum Çevirmenliğine örnek olan ARÇ, 1999 yılında gerçekleşen büyük Marmara Depremi sonrasında yurt dışından gelen çeşitli yardım ekiplerinin, sivil toplum kuruluşlarının yaşadıkları iletişim sorununun fark edilmesiyle ortaya çıkmıştır. Ani ortaya çıkan bu ihtiyaç ve iletişim sorunu, Türkçeyle birlikte söz konusu yabancı dili az çok bilen kişilerin devreye girmesiyle aşılmaya çalışılmıştır. Prof. Dr. Turgay Kurultay ve Prof. Dr. Alev Bulut'un öncülüğünde afet ve acil durumlardaki çevirmenlik ihtiyacı üzerine düşünülmüş ve 2000 yılında çeviri derneği bünyesinde Afette Rehber Çevirmenlik Organizasyonu kurularak, ARÇ eğitimleri verilmeye başlanmıştır[6] (Kurultay ve Bulut, 2012).

Bunun haricinde Kızılay Toplum Merkezinde görev yapan çevirmenlere toplum çevirmenliği eğitimi vermeyi amaçlayan, 'Kızılay Toplum Merkezleri – Toplum Çevirmeni Eğitim Programı' isimli bir eğitim programı düzenlenmektedir. Bu proje Kızılay ve Çeviri Derneği öncülüğünde, Çeviri Derneği Başkanı Osman Kaya ve Prof. Dr. Alev Bulut, Prof. Dr. Aymil Doğan, Prof. Dr. Mehmet Hakkı Suçin, Dr. Öğr. Üyesi Filiz Şan ve Dr. Rana Kahraman Duru gibi akademisyenler tarafından yürütülmektedir.[7]

Ülkelerdeki uygulamalarda bu denli farklılıkların olması bilimsel anlamda da farklı görüşlerin ve farklı yönelimde çalışmaların olabileceği anlamına gelebilmektedir. Nitekim toplum çevirmenliğini ele alan bilimsel çalışmaların çeşitli konuları odağa aldığı görülmektedir.

Sonja Pöllabauer 2003 yılında yaptığı çalışmasında Avusturya'daki İltica Dairelerinde yapılan görüşmeler esnasında gerçekleşen çevirileri analiz etmiştir. Pöllabauer çalışmasında çevirmenin bu süreçte 'görünmez' olmadığı sonucuna varmıştır. Bu bilgiden hareketle toplum çevirmeninin aslında görünür olduğu veya diğer çeviri türlerine kıyasla benzer düzeyde görünür olduğu sonucuna varılabilir.

5 Uygulama ile ilgili ayrıntılı bilgi için erişim adresi: https://www.gesundheit-nordhessen.de/index.php?parent=1152
6 ARÇ ile ilgili ayrıntılı bilgi için: http://www.ceviridernegi.org/arc.html
7 Kızılay Toplum Merkezleri –Toplum Çevirmeni Eğitim Programı programının örneği için bkz: https://www.academia.edu/37799893/K%C4%B1z%C4%B1lay_Toplum_%C3%87evirmenli%C4%9Fi_E%C4%9Fitim_Projesi_Program%C4%B1_Gaziantep_3_4_Kas%C4%B1m_2018

Mikkelson'un (1996) ise toplum çevirmenliğini konferans çevirmenliği ile kıyaslamıştır. Toplum çevirmenliğinde çevirmenin toplumun güçsüz üyelerine hizmet veren kişilere olarak tanımlamaktadır. Çevirmenin ise buradaki vaziyet alışının önemi vurgulanmalıdır. Zira çevirmen her iki tarafa da eşit uzaklıkta kalmalı ve işlevine uygun çeviri gerçekleştirmelidir.

Aktif şekilde sahada toplum çevirmenliği yapan kişilerin çevirmenlik eğitimi almadıklarından dolayı iş alanı ile ilgili herhangi bir profesyonellikten söz etmek mümkün değildir. Çoğunun profesyonel olarak çevirmenlik eğitimi almadığı gerçeğinden hareketle bazı durumlara nasıl yaklaşmaları gerektiğini bilmemektedirler. Çevirmenlik eğitimi almayan ve profesyonel olmayan bu kişilerin gerçekleştirdiği çevirilerde ise çeşitli sorunlar oluşabilmektedir. Bazı ifadeleri kendi kararları ile çevirmeme, kendi fikirlerini çeviriye dahil etme, terminolojik yetersizlikler, dil yetersizliği, kültürel bilgilerin yetersizliği, karşı tarafta yaklaşım şeklini bilmeme vb. sorunlar çevirinin kalitesinde oynamalara sebep olmaktadır. Bu durumun çözümü ise ancak ve ancak eğitim ile mümkündür (Krş. Koçlu, 2019, s. 177). Bu uygulamaları amatör olarak gerçekleştiren kişilerin de zaman zaman yanlış anlamalara neden olduğu Hamburg Üniversitesi tarafından yapılan bir projede ortaya çıkmıştır. Projede hastanelerde sağlık çevirmenliği yapan eğitimsiz kişilerin çeviriye müdahaleleri ve değişiklikler yaptığı görülmüştür (Slapp, 2004, s. 56).

Bu yönde sorunlara işaret eden bir başka araştırmacı Jonathan Ross'tur. Ross, 'amatör-gönüllü' olarak adlandırılan ve hastanelerde gerçekleşen uygulamaların, hasta mahremiyetinin engellenmesi, doğru cevap alınmaması, iletişimde aksamalar, hasta memnuniyetinin azalması, doktor memnuniyetinin azalması, zaman kaybı, yanlış anlaşılmalar vb. sorunlara yol açtığını ifade etmiştir (2015, s. 76).

Toplum çevirmenine ihtiyaç duyulduğunda, profesyonel bir çevirmenin bulunmaması durumunda iletişim akrabalar, tanıdıklar ve hatta çocuklar tarafından kurulmaktadır. Bu gibi akraba ilişkilerinin olduğu durumlarda çevirmenlik rolü üstlenen kişilerin duruma tarafsız kalmasının zor olacağı vurgulanması gerekenler arasındadır. Bu konuyu ele alan bilimsel çalışmalarda toplum çevirmenliğine dair görünürlük-görünmezlik, güçlü-güçsüz tarafların bir araya gelmesi, profesyonellik, amatör çevirmenlik, göçmen arka planlı kişilerin çeviri gerçekleştirmesi (akraba, tanıdık, çocukları vb.) ve toplum çevirmenliğinin durumsallığı ile ilgili tartışmalar yürütülmektedir.

Şebnem Bahadır çevirmenin rolünü ve uzmanlığını sorgularken daha esnek, devingen ve durumsallığa bağlı olması gerektiği hususunun göz ardı edilmemesi gerektiğinin altını çizmektedir (Akt. Kahraman, 2003, s. 35). Bunun sebebinin ise toplum çevirmenliğinin doğası gereği tek bir ortamda, tek bir konu çerçevesinde, tek bir kitleye yönelik gerçekleşmemesi gösterilebilir.

Bu uygulama ve yaklaşımlardan görüleceği gibi, toplum çevirmenliği özellikle ülkenin dilini bilmeyen kişilerin yoğun bulunduğu ülkelerde önemli bir yere sahiptir. Türkiye için de durum farklı değildir. Özellikle son yıllarda Türkiye'de en çok ihtiyaç duyulan çevirmenlik uygulamalarından birisi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Uygulamadaki bu yoğunluktan hareketle, bu alanda araştırmalara ihtiyaç olduğunu doğal bir çıkarım olarak ifade etmek olanaklıdır. Bu bağlamda alanda yapılacak araştırmalar için, Türkiye'de toplum çevirmenliği konusunda yapılmış çalışmalarla ilgili bibliyografya oluşturmak ve bunları inceleyerek üst bakış sunmak önemli bir katkı sağlayacaktır.

3. Araştırmanın konusu ve yöntemi

Toplum Çevirmenliği konusunda Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalara üst bakış sunmayı amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki soruların yanıtı aranacaktır:

- Bibliyografya oluşturulurken yapılacak araştırmada nasıl bir yöntem tercih edilebilir?
- Yayınların yıllara göre dağılımı nasıldır? Hangi yıllarda artış, hangi yıllarda düşüş görülmektedir?
- Hangi yayın türünde yayın yapılmıştır?
- Yayınlar hangi dillerde yapılmıştır?
- Toplum Çevirmenliğinin hangi alt alanında, ne kadar yayın yapılmıştır?
- Araştırmalar Toplum Çevirmenliğinin alt alanlarına göre sınıflandırıldığında nasıl bir tablo ortaya çıkmaktadır?
- Hangi konularda yayın yapılmıştır?
- Konular nasıl işlenmiştir?
- Araştırmalarda ne tür boşluklar ortaya çıkmaktadır?
- Araştırmalar hangi sorunlara odaklanmaktadır?
- Yıllara göre yönelim hangi ölçüde değişkenlik göstermiştir? vb.

Toplum Çevirmenliği konusunda yapılmış tüm yayınları tespit etmek ve sözü edilen soruların yanıtını aramak, geniş bir tarama gerektirmektedir. Akademik dergiler, üniversite yayınları, lisansüstü tezler, alan kitapları, bildiri kitapları, derleme kitaplar.. Yapılmış bilimsel yayınları eksiksiz olarak tespit etmeyi hedeflemek, yayın mecralarının yoğunluğu ve teknolojik imkanlara rağmen ulaşabilirlik dikkate alındığında iddialı görünmektedir. Bu noktada gerçekçi olmak ve sınırları bilimsel bir yöntemle[8] belirlemek uygun olacaktır. Google, Yandex gibi arama motorları ya da Google Scholar, Academia, Research Gate gibi akademik ve bilimsel yayınlara yer veren platformlar iyi bir tarama seçeneği gibi görünse de, bilginin söz konusu platformlarda paylaşılmış ya da paylaşılmamış olması ile sınırlı kalmaktadır. Ve bu özelliği nedeniyle bilgiye ulaşılabilirlik konusunda yaşanması olası sıkıntılar değerlendirildiğinde, bazı yayınların gözden kaçması ihtimalinin büyük olması bir gerçeklik olarak ortaya çıkmaktadır. Buna göre önemli olan husus, yukarıda ifade edilen kısıtların farkında olarak, araştırmalarda belirgin sınırlar belirleyebilmek ve ortaya çıkan araştırma sonuçlarını da, söz konusu kısıt ve sınırlar çerçevesinde değerlendirmektir.

Bu çalışma kapsamında yayınlara ulaşma yöntemi olarak alanlarda yazılan tezler ve bu tezlerin kaynakçalarından yararlanılmıştır. Hareket noktasına karar verilmesinde, lisansüstü çalışmalardaki araştırmaların kapsayıcı olduğu varsayımı belirleyici olmuştur. Lisansüstü tezlerde araştırmacılar,

[8] Bu çalışmada yöntem belirlenirken Şan ve Koçlu'nun 2019 yılında gerçekleştirdiği 'Toplum Çevirmenliği Odağında Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Tezlere Betimleyici Bir Üst Bakış' başlıklı çalışmasından yararlanılmıştır. Söz konusu yöntem çıkış noktası olarak ele alınmış ve çeşitli parametrelerle geliştirilmiştir.

konuları ne kadar spesifik olursa olsun, geniş bir literatür taraması gerçekleştirir. Bu bir zorunluluk olarak görülmektedir. Çünkü bu tarama tezin özgünlüğü ve alana katkısının belirlenebilmesi için önemlidir. Buna göre diğer yayınlara kıyasla lisansüstü tezlerin çok daha kapsayıcı olması beklenmektedir. Bu noktada belirleyici olan bir başka husus, YÖK Tez Merkezinin sunmuş olduğu tarama imkanı olmuştur. Doğru anahtar sözcüklerle, YÖK tezlere eksiksiz ulaşılmasını olanaklı kılmaktadır. Bu nedenle bu çalışma kapsamında öncelikle toplum çevirmenliği ve alanları konusunda yapılan tezler aranmıştır.

Taramada YÖK[9] Tez Merkezi'nde anahtar sözcükler girilerek lisansüstü tezler aratılmıştır.[10] YÖK'ün arama sayfasında 'aranacak alan' sekmesi bulunmaktadır. Bu sekmenin altında 'danışman', 'dizin', 'konu', 'özet', 'tez adı' ve 'yazar' seçenekleri yer almaktadır. Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen taramada bu seçeneklerin 'tümü' işaretlenmiştir. Arama butonunda 'toplum çevirmenliği', 'toplum çevirisi' ve 'toplum çevirmeni' anahtar kelimeleri aratılmıştır. 'Çevir' kelimesine gelebilecek eklerin (ör. toplum çevirisinin, toplum çevirmeninin, toplum çevirmenliğinde vb.) değişmesi ihtimaline karşı ve bu bağlamda kapsayıcı bir tarama olabilmesi adına, 'toplum çevir' anahtar sözcüğü ile de tarama gerçekleştirilmiştir.[11] Ayrıca toplum çevirmenliğinin alt alanları[12] için de anahtar sözcükler belirlenmiştir. Altı alt alanı için 4'er anahtar kelime belirlenerek ilk taramadaki yöntemle site taratılmıştır (ör. sağlık çevirmenliği, sağlık çevirisi, sağlık çevirmeni, sağlık çevir ya da spor çevirmenliği, spor çevirisi, spor çevirmeni, spor çevir gibi). YÖK Tez Merkezi'nde gerçekleştirilen tarama Türkçe, Almanca ve İngilizce olmak üzere üç dilde yapılmıştır. Buna göre YÖK Tez Merkezinde toplam 84 anahtar sözcük aratılmıştır.

Burada yayınları tespit etmek amacıyla belirlenen yöntem dört aşamadan oluşmuştur. Bunlar:

1. Toplum Çevirmenliği konusunda yapılan lisansüstü çalışmaların tespit edilmesi.

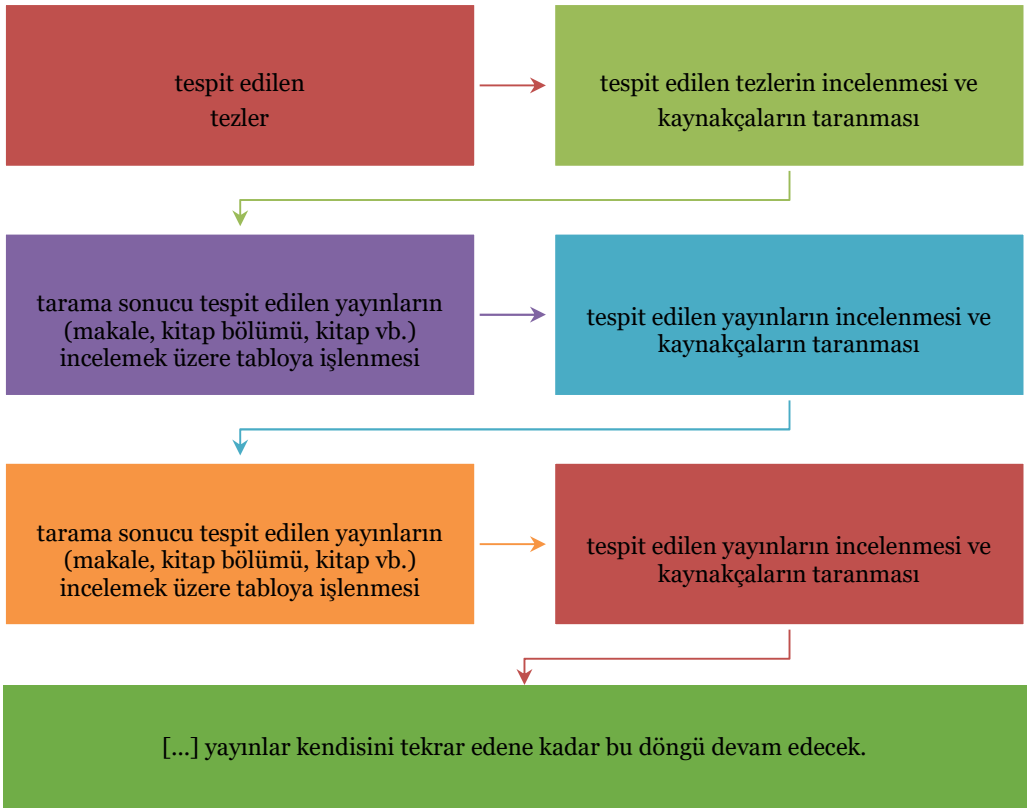
2. Tezlerin kaynakçalarının taranarak Toplum Çevirmenliği konusunda Türkiye'de yayınlanan çalışmaların tespit edilmesi.

3. Kaynakçalarda tespit edilen kaynaklara ulaşıp, onların kaynakçalarının taranması.

4. Taramalar sonucunda ortaya çıkan bulguların sunulması ve değerlendirilmesi

Tarama konusunda belirlenen yöntemin aşamaları anlaşılır olması için aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

9 YÖK Tez Merkezi için bkz.: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/
10 Tezlerin taranmasında Şan & Koçlu'nun 2019 yılında yayınlanan ve Toplum Çevirmenliği konusunda yapılan lisansüstü tezleri konu alan çalışmasındaki tarama yönteminden ve verilerinden yararlanılmıştır.
11 Tarama işlemi en son 17.09.2019 tarihinde gerçekleştirilmiştir.
12 Burada Koçlu'nun (2019) alan-tür-kitle ilişkisi bağlamında ortaya koyduğu yaklaşımı geliştirilerek benimsenmiştir.



Şema 1: Yöntem Şeması

Şekilden de anlaşılacağı üzere bu tarama, kaynakların kendisini tekrarlamasına değin devam etmiştir. Bu tarama sonucunda bilimsel kaynak niteliği taşıyan tezlere (tezler bu çalışma kapsamında hem hareket noktası hem de araştırma nesnesi olarak ele alınmıştır), makalelere, kitaplara ve kitap bölümlerine[13] ulaşılmıştır. Buna göre taramada tespit edilen kaynaklar, çalışma kapsamında belirlenen toplum çevirmenliği alanlarına göre sınıflandırılmıştır. Alanlar kısaca açıklandıktan sonra, araştırma sonucunda ulaşılan yayınlar incelenmiş, kısaca özetlenmiş ve söz konusu alanlar açısından değerlendirilmiştir. Yayınların incelenmesinde ise yayının hangi konuyu ele aldığı, çalışmanın amacının ne olduğu, çalışmayı gerçekleştirirken ne tür bir yöntem benimsendiği ve hangi sonuçların ortaya çıktığı odağa alınmıştır. Ancak bu çalışmanın sınırlılıkları nedeniyle incelemelere burada yer verilmemiştir. Toplum Çevirmenliğinin alt alanlarına göre sınıflandırma yapılarak incelenen yayınlar, söz konusu sınıflandırma dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Burada inceleme sonuçlarına ve alt alanlara göre değerlendirmelere yer verilmiştir. Bunların haricinde çalışmaların hangi yıllarda ve hangi dillerde yapıldığına da yer verilmiştir. Bu sayede Türkiye'de (belirlenen kısıtlamalar ve sınırlılıklar çerçevesinde) yayınlanan toplum çevirmenliği konusundaki bilimsel faaliyetlere ve yönelime üst bakış sunulacaktır.

4. Araştırma sonuçları - bulgular

Bulgular a) bibliyografya olarak sunulacak, b) sayısal veriler aktarılacak ve c) sınıflandırılarak incelenecek ve değerlendirilecektir.

[13] Tam metin yayınlanmış bildiriler de bu çalışma kapsamında kitap bölümü olarak sayılmıştır.

Yukarıda ifade edilen yöntemle gerçekleştirilen ilk taramada ulaşılan 75 tez içerisinde, farklı anahtar kelimelerle yapılan aramada listelenen aynı başlıklı tezler de yeniden yer almıştır. Aynı olan çalışmaların elenmesiyle toplam 35 tez tespit edilmiştir. Bu lisansüstü tezlerin 2 tanesi alan dışı[14] (Hemşirelik, Elektrik ve Elektronik Mühendisliği) olup çeviri ve çevirmenliği ele almamaktadır. 2 tanesi[15] doğrudan konferans çevirmenliğini, 8 tanesi[16] mahkeme kararları gibi hukuki metinlerin yazılı çevirisini, 1 tanesi[17] Avrupa Birliği Metinlerinin çevirisini ve 6 tanesi[18] tıbbi metinlerin yazılı çevirisini odağa almaktadır. Ve bu nedenlerle de bu çalışmanın sınırları dışında kalmıştır. Buna göre 19 tez bu araştırmanın dışında tutulmuştur. Gerçekleştirilen tarama sonucunda toplum çevirmenliği ve alanları konusunda yazılmış 11 yüksek lisans, 5 doktora tezi olmak üzere, toplam 16 tez belirlenmiştir.

Sonraki aşama olan tezlerin kaynakçasının incelenmesiyle devam eden araştırmanın bulguları aşağıdaki şekilde 3 ayrı başlık altında sunulmuştur.

4.1. Bulgular 1: Türkiye'de toplum çevirmenliği araştırmaları bibliyografyası

Alimen, N. (2018). Toplum Çevirmenliğine Genel Bir Bakış ve Eğitime Yönelik Yöntem Arayışları. S. Taş içinde, *Çeviribilimde Güncel Tartışmalardan Kavramsal Sorgulamalara* (s. 249-281). İstanbul: Hiper Yayınları.

Arslan, R. K. (2018). *Toplum Çevirmenliği ve Kurumsal Alan İlişkisi* . Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Arslan R. K. ve Durdağı N. (2018). Türkiye'deki Çeviri Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Toplum Çevirmenliği Alanındaki Derslere Yönelik Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi* (23), 368-379.

Balkul, H. İ. (2017). Suriyeli Sığınmacılara Sağlanan Yazılı ve Sözlü Çeviri. *International Journal of Language Academy* (5), 102-112.

Balkul, H. İ. (2018). A Comperative Analysis of Translation/Interpreting Tools Developed For Syrian Refugee Crisis. *International Journal of Language Academy*(6), 32-44.

Başaran, E. (2013). Sözlü Çevirinin Üvey Evladı: Toplum Çevirmenliği . F. Ö. Şermet içinde, *Prof. Dr. Nedret Kuran Burçoğlu'na Armağan: Disiplinlerarası Çalışmalar* (s. 435-447). Korpus.

Bulut, A. (2002). The Constraints That Manipulate Interpreting Services at Disasters. *International Conference on Translation Studies on New Millenium* . içinde Ankara : Bilkent Üniversitesi .

Bulut, A. (2016). Sports Interpreting and Favouritism: Manipulators or Scapegoats? *RumeliDE Dil ve Ed ebiyat A raştırmal arı Dergisi, 6* (2), 1-14.

Bulut, A. (2018a). *Türkiye'de Futbol Çevirmenliği.* İstanbul: Çeviribilim Yayınları.

Bulut, A. (2018b). Türkiye'de Spor Alanında Sözlü Çeviri Uygulama ve Araştırmalar. E. Diriker içinde, *Türkiye'de Sözlü Çeviri Eğitim, Uygulama ve Araştırmaları* (s. 245-266). Scala Yayıncılık.

Conker, N. (2017). *The Professionalization Of Sign Language Interpreting In Turkey: Interpreter Training and Public Interpreting Services* . Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Çimen, F. (2009). *Yaygın Spor Dallarında Kullanılan İngilizce Terimlerin Benimsenme Süreçleri ve Çeviri İlişkisi.* Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

14 Özkeser (2004), Duran (2019).
15 Doğan (1995), Özkaya (2015).
16 Kaçan (2017), Orhan (2017), Aksoy (2007), Duraner (2015), Demirakın (1999), Mutlu (2012), Gümüş (2006), Yeşilkaya (2017).
17 Kocabıyık (2006).
18 Acar (2017), Akyol (2011), Saka (2005), Odacıoğlu (2011), Özdoğan (2009), Filatova (2017).

Dinar, G. (2017). *Türkiye'de Futbol Alanında Farklı Eyleyenler: Çeviri ve Çevirmenin Rol*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, Mütercim Tercümanlık (Fransızca), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Doğan, A. (2004). Mahkeme Çevirmenliği. *Hacettepe Üniversitesi Uygulamalı Çeviribilim Dergisi* (14), 1-24.

Doğan A. (2006). Afette Rehber Çevirmenlik (ARÇ): Toplum Çevirmenliğinde Yeni Bir Boyut s. 353-376 Bizim Büro Basımevi Yayınlar. Ankara.

Doğan, A. (2010). Mahkeme Çevirmenliğinin Dünyadaki Gelişim Aşamaları ve Türkiye'deki Mevcut Durumu - Hacettepe Üniversitesi Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi (20), s. 27-51.

Doğan A. ve Kahraman R. (2011). Emergency and Disaster Interpreting in Turkey: Ten Years of a Unique Endeavour. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 2* (28), 61-77.

Doğan, A. (2012). A Study on the Volunteers of Emergency and Disaster Interpreting Initiative (ARC) in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 9*(2), 45-58.

Doğan, Ç. (2017). *Edirne Özelinde Düzensiz Göçmenlerin Tercümanlık Boyutunda Sorunları Ve Çözümünde Toplum Tercümanlığının Rolü*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ensitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Duman, D. (2018). *Toplum Çevirmenliğine Yorumbilimsel Bir Yaklaşım: Sağlık Çevirmenliği Ve Öznellik* . Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batı Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Duman, D. ve Ataseven F. (2018). Türkiye'de Sağlık Çevirmenliği: Mevzuattan Sahaya. E. Diriker içinde, *Türkiye'de Sözlü Çeviri Eğitim, Uygulama ve Araştırmaları* (s. 192-214). Scala Yayıncılık.

Eraslan Ş. ve Şener O. (2018). Türkiye'de Hastane Çevirmeninin Rolüne Sosyolojik Bir Yaklaşım. E. Diriker içinde, *Türkiye'de Sözlü Çeviri Eğitim, Uygulama ve Araştırmaları* (s. 215-244). Scala Yayıncılık.

Ersoy, H. (2018). Göçmen ve Mültecilerin İletişim İhtiyaçlarının Karşılanmasında Çeviri, Kalite ve Empatinin Rolü. *International Journal of Language Academy* (25), 62-70.

Gürçağlar Ş. ve Diriker E. (2004). Community Interpreting In Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Çeviribilim ve Uygumaları Dergisi* (14), 73-92.

Kahraman, R. (2003). *Afette Rehber Çevirmenlik*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kahraman, R. (2010). *Göç ve Çeviri: İltica Başvurularında Sözlü Çeviri Uygulamaları ve Toplum Çevirmeninin Rolü*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Katar, B. (2019). *Dolmetschen im medizinischen Bereich – eine Fallstudie zu Aufgaben- und Rollenprofile von Dolmetscherinnen in der Türkei* . Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, Mütercim Tercümanlık (Almanca) Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Koçlu, S. (2019). *Göç ve Çeviri İlişkisi Bağlamında Toplum Çevirmenliğine Üst Bakış: Sakarya Örneği* . Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kurultay T. ve Bulut A. (2012). Toplum Çevirmenliğine Yeniden Bakışta Afette Rehber Çevirmenlik (ARÇ). *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi* (6), 75-102.

Özsöz, B. (2019). *Toplum Çevirmenliği Bağlamında Sağlık Turizmindeki Diyalog Çevirilerine Dilbilimsel Ve Çeviribilimsel Yaklaşım*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dal, Yaymlanmamış Doktora Tezi.

Öztürk, T. (2015). *Küresel Hareketlilik Etkisinde Türkiye'de Sağlık Çevirmenliği Uygulamaları: Çevirmen Görüşlerine Dayalı Bir Çalışma*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

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

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

Ross, J. (2018). Toplum Çevirmenliği Eğitimi. E. Diriker içinde, *Türkiye'de Sözlü Çeviri Eğitimi, Uygulamaları ve Araştırmaları* (s. 283-312).

Şan F. ve Koçlu S. (2018). Sakarya'daki Mültecilerin İletişim Sorunlarının Belirlenmesi ve Toplum Çevirmenliğine Olan İhtiyaç. *International Journal of Language Academy, 4* (6), 1-16.

Şener, O. (2017). *Healthcare Interpreting in Turkey: Role and Ethics From a Sociological Perspective* . Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, Mütercim Tercümanlık (İngilizce) Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Toker, S. (2019). *Evaluation Of Adaptation Training Provided By The Ministry Of Health And The World Health Organization: Patient Guides Within The Context Of Healthcare Interpreting Training In Turkey*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mütercim-Tercümanlık Bilim Dalı, MütercimTercümanlık (İngilizce) Ana Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Turan, D. (2016). *Sağlık Hizmetlerinde Sözlü Çeviri*. Ankara: Grafiker Yayınları.

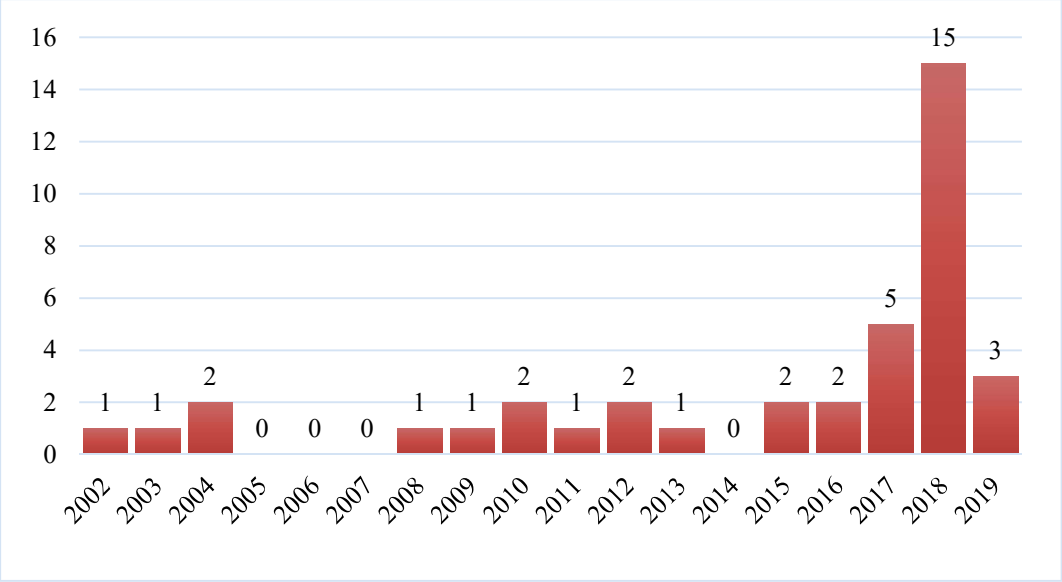
Turan, D. (2018). Sağlık Çevirmenliği: Hekim-Hasta İletişimi ve Hekimin İktidar Pozisyonunun Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma. *Turkish Studies, 13*(22), 751-777.

Uyanık, G. B. (2015). *Spor Çevirmenliğinde Durumların ve Görevlerin Tanımlanması*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yücel, B. E. (2018). *Mahkeme Çevirmeninin Rolü ve Görünürlüğü*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

4.2. Bulgular 2: sayısal veriler

Toplum Çevirmenliği ve alanları konusunda Türkiye'de yayınlanan toplam 39 yayına ulaşılmıştır. Yıllara göre yayın sayıları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.

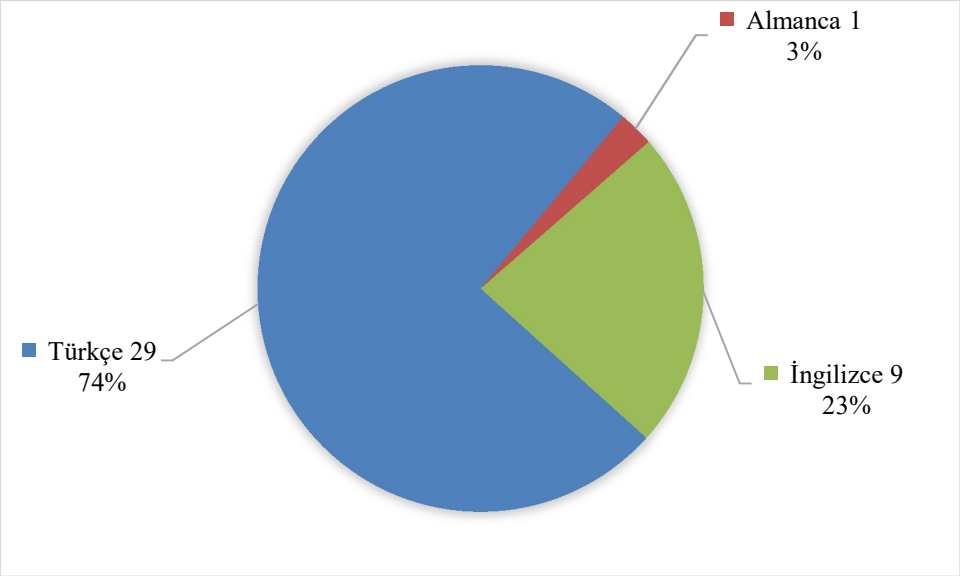


Grafik 1: Türkiye'de Toplum Çevirmenliği Konusunda yayınlanan çalışmaların **yıllara göre** dağılımı

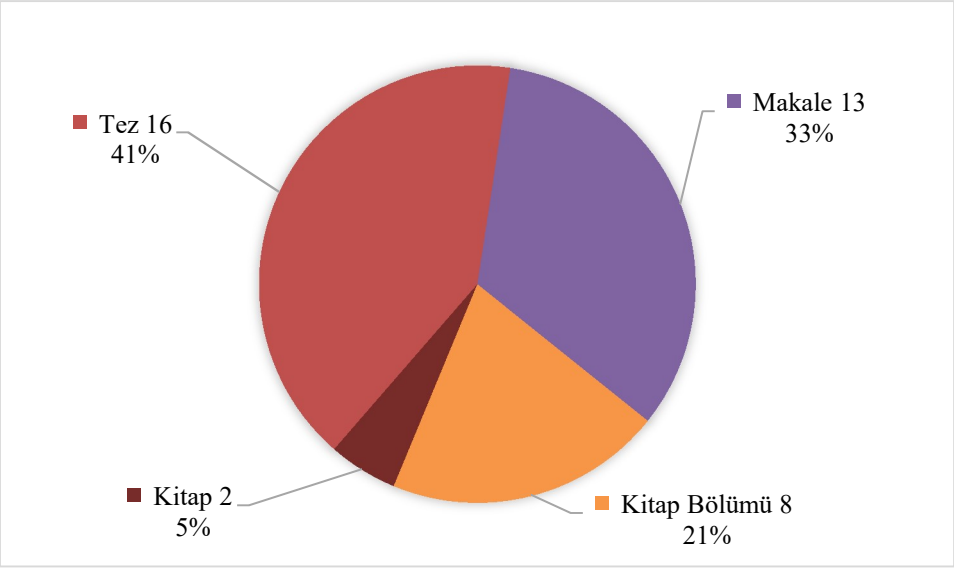
Belirlenen kısıtlar çerçevesinde yapılan taramada Toplum Çevirmenliğini/Alanını konu alan ilk çalışmanın 2002 yılında yayınlandığı görülmüştür. O yıldan itibaren 2016 yılına kadar aralıklarla minimum düzeyde (0-2) yayın yapılmıştır. Grafiğe bakıldığında dikkat çeken husus 2017 yılından sonra bu konudaki yayın sayısının ciddi oranda artmış olmasıdır. Buna göre 2002-2019 yıllar arasında

yayınlanan araştırmaların %59'u son üç yılda yapılmıştır. Bu dağılımdan hareketle, toplum çevirmenliğinin son yıllarda büyük ilgi gördüğü açıkça söylenebilir. Bunun önemli nedenlerinden bir tanesi olarak Türkiye'nin son yıllarda aldığı dış göç ve toplum çevirmenliğini de kapsayan meslekleşme[19] çalışmaları gösterilebilir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi taramada yayın dili ve yayın türü de dikkate alınmıştır. Bu parametreler odağa alındığında ortaya çıkan sayılar ve oranlar aşağıdaki gibi grafikleştirilmiştir.



Grafik 2: Türkiye'de Toplum Çevirmenliği Konusunda yayınlanan çalışmaların **dillere göre** dağılımı



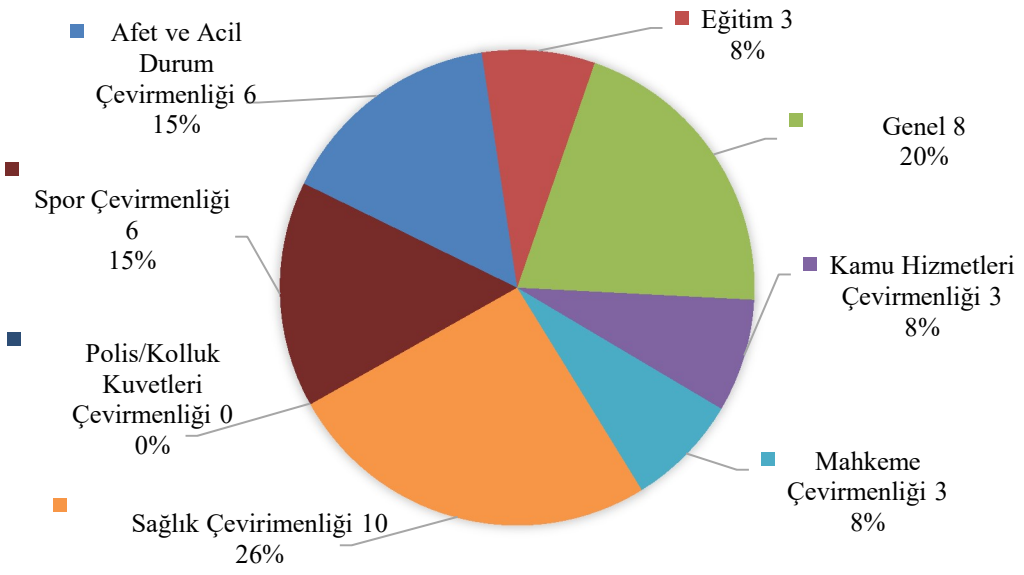
Grafik 3: Türkiye'de Toplum Çevirmenliği Konusunda yayınlanan çalışmaların **yayın türüne göre** dağılımı

Grafiklerden de görüleceği gibi tarama sonucunda tespit edilen yayınların 29'u Türkçe, 9'u İngilizce ve 1 tanesi de Almanca yayınlanmıştır. Yayın türüne bakıldığında yayınların büyük bir çoğunluğunun, yani

[19] 29.01.2013 tarihinde resmi gazetede yayınlanan Çevirmen Meslek Standardı için bkz. https://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/2013/300113/CEVIRMEN_Seviye_6_UMS.pdf

%41'lik kısmının, tezlerden oluşmakta olduğu dikkat çekmektedir. Genel tablo incelendiğinde ilk tezin 2003 yılında yayınlandığı görülmektedir (bkz. Ek1). Tezlerin yıllara göre dağılımı bakımından değerlendirildiğinde, geçmişten günümüze kadarki süreçte her daim toplum çevirmenliğinin lisansüstü çalışmalara konu olduğu söylenebilir. Yayınların %33'ü makale, %21'i ise kitap bölümüdür. Bunların ekte verilmiş tablodan yıllara göre dağılımı incelendiğinde kitap bölümüne özellikle son yıllarda ağırlık verildiği görülmektedir. Bunun nedeni olarak, çeviribilim alanında derleme kitap çalışmalarının sayısının artması gösterilebilir. Bu tür yayınlar kitap bölümü çalışmalarına olanak sağlamaktadır. 39 yayının 2 tanesinin kitap olduğu görülmüştür. Kitapların yayın yılı 2016 ve 2018'tir. Son 3 yılda toplum çevirmenliği konusundaki yayınların büyük oranda arttığı dikkate alınırsa, yönelim bakımından bu konuda yayınlanacak kitapların da artacağı ön görüsünde bulunulabilir.

Bu çalışmanın ana amaçlarından biri Toplum Çevirmenliği ile ilgili bir bibliyografya sunmanın yanında hangi konular odağında araştırmalar yapıldığını belirlemek olduğu için, bu amaca ulaşmada toplum çevirmenliği alanlarına göre yayın sayıları ve oranlar da önemli yer tutmaktadır.



Grafik 4: Türkiye'de Toplum Çevirmenliği Konusunda yayınlanan çalışmaların **alanlara göre** dağılımı

Grafikteki verilere göre (eğitim ve genel konuları ele alan yayınlar hariç) Türkiye'de Toplum Çevirmenliği konusunda yayınlanan bilimsel çalışmaların sayısına bakıldığında, en çok Sağlık Çevirmenliği alanında, ikinci olarak Afet ve Acil Durum Çevirmenliği ve Spor Çevirmenliği ve sonrasında Mahkeme Çevirmenliği ve Kamu Hizmeti Çevirmenliği konularında yayın yapıldığı görülmektedir. Polis/Kolluk Kuvvetleri Çevirmenliği konusunda ise hiç yayın yapılmadığı dikkat çekmektedir.

Grafiklerden hareketle hangi alanlarda, hangi yıllarda, hangi yayın türünde ve hangi dillerde ne kadar yayın yapıldığı görülmüştür. Böylelikle Toplum Çevirmenliği araştırmalarının Türkiye'deki görünümüne ve yönelimine üst bakış elde edilmiş olmakla beraber, alanlarda yapılan çalışmaların detayları incelenerek değerlendirilecek ve genel resim ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

4.3. Bulgular 3: Türkiye'de toplum çevirmenliği araştırmalarının alanlara göre sınıflandırılması ve incelenmesi

Çalışma kapsamında ulaşılan yayınlar özellikle toplum çevirmenliğinin alt alanları dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Ayrıca, Afet ve Acil Durum Çevirmenliği, Kamu Hizmeti Çevirmenliği, Mahkeme Çevirmenliği, Polis/Kolluk Kuvvetleri Çevirmenliği, Sağlık Çevirmenliği, Spor Çevirmenliğine ek olarak, toplum çevirmenliğini belirli bir alanla sınırlı olmaksızın kapsayıcı şekilde ele alan 'Toplum Çevirmenliği Genel' ve eğitim konusuna odaklanan 'Toplum Çevirmenliği Eğitimi' başlıkları da belirlenmiştir. Yayınlar bu başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Yayınların her biri konu, amaç, yöntem ve sonuç dikkate alınarak incelenmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen incelemeler sonucunda alanlara göre ortaya çıkan bulgular ve değerlendirmeleri aşağıda verilmiştir.

a) Afet ve acil durum çevirmenliği[20]

Afet ve acil durum çevirmenliği, trafik kazaları, doğal afetler gibi durumlarda gerçekleştirilen çeviri eylemi için kullanılan adlandırmadır. Uluslararası yardımlaşmayı gerektiren afetlerdeki çeviri ihtiyacını karşılamak amacıyla oluşturulan Afette Rehber Çevirmenlik organizasyonu buna iyi bir örnektir. ARÇ Türkiye'de toplum çevirmenliğinin alt alanlarından birisidir ve ihtiyaçtan hareketle ortaya çıkmıştır. Yaşanan Marmara Depreminden (1999) sonra uluslararası yardımlaşma kapsamında yurt dışından gelen arama kurtarma ve yardım ekiplerinin iletişim sorunlarını çözmek üzere gerçekleştirilen bir çeviri hizmetidir. O yıllarda gelen ekiplerin depremden etkilenen vatandaşlara yardım etmede, ayrıca devlet kurumları ve Türk arama-kurtarma ekipleriyle eşgüdümlü hareket etmede iletişim sorunu yaşadıkları görülmüştür. Çalışmalar neticesinde 2001 yılında ARÇ Çeviri Derneğinin bünyesinde kuruldu.

Yapılan araştırmada Afet ve Acil Durum Çevirmenliği alandaki yayınların tamamının Afette Rehber Çevirmenlik konusunda yapıldığı görülmüştür. Grafikten hareketle bu konuda yapılan araştırmaların azımsanmayacak sayıda olduğu söylenebilir. Buna göre Toplum Çevirmenliğinin alanları arasında sağlık çevirmenliğinden sonra en fazla yayın Afet ve Acil Durumla ilgili yapılmıştır[21]. Bununla birlikte Türkiye'de Toplum Çevirmenliği alanlarını konu alan ilk çalışmaların ARÇ konusunda yapıldığı da vurgulanmalıdır. Söz konusu araştırmalar 2002 ve 2003 yıllarında gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar incelendiğinde, bu konuda ağırlıklı olarak tanıtıcı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Afette Rehber Çevirmenlik türünde bir organizasyonun hem Türkiye'de, hem de dünyada örneğinin bulunmaması, bu tür tanıtıcı yayınların gerekliliğini de açıklamaktadır. Yayınlar tanıtıcı olduğu kadar, Afette Rehber Çevirmenlik eğitiminin önemine de vurgu yapmaktadır. Daha yeni yayınlarda özellikle değişen koşulların da dikkate alındığı görülmektedir. Afet gibi önemli bir odağı bulunan Afette Rehber Çevirmenlikle ilgili araştırmalara yurt içinde ve dışında gerçekleşen afetlerde, afet öncesi/sırası/sonrası için koordinasyon ve planlama ile ilgili her türlü değişikliğin ve gelişmenin yön vermesi söz konusudur. Bu bağlamda afet varlığını sürdürdüğü sürece Türkiye'de Toplum Çevirmenliği alanlarından biri olan Afet ve Acil Durum Çevirmenliğine örnek olan ARÇ'ın da koşullar çerçevesinde araştırmaları ve eğitim çalışmaları ile gelişeceği kesindir.

---

[20] Bu alanda yapılan yayınlar: Bulut (2002), Kahraman (2003), Doğan (2008), Doğan ve Kahraman (2011), Kurultay ve Bulut (2012), Doğan (2012)

[21] Tarama sırasında ARÇ konusunda yapılan (burada yer verilen çalışmaların haricinde) birçok yayına rastlanmıştır, ancak ya tam metni yayınlanmamış sözlü bildiri olması ya da yurt dışında yayınlanması nedeniyle bu çalışmaya dahil edilmemiştir. Söz konusu çalışmalara bazı örnekler; Bulut ve Şan (2019), Bulut ve Kahraman (2003), Doğan (2010a, 2010b).

b) Kamu hizmeti çevirmenliği[22]

Kamu hizmeti çevirmenliği Pöchhacker (1999, s. 126) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: "Kamu hizmeti sağlayıcılarının ve bireysel müşterilerin aynı dili konuşmadığı toplumun kurumsal ortamında gerçekleşen çeviri". Rillof ve Buysse ise tanımı bir adım öteye taşıyıp daha kapsayıcı bir tanım ile kamu hizmeti çevirmenliğini en geniş anlamla, sosyal hizmet birimlerinde sözlü, yazılı ve işaret dili, sağlık hizmetleri, yargı, polis, eğitim, refah, çocuk ve gençlik bakımı, iltica ve mülteci prosedürleri ve mağdur destek hizmetlerini içerdiği şeklinde tanımlamıştır (2015, s. 191).[23]

Taramada ulaşılan verilere göre Kamu Hizmeti Çevirmenliğini konu alan çalışmaların az olduğu ve söz konusu 3 çalışmanın de tez olduğu görülmüştür. Toplum Çevirmenliği konusunda yapılan çalışmaların %8'ini Kamu Hizmeti Çevirmenliği alanı oluşturmaktadır. Bu alandaki ilk tez çalışması 2010 yılında gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmaların biri işaret dili çevirmenliğini odağa alırken, Rana Kahraman (2010) tarafından hazırlanan diğer çalışma ise mültecilerin iltica sürecini ele almıştır. Bu alanda yapılan son tez çalışmasının ise kamu hizmetleri çevirmenliği alanını daha genel bir yaklaşımla irdelediği görülmüştür. Bu tez çalışmaları, her ne kadar birbirinden farklı odaklar çerçevesinde kamu hizmeti alanında gerçekleşen çeviri faaliyetlerini ele alsalar da, ortak bir soruna işaret etmektedir. Çalışmalarda kurumlardaki eksikliklerin altı çizilirken, uzmanlaşmaya ve profesyonel çevirmenlere olan ihtiyaç vurgulanmaktadır. Kamu Hizmeti Çevirmenliği konusundaki yayınlarla ilgili bulgulardan hareketle kurumlar özelinde detaylı çalışmalar yapılması gerektiği çıkarımında bulunulabilir.

c) Mahkeme çevirmenliği[24]

Aymil Doğan (2004, s.2) mahkeme çevirmenliğini "demografik özelliklere sahip ülkelerde, vatandaşların mahkeme ortamındaki iletişim gereksinimini karşılamak üzere, genellikle ikili görüşme esasına dayalı olarak kimi zaman da andaş, ardıl ve fısıldayarak çeviri olarak gerçekleştirilen bir sözlü çevirmenlik türü" olarak tanımlamaktadır.

Toplum Çevirmenliği konusunda yapılan çalışmaların %8inin Mahkeme Çevirmenliği alanında yapıldığı grafikten görülmektedir. 3 yayın yapılmış olması sayıca az gibi görünse de özellikle hukuk çevirisini konu alan oldukça fazla çalışma olduğu söylenmelidir. Bu çalışma kapsamında belirlenen kısıtlar çerçevesinde özellikle Toplum Çevirmenliğine konu olan, mahkemede gerçekleştirilen çeviri faaliyetleri ile ilgili çalışmalar dikkate alınmıştır. Hukuk çevirisi konusundaki çalışmalar daha çok uzmanlık alan çevirisi olarak değerlendirildiğinden bu çalışmanın dışında tutulmuştur.

Kamu Hizmeti Çevirmenliğinde de olduğu gibi, Mahkeme çevirmenliğini konu alan bilimsel çalışmaların görece azlığı dikkat çekmektedir. Bunun bir nedeni çalışma kapsamında toplum çevirmenliğinin odağa alınmasıyla, bu alandaki araştırmanın mahkeme çevirmenliği ile sınırlı tutulmuş olması olabilir (bkz. yöntem). Yapılan çalışmalar incelendiğinde mahkeme çevirmenliğinin farklı açılardan ele alıp çok boyutlu olarak irdelendiği ve veri ve içerik analizi yöntemiyle saha araştırması

22 Bu alanda yapılan yayınlar: Kahraman (2010), Conker (2017) Arslan (2018)

23 Bu yaklaşımda Kamu Hizmeti Çevirmenliği alanının sağlık çevirmenliği, polis merkezi çevirmenliği ve mahkeme çevirmenliği konularını da içine aldığı görülmektedir. Bu araştırmada söz konusu tezler kendi araştırma alanlarını odağa aldığı için ayrı alanlar olarak sınıflandırılmıştır. Buna göre hem genel anlamda kamu hizmeti çevirmenliği alanına kapsayıcı yaklaşım sunan çalışmaların da olması sebebiyle kamu hizmeti çevirmenliği, hem de diğer alanlar ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

24 Bu alanda yapılan yayınlar: Doğan (2004), Doğan (2010) Yücel (2018)

yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmalar üzerinden hem mahkemede mevcut iş potansiyeli belirlenmiş hem de mahkemede görev yapan çevirmenlerin durumu ortaya koyulmuştur.

d) Polis/kolluk kuvvetleri çevirmenliği

Yapılan taramanın sonucunda ve alanlara göre ortaya çıkan dağılım incelendiğinde, Polis/Kolluk Kuvvetleri Çevirmenliği alanında hiç yayının olmadığı görülmüştür. Bu konu odağında yayın yapılmamış olması, bu alanda çeviri çalışmalarının olmadığı anlamına gelmemektedir. Genel anlamda Toplum Çevirmenliği ya da Kamu Hizmetleri Çevirmenliği konusunu ele alan çalışmalarda kısmen konuya değinilmektedir, ancak Polis/Kolluk Kuvvetleri Çevirmenliği odağında yayına rastlanmamıştır. Buna göre bu alt alan özelindeki durum ve sorunları ele alacak çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

e) Sağlık çevirmenliği[25]

Sağlık çevirmenliği hastanelerde, sağlık ocaklarında, trafik kazaları gibi acil durumlarda yabancı hastalar ile hekimler arasında iletişim sağlamak amacıyla gerçekleştirilen bir çeviri türüdür. Bu çevirmenlik türüne ülkemizde oldukça fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Estetik veya saç ekimi vb. muayeneler veya ameliyatlar için ülkemize gelen yabancılara yönelik gerçekleşen çeviriler sağlık çevirmenliği olarak değil, sağlık turizmi olarak değerlendirilmektedir. İki uygulama arasındaki en belirgin fark sağlık turizminde diğerine kıyasla önceden planlanmış bir muayene olması ve genellikle özel hastanelerdeki hizmetleri kapsamasıdır. Buna karşın sağlık çevirmenliğinde ise genelde spontane gelişen ve çevirmenin bulunmadığı sağlık birimlerinde dil bilen kişilerce yapılan çeviriler görülmektedir.

Bu görüşten hareketle yapılan araştırmada tespit edilen bilimsel çalışmalara bakıldığında, öncelikli olarak dikkat çeken husus, Toplum Çevirmenliğinin alanları arasında en çok bilimsel çalışmanın sağlık çevirmenliği alanında yapıldığıdır. Grafiğe göre çalışmaların %26'sını oluşturmaktadır. Bununla birlikte (bu çalışma kapsamında belirlenen kısıtlar dikkate alınarak gerçekleştirilen taramaya göre) ilk bilimsel çalışmanın 2015 yılında yapılmış olması da göze çarpmaktadır. Yayınlarda tür bakımında öne çıkan çalışmaların lisansüstü tezler olduğu görülmüştür. Bu bağlamda çalışmaların yarısından fazlası tez olmakla birlikte 10 çalışmanın tamamı son 4 yılda yapılmıştır. Çalışmalarda çevirmenin konumu ve rolü, sağlık çevirmenliği alanındaki mevzuat ve mevcut durum tespiti gibi hususlar irdelenmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmaların büyük çoğunluğunda anket uygulamaları, mülakat, görüşme ve röportajlarla özellikle saha araştırılmıştır. Son yıllarda bu konunun bilimsel çalışmalarda ele alınmasının önemli nedenlerinden birinin, özellikle Suriye'deki savaş nedeniyle Türkiye'ye gelen ve ülkenin dilini bilmeyen kişilerin yoğunluğu ve en önemli ihtiyaçlarından birinin sağlık hizmeti olduğu söylenebilir.

f) Spor çevirmenliği[26]

Spor çevirmenliği Uyanık (2015: 22) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: "Spor çevirmenliği, spor kulüplerinde ve spor organizasyonlarında bir takım, antrenör ya da oyuncu için çalışan bir sözlü çevirmen tarafından verilen ardıl çeviri hizmetidir. Bu bağlamda spor çevirmeni, bir spor organizasyonu için ad hoc olarak veyahut bir spor kulübünce kadrolu olarak istihdam edilen sözlü çevirmendir".

[25] Bu alanda yapılmış yayınlar: Öztürk (2015), Turan (2016), Şener (2017), Çurum Duman (2018), Çurum Duman ve Ataseven (2018), Turan (2018), Eraslan ve Şener (2018), Katar (2019) Özsöz (2019), Toker (2019)

[26] Bu alanda yapılan yayınlar: Çimen (2009), Uyanık (2015), Bulut (2016), Dinar (2017), Bulut (2018a), Bulut (2018b)

Grafikler incelendiğinde Türkiye'de toplum çevirmenliği konusunda yapılan yayınların %15'inin spor çevirmenliği konusunda yapıldığı görülmektedir. Spor Türkiye'de her daim gündemde olan konulardan biridir. Buna paralel olarak eskiden beri antrenörlere ya da futbolculara çevirmenlik yapılıyor olduğu da bilinmektedir. Buna rağmen yapılan taramada az sayıda araştırmaya konu olduğu görülmüştür. Bu alanda yapılan ilk araştırma 2009 yılında tamamlanan bir tez çalışmasıdır. Yapılan incelemede dikkat çeken hususlardan biri spor çevirmenliği konusundaki yayınların daha çok futbol çevirmenliğine odaklanmasıdır. Türkiye'de Basketbol gibi farklı spor dallarında da uluslararası temasların yoğun olduğu bilinmektedir. Bundan hareketle Türkiye'de bu alanda yapılan çalışmaların kısıtlı ve sınırlı olduğu ifade edilebilir. Buna göre iç dinamiği farklı olabilecek spor dallarının da odağa alacak araştırmalara ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır. Öte yandan çalışmaların çoğu sahadaki çeviri uygulamasına odaklanmaktadır. Bu bağlamda çevirmenin rolü ve sorumlulukları ele alınırken, yaşanılan sorunlar da ele alınmaktadır. Çalışmaların biri de özellikle terminoloji konusunu vurgulamaktadır. Buna göre spor çevirmenliği de bir uzmanlık alanı olarak gösterilmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında, yalnızca bir tanesinin spor çevirmenliğini toplum çevirmenliği içerisinde açıkça konumlandırdığı dikkat çekmektedir. Diğerleri toplum çevirmenliğinden söz etmemektedir. Yapılan araştırmada spor çevirmenliğinin, toplum çevirmenliğinin bir alt alanı olup olamaması konusunda netlik olmadığı gözlemlenmektedir. Buna göre bu konun irdelenmesine ihtiyaç duyulduğu çıkarımında bulunulabilir.

g) Toplum çevirmenliği eğitimi[27]

Toplum çevirmenliği yukarıda afet ve acil durum çevirmenliği, sağlık çevirmenliği, mahkeme çevirmenliği ve spor çevirmenliği gibi alanlara ayrılmıştır. Fakat bu alanların haricinde üst başlık olarak belirli bir alanla sınırlı olmayan, genel anlamda toplum çevirmenliğini ve toplum çevirmenliği eğitimini konu alan kaynaklara da rastlanmıştır. Bu çalışmanın amacı Türkiye'de toplum çevirmenliği ile ilgili yapılan ve yayınlanan bilimsel çalışmalara üst bakış sunmak olduğundan, bu üst bakışın oluşmasında bu türden çalışmalar da önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle bu çalışmalar da araştırmaya ayrı bir başlıkla dahil edilmiştir.

Türkiye'de akademik çeviri eğitiminden yirminci yüzyılın sonundan beri söz edilebiliyor. Bu süreçte akademik çeviri eğitiminin amaçları doğrultusunda ve piyasa koşullarındaki değişiklikler ve mesleki gelişmeler de dikkate alınarak müfredatlar ve ders içerikleri zaman zaman yenilenmekte ve güncellenmektedir. Müfredatlar incelendiğinde Toplum Çevirmenliğine ve alanlarına da yer verildiği görülmektedir. Toplum Çevirmenine duyulan ihtiyacın artması ve özellikle meslekleşme sürecinde Toplum Çevirmenliğinin de yeterliliklerinin[28] yazılması gibi gelişmelerin, çeviri eğitimi veren kurumlarda ders eklenmesine ve mevcut derslerin güncellenmesine neden olduğu söylenebilir. Bu gelişmeler bilimsel çalışmalara da yansımıştır. Son iki yılda Toplum Çevirmenliği eğitimini konu alan çalışmaların yayınlandığı yapılan taramada görülmüştür. Bu çalışma kapsamında yapılan araştırmada çeviri eğitiminde toplum çevirmenliğini ele alan yayınlara da ulaşılmıştır. Türkiye'de eğitim odaklı olarak toplum çevirmenliğini konu alan yayınlar, bütünün %8'ini oluşturmaktadır.

Buna göre Toplum Çevirmenliği Eğitimini ele alan 3 yayına ulaşılmıştır. Bu çalışmaların tamamının 2018 yılında yayınlanmış olması dikkat çekmektedir. Yayınlarda özellikle Türkiye'deki çeviri eğitimi veren kurumlardaki Toplum Çevirmenliği derslerinin plan ve içerikleri konusunda genel bilgiler

[27] Bu alanda yapılan yayınlar: Arslan ve Durdağı (2018), Alimen (2018), Ross (2018)
[28] Toplum Çevirmeni Ulusal Yeterlilik Taslak Metni için bkz.: http://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=cevirmen-yeterlilikleri---toplum-cevirmeni---yayinlanan-taslak-15.12.2018.pdf

verilerek durumun betimlendiği görülmektedir. Çalışmalarda Toplum Çevirmenliği derslerinin önemi ifade edilmekte ve ders uygulamaları örnekleri üzerinden öneriler sunulmaktadır. Tarihsel, teorik, teknik bilgilerle birlikte senaryo çalışmalarının rolü ve etkisi de açıklanmaktadır. İncelenen çalışmaların sonuç ve çıkarımları benzer şekilde müfredatların düzenli şekilde güncellenmesi gerektiğinin altını çizerken, terminoloji, alan bilgisi ve sahadaki gerçeklik gibi kuram ve uygulamayı içeren konuları bir arada aktarmanın önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda toplum çevirmenliği uygulamalarının dikkate alınması, yani derslerin sahadaki uygulamalara uygun işlenmesi gerektiği araştırmacılar tarafından açıkça ifade edilmektedir.

h) Toplum çevirmenliği (genel)[29]

Toplum Çevirmenliği Genel başlığı altında incelenen çalışmaların yarısından fazlasının tezler olduğu görülmüştür. Tüm çalışmaların yıllarına bakıldığında, özellikle son üç yıldır bu konuya ağırlık verildiği de açıkça ortaya çıkmaktadır. Çalışmalar, genel anlamda toplum çevirmenliğinin durumu, çevirmenlerin rolü ve çalışma ortamları, yasal mevzuatlar gibi konulara değinirken, alandaki ve sahadaki sorunlara çok boyutlu yaklaşımlar sunmuştur. Bu bağlamda mülakat, görüşme, anket gibi saha araştırmalarıyla birlikte betimleyici bir yöntem kullanılarak, mevcut durum ortaya koyulmuştur. Şehirler özelinde, yerel sorunlara odaklanan çalışmaların varlığı da dikkat çekmiştir. Çalışmaların sonuç ve çıkarımları incelendiğinde toplum çevirmenliği konusunda bilinçlendirme gerektiği ve bu kapsamda örneğin işe alımlarda belirli kriterlerin uygulanması gerektiği ifade edilmektedir. Araştırmacılar çevirmenlerin uzmanlaşması gerektiğine işaret ederken, profesyonelliğe vurgu yapmıştır. Özellikle ifade edilen bir başka husus ise çeviri ve çevirmen eğitimlerinin önemi ve eğitimde uygulamaya ağırlık verilmesinin gerekliliğidir.

4. Sonuç: Türkiye'de toplum çevirmenliği araştırmaları

Gerçekleştirilen çalışma sonucunda, toplum çevirmenliği konusunda yapılan araştırmaların son yıllarda, hatta son üç yılda çok büyük oranda arttığı görülmüştür. Bu durum, son yıllarda toplum çevirmenliğine duyulan ihtiyacın artmasının ve bununla birlikte oluşan saha-bilim etkileşiminin doğal bir sonucu olarak görülebilir. Araştırmada elde edilen bulgular bibliyografya olarak sunulmuş ve sayısal veriler dikkate alınarak grafikleştirilmiştir. Bununla birlikte toplum çevirmenliği konusunda yapılan çalışmalar üst başlıklar belirlenerek sınıflandırılmış ve incelenmiştir. Son olarak, söz konusu bulgular dikkate alınarak belirlenen üst başlıklara göre tespitler ortaya koyulmuş ve değerlendirme yapılmıştır.

Yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar bütünsel olarak değerlendirildiğinde, öncelikle bibliyografya oluşturma amacıyla izlenen yolun sağlıklı verilere ulaşılmasını olanaklı kıldığı ve bu sayede çalışmanın başında ifade edilen soruların yanıtlarını sunduğu ifade edilmelidir. Buna göre çalışmanın araştırma yönteminin, çeşitli amaçlarla yapılabilecek farklı odaklı araştırmalar için uygulanabilir olduğu söylenebilir. Bulgulardan hareketle dikkat çeken bir husus da, toplum çevirmenliği konusunda Türkiye'de yapılan yayınların, toplum çevirmenliğine son yıllarda duyulan ihtiyaca paralel olarak artmış olmasıdır. Öte yandan Türkiye'de meslek standartları çerçevesindeki çalışmalar çeviri alanı için önemli gelişmelerden biridir. Bu bağlamda yapılan incelemede toplum çevirmenliği yeterlilikleri konusundaki çalışmalara az değinilmiş olması dikkat çeken bir husus olarak ifade edilebilir. Hem bu husus hem de sahada toplum çevirmenlerinin görevlerinin çeşitliliği ve kapsamı düşünüldüğünde, bu alanda ve alt alanlarında bilimsel çalışmalar ve araştırmalar yapılmasının gerekliliği, doğal bir beklenti ve varsayım

[29] Bu alanda yapılan yayınlar: Gürçağlar ve Diriker (2004), Başaran (2013), Balkul (2017), Doğan (2017), Şan ve Koçlu (2018), Balkul (2018), Ersoy (2018), Koçlu (2019)

olarak ortaya çıkmaktadır. Buna göre, bu çalışmada gerçekleştirilen araştırmanın bulgularından biri olan bibliyografyanın her daim eksiklik gösterebileceği ve geliştirilmeye ihtiyaç duyacağı da unutulmamalıdır.

Kaynakça

Acar, E. N. (2017). *Halk Sağlığı ile ilgili Metinlerin Çevirisi* . İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Acaroğlu, T. (1961). Bibliografta nedir? *Türk Kütüphaneciliği Dergisi, 10*(3-4).

Afette Rehber Çevirmenlik*:* http://www.ceviridernegi.org/arc.html Erişim Tarihi: 24.11.2019

Aksoy, F. (2007). *A comparative study: Translation of legal terminology in English, French and Turkish texts* . Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Akyol, F. (2011). *A comparative analysis of Newmark's and Vinay & Darbelnet's methods used in medical translation within the framework of Skopos Theory* . Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, Çeviri Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Anamur, H. (2013). Başlangıçtan bugüne Fransızcadan Türkçeye yapılmış çeviriler ile: Fransız düşünürler, yazarlar, sanatçılar üzerine Türkçe yayınları içeren bir kaynakça denemesi, Gündoğan Yayınları.

Balkul, H. İ ve Ersoy H. (2016). Çeviribilim Alanındaki Lisansüstü Tezler Üzerine Betimleyici Bir Çalışma. International Journal Of Languages' Education and Teaching. Vol 4(2), s. 151-163.

Bogenç D. E. (2003) Yazın Alanında Fransızca'dan Türkçe'ye Çevrilmiş Eserler Üzerine Bir Bibliyografya Çalışması. Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınları

Bulut, A. ve Kahraman, R. (2003) "Voluntary Relief Interpreters as Agents of Intercultural Communication: Ethical Considerations" 10th Translation Targets Conference 11-13 Eylül 2003 Charles Üniversitesi, Prag.

Bulut, A. ve Şan, F. (2019) "Uluslararası Yardımlaşmada Çeviri Hizmetleri: Afette Rehber Çevirmenlik", 3. Uluslararası Doğal Afetler ve Afet Yönetimi Sempozyumu, (yayınlanmamış sunum) 25-26 Ekim 2019 Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Can, M.Z ve Balkul, H.İ ve Gümüş A.F. ve Çalık O. (2018) Türkiye'deki Akademik Çeviri Camiasının Makale Düzeyindeki Çalışmalarının Yayın Mecrasının Araştırılması Ve Değerlendirilmesi. Filolojide Güncel Araştırmalar Çalışması, s. 150-167, Gece Kitaplığı Yayınları

Çevirmen Meslek Standardı: https://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/2013/300113/CEVIRMEN_Seviye_6_UMS.pdf Erişim Tarihi 12.11.2019

Demirakın, N. (1999). *Methods used in the translation of legal documents* . Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Doğan, A. (1995). *Simultane Tıp Çevirisi Eğitiminde Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin Etkililik Derecesi.* Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Doğan, A. (2004). Mahkeme Çevirmenliği. *Hacettepe Üniversitesi Uygulamalı Çeviribilim Dergisi* (14), 1-24.

Doğan, A. (2010a). "Afetlerde Çevirmenlik Hizmetleri" HAMER Acil ve Afet Durumlarında Sağlık Sağlık Yönetimi Semineri (yayınlanmamış sunum), 10 Haziran 2010. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Doğan, A. (2010b). "Türkiye'de Acil Durum ve Afet Çevirmenliği: Geçmişten Bugüne", Community Interpreting in Turkey, (yayınlanmamış sunum) 22-23 Kasım 2010, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Doğan, A. (2015). Mahkeme Çevirmenliği Alanı ve Eğitimi . *Genç Tercümanlar Çalıştayı* . içinde Ankara

Duraner, J. E. (2015). *Mapping network in legal translation market in Turkey: Analysis of actors from sociological perspective.* Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Filatova, Ş. (2017). *Becoming a medical translator: Who are the experts?* . İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim ABD, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Gümüş, V. Y. (2006). *The importance of extralinguistic factors in the translation of legal texts* . Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamenin (Türkçe): http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/insan%20haklari%20evrensel%20beyannemesi.pdf Erişim Tarihi: 05.11.2019

Kaçan, A. (2017). *Level of Equivalence In The Translation of British and Turkish Legal Texts* . Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı, Çeviri Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kader, B. (2011) İtalyancadan Türkçeye Çevrilen Eserler Bibliyografyası 1839-2011, Beta Yayınları

Kahraman, R. (2003). *Afette Rehber Çevirmenlik.* İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kahraman, R. (2010). *Göç ve Çeviri: İltica Başvurularında Sözlü Çeviri Uygulamaları ve Toplum Çevirmeninin Rolü.* İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi .

Kızılay Toplum Merkezleri –Toplum Çevirmeni Eğitim Programı: https://www.academia.edu/37799893/K%C4%B1z%C4%B1lay_Toplum_%C3%87evirmenli%C4%9Fi_E%C4%9Fitim_Projesi_Program%C4%B1_Gaziantep_3_4_Kas%C4%B1m_2018 Erişim Tarihi: 06.12.2019

Kocabıyık, B. (2006). *The Methods used in Syntactic and Lexical Levels in the Translation of Documents of the European Union.* Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Koçlu, S. (2019). *Göç ve Çeviri İlişkisi Bağlamında Toplum Çevirmenliğine Üst Bakış: Sakarya Örneği.* Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim ABD, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kurultay T. ve Bulut A. (2012). Toplum Çevirmenliğine Yeniden Bakışta Afette Rehber Çevirmenlik (ARÇ). *İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*(6), 75-102.

Mikkelson, H. (1996). *The Professionalization of Community Interpreting*, Murial M. JeromeO'Keffe içinde, Global Vision, Proceeding of the 37th Annual Conference of the American Translators Association, American Translators Association, 77-89.

Mikkelson, H. (2014). Evolution of Public Service Interpreting Training in the U.S. *International Journal*(1), 9-22.

Milli Kütüphane*:* http://www.mkutup.gov.tr/tr/Sayfalar/Hizmetlerimiz/Yayinlarimiz.aspx Erişim Tarihi: 02.12.2019

Mutlu, S. (2012). *Hukuk çevirilerinde ortaya çıkan çeviri sorunlarının boşanma davaları örneğinde incelenmesi.* . Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı, Çeviri Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. .

Odacıoğlu, M. (2011). *The translation of medical texts: A case study on Arthur C. Guyton and John E. Hall's textbook of medical physiology.* Hacettepe Üniversites, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. .

Orhan, E. (2017). *Methods used in the Turkish Translation of Legal Terminology in the Judgments of the European Court of Human Rights* . Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mütercim Tercümanlık ABD, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Özdoğan, M. (2009). *Contribution of translation activity on the development of medicine through historical perspective from Hippocratic Era to the 15th century* . Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mütercim Tercümanlık (İngilizce) BD, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. .

Özkaya, E. (2015). *Konferans Çevirmenliğinde Normlar Işığında Tarafsızlık Kavramı.* İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı, Çeviri Bilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Özkeser, O. (2004). *Plazma nitrürlemede kullanılmak üzere alçaltıcı tip çevirici tasarımı ve gerçekleştirilmesi* . İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Elektrik Mühendisliği Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Parlak, B. (2011). Bir Çeviri Eserler Bibliyografyası Işığında Türkçede İtalyan Kültürü, Beta Yayıncılık.

Perez İ. ve C. W. (2004). Wilson Interpreter-mediated police interviews- Working as a professional team. B. E.-L. Cecilia Wadensjö içinde, *The Critical Link 4* (s. 79-93). John Benjamins Publishing.

Pöchhacker, F. (1999). Getting Organized: The Evolution of Community Interpreting. *Interpreting* (Cilt 1, s. 125-140). içinde John Benjamins Publishing Company.

Pöllabauer, S. (2004). Interpreting in asylum hearings: Issues of saving face . B. E.-L. Cecilia Wadensjö içinde, *The Critical Link 4* (s. 39-52). John Benjamins Publishing Company.

Ross, J. M. (2015). Sağlık Alanında Amatör Sözlü Çevirmenlik . *Genç Tercümanlar Çalıştayı* . içinde Ankara .

Rillof P. ve L. B. (2015). Getting organized to beat Babel in multilingual service encounters: The European Network for Public Service Interpreting and Translation (ENPSIT). *The International Journal for Translation & Interpreting Research, 3*(7), 186-197.

Sağlık Çevirmenliği alanında örnek uygulama: https://www.gesundheitnordhessen.de/index.php?parent=1152 Erişim Tarihi: 05.12.2019

Saka, H. (2005). *Effect of phraseological field knowledge in the course and on the output of simultaneous medical interpreting*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Sakarya Adliyesi 2019 Bilirkişi Listesi: http://www.sakarya.adalet.gov.tr/duyurular/2019tercumankesin.pdf Erişim Tarihi: 01.12.2019

Slapp, M. A. (2004). *Community Interpreting in Deutschland: Gegemwaertige Situation und Perspektivem für die Zukunft*. Münih: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.

Şan F. ve Koçlu S. (2018). Sakarya'daki Mültecilerin İletişim Sorunlarının Belirlenmesi ve Toplum Çevirmenliğine Olan İhtiyaç. *International Journal of Language Academy, 4*(6), 1-16.

Şan F. ve Koçlu S. (2019). Toplum Çevirmenliği Odağında Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Tezlere Betimleyici Bir Üst Bakış. Can Z. ve Şan F. içinde, Çeviribilimde Güncel Çalışmalar I., 232-255.

Toplum Çevirmeni Ulusal Yeterlilik Taslak Metni: http://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=cevirmen-yeterlilikleri---toplum-cevirmeni---yayinlanan-taslak-15.12.2018.pdf Erişim Tarihi: 12.11.2019

Uyanık, G. B. (2015). *Spor Çevirmenliğinde Durumların ve Görevlerin Tanımlanması* . İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim ABD, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yeşilkaya, Z. (2017). *Çeviri uygulamalarında koşut metinlerin işlevi: Hukuk metinleri temelli bir inceleme.* İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çeviribilim Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

YÖK Tez Merkezi*:* https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ Erişim Tarihi: 05.12.2019

Technical and economic terms translation based on metaphors

Emrah ERİŞ[1]

Esra ULUŞAHİN [2]

APA: Eriş, E.; Uluşahin, E. (2020). Technical and economic terms translation based on metaphors. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 803-812. DOI: 10.29000/rumelide.752823.

Abstract

This study has been designed to reveal the metaphorical language use both in English and Turkish based on translations of technical and economic texts. In so doing, the three categories of metaphors developed by Lakoff and Johnson (1980) were used to analyse the data obtained from various online news agencies and platforms in which technical analysis are provided. These three metaphors are: structural, orientational, and ontological metaphors. Approximately 50 words and phrases were collected from these platforms and agencies to conduct an analysis regarding how translations of these metaphors are done into Turkish and whether these metaphors have equivalent words and phrases in Turkish. Following an analysis of these metaphors based on the three categories of Lakoff and Johnson (1980), it was concluded that the advantage of the English-speaking world in having a language which is lingua franca all over the world makes it possible to make use of a plethora of metaphors, whereas Turkish language has a more standardized metaphorical use not because the Turkish language is not fitted but because English is the first language that draws upon emerging words and phrases that may have undergone change in terms of meaning.

Keywords: Technical texts, economic terms, translation, metaphors, online platforms

Metaforlara dayalı teknik ve ekonomik terimler çevirisi

Öz

Bu çalışma, teknik ve ekonomik metinlerin tercümelerine dayalı olarak hem İngilizce hem de Türkçe mecazi dil kullanımını ortaya çıkarmak için tasarlanmıştır. Bunu yaparken, teknik analizlerin sağlandığı çeşitli çevrimiçi haber ajanslarından ve platformlarından elde edilen verileri analiz etmek için Lakoff ve Johnson (1980) tarafından geliştirilen üç metafor kategorisi kullanılmıştır. Bu üç metafor şunlardır: yapısal, yönelimli ve ontolojik metaforlar. Bu mecazların Türkçeye çevirilerinin nasıl yapıldığına ve bu metaforların Türkçede eşdeğer kelime ve deyimlere sahip olup olmadığına dair bir analiz yapmak için bu platformlardan ve ajanslardan yaklaşık 50 kelime ve kelime öbeği toplanmıştır. Lakoff ve Johnson'un (1980) üç kategorisine dayanan bu metaforların bir analizini takiben, İngilizce konuşan dünyanın, dünyanın her yerinde lingua franca olan bir dile sahip olmanın avantajının, bir çok metafordan faydalanmanın kapısını açtığı bununla birlikte Türk dilinin daha çok standartlaştırılmış bir metaforik kullanıma sahip olduğu ve bunun sebebinin Türk dilinin elverişli

1 Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık (İngilizce) (Siirt-Türkiye), emraheris1@siirt.edu.tr, 0000-0001-6753-9746 [Makale kayıt tarihi: 03.02.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752823]

2 Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransız Dili ve Edebiyatı ABD (Ankara, Türkiye), esra.ulusahin@hbv.edu.tr, 0000-0001-5209-6292

olmamasından değil İngilizcenin anlam bakımından değişime uğramış, yeni ortaya çıkan sözcük ve ifadelerden yararlanan ilk dil olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Teknik metinler, ekonomik terimler, çeviri, metaforlar, çevrimiçi platformlar

Introduction

Language use is such a specific subject that it is virtually impossible to think of a stationary language that can resist the developments of today's world. This is also manifested in the notion studied by Jacques Derrida, a French philosopher, who proposed untranslatability based on the assumption that the meaning of words change constantly giving the example of the word "mercy", which was once meant to be "forgiveness" for the loser of the fights between gladiators but which now means "affection" for someone such as a mother's affection for her son or daughter. Anne Curzan (2014) states that "We sometimes notice words changing meaning under our noses (e.g., unique coming to mean "very unusual" rather than "one of a kind") — and it can be disconcerting" and adds by asking "How in the world are we all going to communicate effectively if we allow words to shift in meaning like that?". She also provides some examples such as "nice" which used to mean "silly, foolish" – and you know what it means today-, or "meat" which once referred to "food in general". This represents the "face value" of the subject when it comes to language use. And the other side of the coin points to metaphors that are frequently used by linguists and ordinary men when expressing oneself. We as humans are programmed to welcoming unorthodox rhetoric that may appeal to the message receiver. This means that metaphors are sometimes linguistic aids that stand in the breach when it comes to impressing someone who we attempt to redound on. Siqueira et al. (2009) purport that "In recent decades, the phenomenon of the metaphor has increasingly gained attention, especially in the works of linguists and philosophers, and has been a focus of interest for researchers in lexical studies and its related disciplines" While it is obvious that in the wake of changes in the meanings of words and increase in the use of metaphors in daily language use, it should come as no surprise to observe that technical or more precisely economic terms or texts are also delivered through a myriad of metaphors that may serve as tools of adornment throughout the text. "Though at first, the idea that specialized and technical texts could admit polysemous terms or definitions was rather unwelcome and objectivity and precision were considered to be essential elements of technical and scientific languages in order to attain informational accuracy" (Siqueira et al., 2009, p. 158), today, particularly online news agencies or platforms for information service regarding technical issues attempt to give wide coverage to technical texts that mainly include metaphors. Metaphor is not a matter of language itself, but it plays a central role in the way we conceptualize the world, because the human mind operates with concepts that connect metaphorically with other concepts of a similar structure (Lakoff & Johnson, 1980; Gibbs, 1999). Thus, it is essential to make use of and be aware of metaphors to understand technical texts as part of this conceptualization. Jue (2009) claims that "Economy, like politics, has a close relationship with human beings and human society and it is so important an aspect of people's life that in everyday speech people inevitably speak of economy and related topics". He adds that "These economic terms such as stock, equity, insurance, interests, GDP, financial deficit, budget are very familiar to English-speaking people and used in their daily life from time to time". To well-understand these terms which are known to English native speakers, translation is of utmost importance and in this case, translators undertake the crucial task of rendering the message given in texts accurately and properly based on the assumption that what is in the source text should be clarified in the target text. Unless these terms are fully and truly rendered in the target text, either translators may draw upon omission or paraphrase or summarize the text leading to full access to the source text message.

In consideration of the abovementioned issues, this study seeks to investigate the issue of metaphors used in technical texts and their translations into Turkish. The language pair that is subjected to analysis is English-Turkish. Thus, a collection of metaphors used frequently in technical texts taken from online news agencies is analysed in terms of Lakoff and Johnson's (1980) categories of metaphors which are structural, orientational, and ontological. The paper encompasses the following sections: literature review, methodology, analysis and results, and conclusion.

Literature review

Over the last decades, a huge rise has been seen in the interest in the phenomenon of metaphors, specifically in an academic sense. This issue has not been debated in Turkey in a great amount but has been the object of analysis in studies conducted in other parts of the world. In her dissertation thesis *Metaphor in academic discourse: Linguistic forms, conceptual structures, communicative functions and cognitive representations*, Julia Berenike Herrmann (2013) focuses on metaphors in an academic sense and studies metaphors in terms of four different issues as is seen in the title. She draws upon anthropomorphism in a sense to reveal the metaphorical language use by illustrating some quotations such as Woody Allen's "I don't like nature. It's big plants eating little plants, (1) small fish eaten by big fish, big animals eating each other. It's like an enormous restaurant (Woody Allen, cited in Grothe, 2008, p. 67). Luisella Leonzini (2017) investigated the use of verbal and visual metaphors in economic-media discourse along with the analysis of text-image intersemiotic relations based on a cross-analysis of two corpora, respectively of English and Italian editorial articles published between 2009 and 2012. She found out that linguistic vehicle terms and groups identified in both corpora had similarities. Xia Jue (2009) conducted a study on the economic metaphors in newspapers based on the English language and divided economic metaphors into four sections as economy as human beings, economy as a machine, economy as a plant and economy as a building through illustrations from *the Financial Times and CNNMoney.com*. Hui Fan (2017) focused on the research of advertising translation with the directions of intercultural interaction and western translation theories from an intercultural perspective and studied strategies of translating commercial advertisements with due attention to five categories: literal, free, adaptation, creative and idioms translation.

Methodology

This section includes a brief analysis of the categories of metaphors which are structural, orientational, and ontological, a full list of technical terms used as metaphors on *cryptobriefing.com, coindesk.com, accountancyage.com/,* and a few other online platforms, and the translations of these terms provided from some technical texts written in the Turkish language.

Structural metaphors

Structural metaphors are cases where one concept is metaphorically structured in terms of another based on the claim that metaphor is not just a matter of language, that is, of mere words (Lakoff and Johnson**,** 1980, p. 6-14). They suggest that "the human conceptual system is metaphorically structured and defined" (ibid, p. 6) adding that "metaphors as linguistic expressions are possible precisely because there are metaphors in a person's conceptual system" (ibid, p. 6). It is clearly understood that humans conceptualize things around them and make use of these things to linguistically express themselves resulting in metaphorical language use. Drawing upon the *Argument is war* metaphor*,* Lakoff and Johnson (1980, p. 7-8) illustrate expressions from the vocabulary of war such as *attack a position,*

indefensible, strategy, win, gain ground, etc. This reveals the systematicity of using metaphors in the human brain. The metaphorical nature of the concepts that structure our everyday activities under the metaphorical concept *Time is money* (Lakoff and Johnson, 1980, p. 7-8) may give clues:

> *Time is money*
>
> You're wasting my time.
>
> This gadget will save you hours.
>
> I don't have the time to give you, etc.

Orientational metaphors

These metaphors refer to a kind of metaphorical concept that does not structure one concept in terms of another but instead organizes a whole system of concepts with respect to one another and have to do with spatial orientation: up-down, in-out, front-back, on-off -i.e. HAPPY IS UP- (ibid, p. 14). Such metaphorical orientations are not arbitrary having a basis in our physical and cultural experience and the orientational metaphors based on them can vary from culture to culture –in some cultures, the future is in front of us, whereas in others it is in back (ibid, p. 14). For example, regarding the physical basis of the metaphor, *MORE IS UP; LESS IS DOWN*, following examples can be given:

> The number of books printed each year keeps *going up*.
>
> His draft number is *high*.
>
> My income *rose* last year, etc. (ibid, 15-16).

Ontological metaphors

Thomas Hofweber (2018) defines ontology as the study of what there is. Ontology, at its simplest, is the study of existence and also the study of how we determine if things exist or not, as well as the classification of existence attempting to take things that are abstract and establish that they are, in fact, real (Keefe, 2016). Based on these definitions, Lakoff and Johnson (1980, p. 25-26) suggest that our experiences with physical objects (especially our own bodies) provide the basis for an extraordinarily wide variety of ontological metaphors, which serve various purposes such as rising prices, which can be metaphorically viewed as an entity via the noun *inflation,* adding some examples under the metaphor INFLATION IS AN ENTITY as follows:

> *Inflation is lowering* our standard of living.
>
> If there's much *more inflation*, we'll never survive, etc.

A list of technical terms and their translations

This list includes a collection of technical/economic terms obtained from the website *cryptobriefing.com, coindesk.com, accountancyage.com/,* and a few other online platforms, and their translations provided by the researcher.

English	**Turkish**
Whale	Balina
Climb	Tırmanmak
Bearish	Aşağı yönlü
Bullish	Yukarı yönlü
Bull market/run	Boğa Piyasası
Mining	Madencilik
Mining Farms	Madencilik Çiftliği
Well-oiled Machine	Sorunsuz Çalışan Makine
Ramp up	Üretimi Artırmak
Infancy	Bebeklik, Başlangıç
Burn Rate	Şirketin Para Kaybetme Oranı
Baked in	Sözleşmede, İş Anlaşması Dahilinde Olan Bir Terim
Market Cap	Piyasa Değeri
Jump from	-den Zıplamak
Frontier Markets	Gelişme İhtimali Olan Pazarlar
Immature	Gelişmemiş (Olgunlaşmamış)
Table Money	Ziyaretçileri Ağırlaması Için Subaylara Verilen Para
Enter The Ring	Piyasaya/İşe Girmek
Catalyst	Bir Menkul Değerin Fiyatını Artıran/Azaltan Girişimci ya da Şirket
Liquid Market	Likit Piyasa
Ecosystem	Ortam/Çevre
Saving Grace	Durumu Kurtaran İyi Özellik
Head Above Water	Borçtan Uzak Durmak

Earmarked	Bloke/Tahsis Edilmiş
Money Laundering/Launderer	Kara Para Aklamak/Aklayan
Tailwind	Büyümeyi Artıran Durum/Koşul
Gatekeeper	İhraççı ile Yatırımcı Arasında İşlev Gören Finansal Aracılar
Spike	Ani Çıkış
Takeaway	İşe Yarar Bilgi
Fall Off A Cliff	Uçuruma/Fazlaca Düşmek
Economic Tweaks	İnce Ayar Veren Ekonomi Uzmanları
Widow-and-orphan-Stock	Düşük Riskle Yüksek Temettü Verenn Öz Sermaye Yatırımı
Roar/Boom	Yükselmek
Staking	Kripto Paraları Belirli Bir Süre Cüzdanda Tutarak Kazanç Elde Etme Yöntemi
Altcoin	Farklı Algoritma Yapılarına Sahip Olan Bitcoin Dışındaki Kripto Paralar
Pick Up Steam	Daha Hızlı Bir Oranda ve Daha Etkili Çalışmaya Başlamak
Candlestick	Bir Menkul Değerin Yüksek, Düşük, Açılış ve Kapanış Fiyatlarını Gösteren Fiyat Tablosu

Analysis and results

This section includes the analysis of and related results of some of the full list of economic terms given in sentences with their possible translations taken from Turkish online platforms, if any. Examples are given in English and Turkish separately.

Structural Metaphors – Animals and Animal Sounds and Moves

Example in English (1): Whale, Bear, Bull, Roar, Climb

- With the price rally, **whales** - those buyers of large numbers of coins - seem to have woken from their long slumber. The number of **whale** addresses – ones with balances ranging from 1K BTC to 10k BTC – ticked higher in the second half of January, as noted by Kraken's researchers.
- During the **bull-bear** transition, investors who were hurt by the market crash finally realized that "public chains are useless."
- During the **bull market** of 2017-2018, top research institutions and acclaimed researchers in China (and elsewhere) set up teams to develop public chains with higher performance requiring large-scale financing.
- Rhodium prices **roar** to 11-year high.

- The most recent data showed a sharp **climb** in global uncertainty in the first quarter, rising from an index reading of 161 in the fourth quarter of 2018 to 220.

Example in Turkish (1): Balina, Ayı Piyasası, Boğa Piyasası, Kükremek, Tırmanmak

- Kripto para "**balinası**" 20 bin dolarlık (yaklaşık 115 bin TL) rekor değerin arkasındaki isim olabilir.
- Endeks, böylece, bugün kapanışı bu seviyelerden yaparsa fiilen **ayı piyasasına** girmiş olacak.
- Kripto para piyasalarında düzeltme hızlandı: **Boğa piyasası** sona mı erdi?
- Aslan borsada da **kükredi.**
- Amerikan ekonomisi **kükredi**! Yılın üçüncü çeyreğinde yıllık bazda yüzde 5 büyüyen ABD ekonomisi son 11 yılın en iyi performansını gösterdi.
- BIST 100 Endeksi kapanış bazında rekora **tırmandı.**

The abovementioned examples in English and Turkish show a correlation in terms of the metaphors used for revealing data about technical and economic issues. It is also seen that all words and phrases in English taken as a basis have correspondences in Turkish when they are rendered into Turkish – Bull-Boğa, Bear-Ayı, Whale-Balina, etc. What is interesting though is that in one of the Turkish sentences "Aslan borsada da kükredi" includes two metaphors as "Aslan", which literally means "lion", is the metaphor referring to one of the biggest football clubs in Turkey and is preferred by the author of the text by combining the two metaphors in one sentence to adorn the information released.

Structural Metaphors – Machines, Work, and Tools

Example in English (2): Money Laundering, Well-oiled Machine, Candlestick, Catalyst, Pick up Steam, Enter the Ring

- Pressure on accountants intensifies as **money laundering** crackdown heats up.
- Earlier this month U.S. Treasury Secretary Jack Lew spoke in front of a group of CEOs in Manhattan and compared the U.S. economy to a "**well-oiled machine**."
- UR/NZD huge bearish daily **candlestick** to critical support structure, 61.8% Fibo, eyes on Coronavirus bearish updates.
- Hypothetically, if a large government decided they were going to regulate cryptocurrency investing and introduce a detailed framework for doing so, it could serve as a **catalyst** for institutional money to **enter the ring**.
- Leading indicators for the fourth quarter indicate that Turkey's growth is **picking up steam**, the country's treasury and finance minister said Monday.

Examples in Turkish (2): Kara Para Aklama, Katalizör (Görevi Görmek), İvme Kazanmak, Piyasaya Girmek

- **Kara parayı** böyle **aklıyorlar.**
- Ekonomi için temel problemin talep eksikliği olduğuna dikkat çeken uzmanlar, bu dönemi değiştirebilecek yeni bir **katalizör** olmadığını ifade ediyorlar.
- Moody's: İngiliz ekonomisi yaz döneminde **ivme kazandı.**
- Yerli firmalar **piyasaya girdi**, yabancı fiyatı 3'te 1'e indirdi.

One may notice that two of the words or phrases in English given in example 2 do not have equivalent words or phrases in Turkish. These are "well-oiled machine" and "candlestick". The former refers to an economy that operates like clockwork and precisely resembling an engine that does not stall while the latter refers to a type of price chart used that displays the high, low, open, and closing prices of a security for a specific period originating from Japanese rice merchants and traders to track market prices and daily momentum hundreds of years before becoming popularized in the United States (Hayes, 2019). As these words and phrases are known to English speakers, it is easier for them to explore the meaning and the metaphor; however, Turkish readers are deprived of this exploration as no Turkish equivalence is provided in any texts or even if there exists an equivalent term, it does not meet the proper meaning. Finally, all the other words and phrases are rendered into Turkish in a manner to make the metaphor conceivable.

Orientational Metaphors

Example in English (3): Ramp up, Jump from, Spike, Fall off a Cliff, Boom

- Cruise lines **ramp up** investment in private island experiences.
- These barriers prevent crypto's **jump from** a frontier market to an emergent one.
- Coronavirus hits China's farms and food supply chain, with further **spike** in meat prices ahead
- Obama takes credit for the economic **boom** and Trump attacks him for it — here's why they're both wrong

Example in Turkish (3): Üretimi Artırmak, -den Zıplamak, Aniden/Sert Yükselmek, Uçuruma/Fazla Düşmek, Hızla Artmak

- Türkiye sanayi **üretimi artışında** AB ülkelerini geride bıraktı.
- ABD açıkladı dolar **zıpladı**!
- Altın fiyatları **sert yükseldi.**
- Ekonomi son 6 ayda **uçuruma düştü.**
- Faizler düştü, konut satışı **hızla arttı**!

Sentences given in example 3 in both languages show identical metaphorical uses though it should also be noted that phrases that are preferred in Turkish generally represent a daily language use as well, meaning that these metaphors do not make sense when compared with those used in English. For, phrases identified within example 3 in the Turkish language are general meanings of "going up or rise" in English and thus do not represent a metaphorical use properly.

Ontological Metaphors – Anthropic Characteristics, Entities, Markets

Example in English (4): Mining, Mining Farms, Liquid Market, Frontier Markets, Widow-and-orphan Stock

- The ongoing accumulation by HODLers could last at least for a few more weeks, with the cryptocurrency set to undergo **mining** reward halving in three months.
- Are Chinese bitcoin **mining farms** moving to North America and why?
- Global Eyelash Growth **Liquid Market** 2019 Development Strategy, Growth Analysis and Regional Forecast 2024

- Strix Leviathan, a Seattle-based cryptocurrency hedge fund, believes these issues are shared by all **frontier markets**.
- BCE is still a **"widows and orphans" stock**, this fund manager says.

Example in Turkish (4): Madencilik, Madencilik Çiftliği, Gelişme İhtimali Olan Pazarlar

- Ünlü Analistten Ripple (XRP) CEO'sunun **"Madencilik"** Açıklamasına Sert Eleştiri
- Bir madencilik şirketi ile ABD'den Whinstone'un yaptığı anlaşmayla Bitcoin **madencilik çiftliği** kuruluyor.
- Logo Yazılım'ın başta **gelişmekte olan pazarlar** olmak üzere hem kendi faaliyetlerinde hem de ekosisteminde sürdürülebilir dönüşümü desteklediğini aktaran Koyuncu ...

Examples in the English and Turkish languages reveal that two of the phrases "liquid market" and "widow-and-orphan stock" are not observed in Turkish online platforms as is seen in English online platforms. One of the reasons for this absence is that these phrases are new to the world and mainly originate in the English-speaking world. Besides, the phrase "frontier markets" is rendered into Turkish through paraphrase and explicitation as "gelişmekte olan pazarlar", which is believed to refer to "emerging markets" in English.

Conclusion

This paper has been designed to reveal how metaphorical language use is handled when translating technical and economic terms into Turkish and the reasons behind omissions, paraphrasing, non-equivalent phrases during the translation process, if any. The world is changing at a rapid phase and seems to keep changing further. Thus, it should come as no surprise to see language use and meaning of words and phrases changing, specifically when it comes to technical and economic terms.

As a result of the findings based on the translations of technical and economic terms into the Turkish language, it was concluded that Turkish translations are carried out either through explicitation of English-based words and phrases or through omission and paraphrasing. It was also concluded that the number of metaphors used in English regarding technical and economic texts, English language has a wider thesaurus compared to Turkish not because the Turkish language is not fitted for this purpose but because English-speaking world has the advantage of having its language as the lingua franca all over the world.

It is also recommended that the metaphorical language use be studied in terms of other text types and languages. In so doing, more data shall be revealed related to the differences and similarities based on metaphors and their use in texts.

References

Curzan, A. (2014). 20 words that once meant something very different. https://ideas.ted.com/20-words-that-once-meant-something-very-different/

Fan, H. (2017). Strategies for Translation of English Commercial Advertisements from the Intercultural Perspective. Open Journal of Social Sciences, 5, 38-45, http://www.scirp.org/journal/jss

Grothe, M. (Ed.). (2008). I never metaphor I didn't like: A comprehensive compilation of history's greatest analogies, metaphors, and similes. New York: HarperCollins.

Herman, J. B. (2013). Metaphor in academic discourse: Linguistic forms, conceptual structures, communicative functions and cognitive representations. LOT Trans 10, The Netherlands.

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

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

Jue, X. (2009). Economic Metaphors in English Newspapers. English Linguistic C-essay, Kristianstad University College.

Lakoff, G. & M. Johnson (1980). Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press. - Gibbs, Jr. R.W. (1999). "Taking metaphor out of our heads and putting it into the cultural world" in R. Gibbs, G. Steen (eds.), 145-166. *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.

Leonzini, L. (2017). Metaphor and the euro crisis: a cross-national study of metaphor use in English and Italian editorials. Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Italy.

Siqueira, M., Souto de Oliveira, A. F., Hubert, D. D., Faé de Almeida, G., and Brangel, L. M. (2009). Metaphor identification in a terminological dictionary. Iberica, 17.

Şarkiyatçı bir metnin geri çevirilerinde güç ilişkileri ve "Makbul Garb" temsilini yakalama mücadelesi

Safiye Gül AVCI SOLMAZ[1]

APA: Avcı Solmaz, S. G. (2020). Şarkiyatçı bir metnin geri çevirilerinde güç ilişkileri ve "Makbul Garb" temsilini yakalama mücadelesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 813-832. DOI: 10.29000/rumelide.752846.

Öz

Çevibilimde "kültürel dönüş"le (cultural turn) birlikte, çeviri süreçlerinde işleyen güç ilişkileri sorgulanmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda yürütülen araştırmalarda, güç ilişkileri farklı kavramlar ve farklı yöntemler ışığında incelenmiştir. Bu çalışma da, Georgina Adelaide Müller tarafından kaleme alınan *Letters from Constantinople (1897)* adlı eserin Türkçedeki çevirilerini "kökensiz/metinsiz geri çeviri" bağlamında ele almakta ve Phrae Chittiphalangsri'nin (2014) ortaya attığı "iç-dış çelişkisi" (inside-outside paradox) ve "sanallık" (virtuality)/ "sanallaştırma" (virtualisation) kavramlarını kullanarak, bu geri çevirilerdeki güç ilişkilerinin izini sürmektedir. Eser, ilk defa "1001 Temel Eser Tercüman" dizisi kapsamında *İstanbul'dan Mektuplar* (1978) adıyla Afife Buğra tarafından çevrilmiştir. Dergâh Yayınları daha sonra eseri *On Dokuzuncu Asır Biterken İstanbul'un Saltanatlı Günleri* (2010) (Çev. Hamdiye Betül Kara) başlığıyla yayınlamış; Şehir Yayınları ise, Tercüman tarafından yayınlanan çeviriyi değiştirmeden, ancak çeşitli "yan metinler" (paratexts) (Genette, 1997) ekleyerek 2010 yılında yeniden basmıştır. Çalışmada, çeşitli "yan metinler" aracılığıyla, çeviri eyleyicilerinin Şarkiyatçı bir metnin beraberinde getirdiği güç ilişkileriyle nasıl çatışma yaşadığı, bu çatışmayı aşmak için ne tür yollara başvurduğu ve "Makbul Garb" temsilini yakalamak için kendi aralarında nasıl mücadele ettiği irdelenmektedir.

Anahtar kelimeler: Kökensiz/ metinsiz geri çeviri, İç-dış çelişkisi, sanallık/ sanallaştırma, güç ilişkileri

Power relations in the back translations of an Orientalist text and the struggle to hold the representation of the "Approved Occident"

Abstract

The power relations in translation process have been questioned starting from the "cultural turn" in Translation Studies. By far, these relations have been analysed through different concepts and methods by the research which has been conducted in this respect. In a similar vein, this study focuses on the Turkish translations of *Letters from Constantinople* (1897) by Georgina Adelaide Müller within the context of "rootless/textless back translation" and traces the power relations in these back translations by using the concepts of "inside-outside paradox" and "virtuality/virtualisation" put forward by Phrae Chittiphalangsri (2014). The source text was first translated by Afife Buğra under the title of *İstanbul'dan Mektuplar* (1978) (*"Letters from İstanbul")* as a part of the book series called "1001 Temel Eser" (1001 Fundamental Books) published by the newspaper, Tercüman . Later on, Dergâh Publishing retranslated and published the book under the title of *On Dokuzuncu Asır Biterken İstanbul'un Saltanatlı Günleri* (2010) *("The Splendid Days of İstanbul When the Nineteenth*

1 Öğr. Gör., Siirt Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim Tercümanlık (İngilizce) (Siirt-Türkiye), safiyegulavci@gmail.com, 0000-0003-4551-2029 [Makale kayıt tarihi: 09.03.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752846]

Century Comes to an End") (transl. Hamdiye Betül Kara). Within the same year, Şehir Publishing republished the same translation of Tercüman only by adding some "paratexts" (Genette, 1997). Bringing all three into focus, the study examines how the translation agents come into conflict with the power relations brought along with an Orientalist text, what kinds of strategies they adopt to overcome this conflict and how they compete with each other to have the right to represent the "Approved Occident" by analyzing the "paratextual" elements.

Keywords: Rootless/ textless back translation, inside-outside paradox, virtuality/ virtualisation, power relations

1. Giriş

Bu çalışmanın amacı, Şarkiyatçı[2] metinlerin geri çevirilerinde ortaya çıktığı düşünülen *ideolojik çatışmayı* ve söz konusu eserlerin yeniden çevirilerinde çeviri eyleyicileri arasında yaşandığı öngörülen *mücadeleyi* güç ilişkileri bağlamında irdelemektir.

Çalışmanın çıkış noktasını, Phrae Chittiphalangsri'nin "On the Virtuality of Translation in Orientalism" (2014) adlı makalesinde ele aldığı "iç-dış çelişkisi" (inside/outside paradox) ve "sanallık" (virtuality)/ "sanallaştırma" (virtualization) kavramları oluşturmaktadır. İrdelemede, Georgina Adelaide Müller'in *Letters from Constantinople* (1897) adlı eserinin Türkiye'deki çevirileri "yan metinler" (paratexts) (Genette, 1997) aracılığıyla ele alınacaktır.

2. Kavramsal çerçeve

2.1. Kökensiz/ metinsiz geri çeviri

"Kökensiz geri çeviri" (rootless back translation) ve "yabancı dil yaratımı" (foreign language creation) kavramları ilk defa 2009'da Hongyin Wang tarafından ortaya atılmıştır (Guo, 2017, 1355). "Yabancı dil yaratımı", Çin kültürüyle ilgili İngilizcede yazılmış eserlere gönderme yapar; "kökensiz geri çeviri" ise bu eserlerin Çinceye çevrilmesi anlamına gelir (Guo'dan Wang, 1355). "Bu türden bir çeviri dilsel anlamdan çok kültürel anlamda bir dönüşü ifade eder ve bu nedenle 'kökensiz geri çeviri' olarak adlandırılır, yani orijinal bir metinden kaynağını almayan bir geri çeviri." (Tu ve Li'den Wang, 2017, 2). Çinceye ve Çin kültürüne ait öğelerin başka bir dilde yazılmasıyla yaratılan bu yabancı dil, çeviri yoluyla aslına geri döndürülmüş olur.

Wang, daha sonra, 2015'te "kökensiz geri çeviri" yerine "metinsiz geri çeviri" (textless back translation) terimini kullanmayı önermiş; çünkü bu türden bir çeviride çevirmenlerin dayandığı kaynak bir metnin olmadığını, ancak çevirinin kültürel kökenini koruduğunu belirtmiştir (Tu ve Li'den Wang, 3). Başka bir deyişle, " 'metinsiz geri çeviri', çevirmenlerin yabancı dillerde yazılmış Çin temalı edebi eserleri Çinceye geri çevirmeleri ve bu çeviri metinlerini Çinli okuyuculara tekrar satmasına gönderme yapmaktadır" (Chen ve Li, 2018, 10).

[2] "Orient", "Orientalism" ve "Orientalist" kavramlarının birbirinden türemiş ideolojik/politik anlam içerimlerini korumak için, bu çalışmada, "Şark", "Şarkiyatçılık" ve "Şarkiyatçı" karşılıkları tercih edilmiştir. Edward Said *Orientalism. The Western Conceptions of the Orient* (1979) kitabında, bu kavramların karşısına, yine ideolojik/politik içerimleri barındıran "Occident" (Garb) kavramını koymuştur.

Ting Guo, Çin kültürünü başka bir dilde yazan yazarları üç gruba ayırır: Çin kültüründen gelen iki dilli yazarlar, hem Çin'in hem de yazdıkları dilin kültürel altyapısına sahip olanlar ve Çin kültürüyle hiçbir bağlantısı olmayan yabancı yazarlar (1354).

Tüm bu tanımlamalar göz önüne alındığında, Çin kültürü özelinde geliştirilmiş bu kavramların, başka kültürlere de uyarlanabileceğini düşünmek mümkün olabilir. Bu görüşten hareketle, Georgiana Adelaide Müller'in 19. yüzyılın sonunda İstanbul'u ziyaret etmesi üzerine kaleme aldığı ve buradaki izlenimlerini anlattığı *Letters from Constantinople* (1897) adlı eserin Türkçedeki çevirilerini "kökensiz/metinsiz geri çeviri"[3] bağlamında ele almak mümkün olabilir. Eserin bu bağlama yerleştirilmesinin, aynı zamanda, bir sonraki başlıkta tartışılacak "iç-dış çelişkisi" ve "sanallık" kavramlarının irdelenmesi için verimli bir zemin oluşturacağı düşünülmektedir.

2.2. "İç-Dış Çelişkisi" ve "Sanallık"/ "Sanallaştırma"

Chittiphalangsri, Şarkiyatçılık ve çeviri bağlamında yürütülen güç ilişkileri tartışmalarının çoğunlukla metin düzeyindeki çeviri stratejileri üzerinden sürdürülmesini sorgulamaktadır (Krş. 2014, 51). Çeviri ve ideoloji ilişkisinin yerlileştirme ve yabancılaştırma kutuplarına sıkıştırılamayacağını ifade eden yazar, çevirmenlerin hangi stratejiyi benimsemiş olurlarsa olsunlar her durumda eleştirilebileceklerini ifade etmektedir. Yerlileştirme stratejisiyle çeviri yapan çevirmenler yerli kültürü hakimiyeti altına almakla itham edilebilirken, yabancılaştırma stratejisini benimseyenler yerli kültürü "tuhaf" ve "başka bir dünyanın üyesi" olarak göstermekle suçlanabilirler (Krş. 52).

Bu noktadan hareketle, Chittiphalangsri, Şarkiyatçı çevirilerde işleyen güç ilişkilerini anlamak için, ilk adımda, "Şarkiyatçılığın üzerine kurulduğu kuramsal zemine" ve Edward Said'den aldığı "iç-dış çelişkisi" kavramına başvurmayı önerir (Krş. 53). Doğu ve Batı karşılaşmasında yaşanan gerilim bağlamında, çeviriyi metaforik olarak ele alan Said, bu karşılaşmalarda "Şarkiyatçının ulaşılması güç nesneyi *çevirerek* ve içeriden kavrayarak" yorumlayamaya çalıştığını; ancak her durumda "Garb'ın sınırlarının ötesinde kalan Şark gibi, Şarkiyatçının da Şark'ın dışında kaldığını" ifade eder. (Krş. Chittiphalangsri'den Said, 53).

Chittiphalangsri, söz konusu iç-dış çelişkisinin temel nedenin Batı'nın politik konumu olduğunu ve Batı'nın onay verdiği Şark temsilinde arabuluculuk rolü üstlenecek Şarkiyatçılara ihtiyaç olduğunu belirtir (Krş. 53-55). Şarkiyatçılar gerek Şark'la ilgili yazdıkları eserlerde, gerekse Şark eserlerini çevirdiklerinde, kendi kültürlerinin onay verdiği mesafede durup Şark'ın kabul edilebilir bir temsilini yaratırlar. Bu sayede, okurların Şark'la doğrudan temas kurmasına gerek kalmaz, çünkü Şarkiyatçının sunduğu temsil onlar için "yeterli" olacaktır. Şark'ın temsilindeki bu yeterliliğiyse, Şarkiyatçılar "bilgiye ulaşmadaki modern ve bilimsel yaklaşımları" sayesinde elde ederler. Bir başka ifadeyle, akademik uzmanlıkları Şarkiyatçılara, Şark'ı temsil etme yetkisini vermektedir (Krş. Chittiphalangsri'den Said, 55).

Chittiphalangsri, bu aşamada, ikinci adım olarak, "yeterlilik" kavramını odak noktasına alır ve Şarkiyatçı çeviride yeterliliği neyin belirlediğini sorgular (55). İç-dış çelişkisinin gerilimini azaltan bu karmaşık yeterlilik sürecini tanımlayacak bir sözcüğün olmadığını öne sürerek, söz konusu süreci tanımlamak üzere, "sanallık" (virtuality)/ "sanallaştırma" (virtualisation) kavramını önerir (Krş. 56-57). Yazara göre, "'sanallaştırma' Şarkiyatçıların, emirlerindeki Şark metinlerini temsil ederken ya da çevirirken

[3] Bu kavramı Türkiye'de ilk defa ele alan çalışma için bkz. Avşaroğlu ve Karadağ, 2018.
Bu kavramı temel alan diğer çalışmalar için bkz. Baydere, 2018; Gökduman, 2018; Karadağ, 2019; Alimen, 2019; Sayın, 2019.

aldıkları konumu haklı göstermek için kullandıkları bir mekanizmadır. Bu mekanizma, yalnızca eseri tahrif etme ya da kelimesi kelimesine çevirme tartışmalarıyla sınırlandırılamayacak daha geniş bir kültürel müzakereye özgüdür" (56).

Yazar, önerdiği bu kavramın söz konusu süreci nasıl açıkladığını göstermek için, "virtuality" (sanallık) sözcüğünün tarihsel süreç içindeki farklı ama birbiriyle bağlantılı olduğunu söylediği üç sözlük anlamına odaklanır: "potentiality" (olasılık), "virtue" (erdem/nitelik) ve "power" (güç) (57-58). Günümüzde bu sözcüğün en yaygın kullanımının, "potentiality" (olasılık) anlamıyla ilişkilendirildiğini belirten yazar, bu "olasılık" anlamının "sanal bir şeye"; *etkide geçerli ama hakiki olmayana* gönderme yaptığını ifade eder (Krş. Chittiplangsri'den Chantrell, 57) (vurgu bana ait). Chittiphalangsri, "virtuality" kavramının eski zamanlarda ayrıca virtue (nitelik/erdem) ve "power" (güç) anlamlarında da kullanıldığını vurgulayarak, bu üç anlamı içinde barındıran "virtualisation" (sanallaştırma) sürecinin, Şarkiyatçı çeviride nasıl işlediğini şöyle açıklar:

> Bir şeyin "sanal" ya da "gerçeğin" bir yansıması olarak ele alınabilmesi için, bu oluşumun kabul edilebilir bir niteliğe ya da "erdeme" sahip olduğunun onaylanması gerekir. Gerekli erdeme sahip olduğu onaylandıktan sonra, bu oluşum gerçeğin sanal temsilinde "güç" ve "olasılık" kazanır. Bu erdem, güç ve temsil döngüsü, sanallığın ne ölçüde etkili olduğunu belirlemekte önemli bir kontrol faktörü olan "yeterlilik" gözlemine maruz kalır. Şarkiyatçılık söz konusu olduğunda, yeterlilik, Şark'ın nasıl yazılacağı ya da çevrileceği konusundaki görüşlere, Şarkiyatçılığın uygun bulduğu "standardı" ya da "üslubu" yansıtan Şarkiyatçıların müdahalesine işaret eder[4] (58).

Şark'ı sanallaştırma sürecinin etkili olabilmesi için, okura *özgünün yerine geçme olasılığını* kabul ettirmesi gerekir (59) (vurgu bana ait). Tam da bu nedenden dolayı, söz konusu süreç çeviri alanında birbiriyle mücadele halinde olan söylemler de yaratır, çünkü "çeviri tercihindeki değişiklikler aslında basit bir üslup meselesinden öte, Şark'ı en iyi biçimde temsil etmek adına sürekli devam eden mücadele ve müzakerelerin sonucudur" (58). Tüm bunların sonucunda, çevirmenler Şark'ın temsilinde merkezi konuma yerleşmek için, çevirilerini ve/ya eski çevirilerin yenilerini üretirken, çalışmalarını kapsamlı bilimsel araştırmalara dayandırırlar (Krş. 58-59).

Şarkiyatçı çevirilerdeki bu çok boyutlu ve karmaşık güç ilişkilerini, sanallaştırma (virtuality)/ sanallaştırma (virtualisation) kavramı üzerinden tartışan Chittiphalangsri, son aşamadaysa, bu kavramın geri çevirilerde nasıl işlediğini açıklar. Şarkiyatçılar tarafından yazılmış/çevrilmiş eserlerin geri çevirisinde, yerli çevirmenlerin, Batılıların kurguladığı Şark temsilinden sıyrılamadıklarını iddia eder. Başka bir biçimde ifade etmek gerekirse, Batı'nın ideolojik süzgecinden, yani sanallaştırma sürecinden geçerek üretilmiş bir metni (geri) çevirmek istediklerinde, yayın piyasasının kendilerine dayattığı özgüne sadakat ilkesi nedeniyle, metin üzerinde bir değişiklik yapamazlar ve kendi kültürlerini istemedikleri bir biçimde, *sanallaştırılmış haliyle*, temsil etmek zorunda kaldıkları için Şarkiyatçı bakış açısından kurtulamazlar (Krş. 61-63) (vurgu bana ait).

Tüm bu açıklamaların ışığında, Chittiphalangsri'nin ele aldığı biçimiyle "iç-dış çelişkisi" ve bu çelişkinin nasıl çözümlendiğini açıklamak üzere önerdiği "sanallık"/ "sanallaştırma" kavramları, bu çalışmada üç boyutta irdelenecektir:

1) Şarkiyatçıların, Şark'ı yazarken ya da çevirirken yaşadığı "iç-dış çelişkisini", Türkiye'deki çeviri eyleyicileri nasıl yaşamaktadır? Başka bir ifadeyle, bu çeviri eyleyicileri kendi kültürleriyle ilgili yazılmış

[4] Aksi belirtilmedikçe çeviriler tarafımdan yapılmıştır.

Şarkiyatçı bir eseri geri çevirdiğinde, yani *Garb*'la karşı karşıya kaldığında, "iç-dış çelişkisi" nasıl ortaya çıkmaktadır?

2) Türkiye'deki çeviri eyleyicileri, söz konusu bu çelişkinin gerilimiyle başa çıkmak için "sanallaştırma" sürecini nasıl devreye sokmaktadır ve bu süreci, benimsedikleri görüşün *Makbul Garb* temsilini yakalama mücadelesinde nasıl kullanmaktadır?

3) Yazarın iddia ettiği üzere, bu eyleyiciler geri çeviride Şarkiyatçı bakış açısı karşısında edilgen bir tutum sergileyerek kendi kültürlerini istemedikleri bir biçimde mi temsil etmektedir?

3. Kaynak metin ve erek metinler hakkında

Letters from Constantinople, Georgina Adeliade Max Müller ve eşi Frederich Max Müller'in 1893 yılında İngiliz Büyükelçiği'nde sekreterlik görevi yürüten oğullarını ziyareti sırasında yazılan mektuplara dayanmaktadır. 1897 yılında, Longman, Green & Co tarafından basılan eser, toplamda 16 mektuptan oluşmaktadır. Gündelik yaşam, gezilip görülen yerler, Türk kadınları gibi çeşitli temalar üzerine kurulu mektupların – din, arkeoloji ve siyaset ile ilgili olan- dört tanesi Frederich Max Müller tarafından yazılmıştır.

Eser, ilk defa Tercüman Gazetesi'nin "1001 Temel Eser" projesi kapsamında, 1978 yılında Afife Buğra tarafından *İstanbul'dan Mektuplar* adıyla Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra 2010 yılında, Hamdiye Betül Kara çevirisiyle *On Dokuzuncu Asır Biterken İstanbul'un Saltanatlı Günleri* adı altında Dergâh Yayınları tarafından yayınlanmıştır. Aynı yıl içerisinde, daha sonra, Şehir Yayınları Afife Buğra'nın çevirisini yine *İstanbul'dan Mektuplar* adıyla yeniden basmıştır.

Bu çalışmada, söz konusu kaynak metnin ve çevirilerinin güç ilişkileri bağlamında ele alınmasının temelde üç nedeni vardır:

Öncelikle, Said'in, Şarkiyatçılık kavramına dair açıklamalarına bakıldığında karşımıza üç tanım çıkar: Birincisi, Şark'ı araştıran ve Şark'la ilgili bilgi üreten akademik alan; ikincisi, Doğu'yla Batı arasındaki "ontolojik ve epistemolojik ayrıma dayanan" düşünce sistemi; üçüncüsüyse Şark'ı yeniden yapılandırarak hakimiyeti altına almaya çalışan Batı düşüncesi (Krş. 2017, 12-13).

Said, birinci tanım kapsamında Şark'ı araştıran ve bu alanda yazı yazan kişileri; ikinci tanım kapsamındaysa Şark'la ilgili tanımlamalar yapan ya da gözlemler sunan "ozanları, romancıları, felsefecileri, siyaset kuramcılarını, iktisatçıları ve imparatorluk yöneticilerini" Şarkiyatçı olarak tanımlar (Krş. 12). Bu noktadan hareketle, Georgina Max Müller'in ziyareti esnasındaki deneyimlerine dayalı bir Osmanlı hayatı betimlemesi paylaştığı; Frederich Max Müller'inse Doğu felsefesi, Doğu dilleri ve dinleriyle ilgili akademik çalışmalar[5] yürüten bir bilim insanı olarak din, siyaset ve arkeoloji kapsamında dört mektuba imza attığı göz önünde bulundurulduğunda, eserin Şarkiyatçılık ekseninde ele alınması mümkün olabilir. Buradan hareketle, eser Şarkiyatçılık temeline oturtulduğunda, o zaman kaynaktan ereğe doğru işleyen güç ilişkilerinin varlığı da söz konusu olabilir.

Bunla bağlantılı olarak, eserin İstanbul'a yapılan seyahatin bir sonucu olarak ortaya çıktığı düşünüldüğünde, kaynak metni seyahatname türünde ele almak mümkün olur ki bu da metnin üretiminde işleyen güç ilişkilerinin farklı bir boyutunu akla getirebilir. Susan Bassnett'e göre (2014),

5 < https://www.britannica.com/biography/Max-Muller> Web. 27. 11. 2019.

seyahatname yazarları, "birinci elden deneyime" dayalı olduğunu iddia ettikleri anlatılarının "doğruluğunu kanıtlama" peşindedir, ancak seyahatnameler bir "yeniden yazım" (Lefevere, 1992) biçimi olarak özünde "manipülatif" metinlerdir (Krş. 66). Bassnett, Andre Lefevere'in güç ilişkileri bağlamında, metinlerin oluşturulmasında "editörün, çevirmenin, edebiyat tarihçisinin ya da biyografi yazarının" rolüne dikkat çektiği görüşüne ek olarak, seyahatname yazarlarını da bu listeye eklemeyi önerir, çünkü ona göre bu yazarlar da kendilerine kaynaklık eden seyahatlerini "bilinçli olarak manipüle edip yeniden yazar" (Krş. 77).

Bu noktadan hareketle, Bassnett ayrıca çeviri ve seyahatname arasındaki benzerlik ilişkisine değinir, çünkü her ikisinin de temelde bir "yolculuğa" dayandığını öne sürer. "Çevirmen, başka bir zamanda ve mekanda yazılmış bir metni keşfeder" ve kendine ait bu keşif yolcuğunu çeviri aracılığıyla okuyucuya geri getirir. Bu bağlamda, seyahatname yazarının da yaptığı farklı bir çeviri türüdür, çünkü seyahati sırasında deneyimlemiş olduğu olayları, "yeniden yazım" süreciyle yazılı olarak okura aktarır." (Krş. 70).

Bassnett'in yaptığı bu "yolculuk" benzetmesiyse, ilk bölümde ele alınan "metinsiz/kökensiz geri çeviri" kavramına gitmemizi mümkün kılar. Bu kavramın, bir kültürle ilgili yabancı bir dilde yazılmış eserlerin geri çevirisine gönderme yaptığı hatırlanacak olursa, söz konusu kaynak metninin yukarıda bahsedilen çevirilerini bu kapsamda ele almak uygun olabilir. Bunun yanı sıra, "metinsiz/kökensiz geri çeviriyle" ilgili yapılan tartışmalara bakıldığında, bu kavramın da beraberinde yine güç ilişkilerini getirdiği düşünülebilir.

Örneğin, Qingyin Tu ve Changbao Li, Çin kültürünü tanıtma arzusunda olan yabancı yazarların, her şeye rağmen, "tabiatlarında olan üstünlük duygusu" nedeniyle taraflı olabileceklerine dikkat çeker (Tu ve Li'den Jiang, 2017, 4). Uzaklara "seyahat etmiş" kültürün geri çevirisini "evedönüş yolculuğu" (homeward journey) olarak tanımlayan Yifeng Sun (2014) ise söz konusu geri çevirilerin "ideolojik nedenlerle" "kültürel filtre" görevi gördüğünü ifade ederek (116-117), bu defa tam tersi yönde, yani erekten kaynağa yönelmiş güç ilişkilerine gönderme yapar.

Bu kavramların ışığında, bu çalışmanın uygulamasına konu olan gerek kaynak metnin gerekse erek metinlerin çift yönlü işleyen güç ilişkileriyle sarmalandığını söylemek mümkündür. Bu noktadan hareketle, söz konusu erek metinlerin, özellikle "yan metinler" aracılığıyla mercek altına alınması, var olduğu düşünülen güç ilişkilerinin nasıl işlediğini anlamamıza yardımcı olabilir; çünkü Şehnaz Tahir Gürçağlar'ın ifade ettiği üzere erek metin incelemelerinde, "yan metinsel" öğelere başvurmak "metinlerin sessiz kaldığı bazı noktalar hakkında ilginç bilgiler" sağlayabilir (2002, 59).

"Yan metinler", bir metni kitap sınırları içerisinde çevreleyen, "çevre metinler"den (peritext) ve/ya metnin dışına uzanan "metin dışı" (epitext) öğelerden oluşur (Tahir Gürçağlar'dan Genette, 2011, 113). Urpa Kovala'nın belirttiği gibi çeviriler okuyucuya ulaşmadan önce çeşitli yollarla "filtrelenebilir" (1996, 119) ve bu nokta da çoğu zaman metinden önce okuyucuyu karşılayan "yan metinsel" öğeler, üstlendikleri "arabuluculuk rolüyle" söz konusu eserlerin alımlanmasına etki eder (Kovala, 120; Tahir Gürçağlar, 2002, 59; 2011, 113). Tüm bunların yanı sıra, "yan metinler", aynı zamanda bir çevirinin ortaya çıkmasında/yayınlanmasında rol oynayan editör, yayıncı gibi farklı çeviri eyleyicilerini de ortaya çıkarır (Tahir Gürçağlar, 2011, 115).

Tüm bu tartışmalardan hareketle, bu çalışma kapsamında ele alınacak üç uygulama nesnesinde var olduğu düşünülen güç ilişkilerini irdelemek üzere yola çıkıldığında, söz konusu metinlerde çevirmenlerin "yan metinsel" anlamda sessizlik içinde oldukları; önsöz, not, dipnot, ek ve "metin dışı"na

taşan öğelerde editör, yayıncı ve yayına hazırlayan gibi farklı çeviri eyleyicilerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Tercüman tarafından yayınlanan çeviride, biri, bu proje kapsamında yayınlanan tüm kitaplarda bulunan Kemal Ilıcak'a, diğeri eseri yayına hazırlayan Orhan Fuat Köprülü'ye ait olmak üzere toplamda iki adet ön söz bulunmaktadır. Ön sözlerin yanı sıra, Köprülü tarafından metnin sonuna eklenmiş otuz sekiz adet not vardır. Köprülü, ayrıca, Türkçeye çevrilmeden önce söz konusu eseri *Türk Kültürü* dergisinde 1968 yılında yayınlanan bir makalesinde gündeme getirmektedir.

Dergâh Yayınları kaynak metni "Batının Gözüyle Türkler" dizisi kapsamında Türkçeye aktarmış ve "Dergâh Yayınları" imzasıyla hazırlanan bir ön söz eşliğinde yayınlamıştır. Metinde, iki adet çevirmen notu ve söz konusu dizinin editörü Işıl Erverdi tarafından eklenmiş yirmi beş adet dipnot bulunmaktadır.

Şehir Yayınları ise, Tercüman tarafından yayınlanmış Afife Buğra çevirisini yeniden basarak, eseri "Seyahat Kitaplığı" dizisi kapsamında ele almıştır. Söz konusu üründe, Tercüman nüshasında yer alan Orhan Fuat Köprülü'ye ait ön sözün ve notların aynen korunduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak, metinde dizinin editörü Fatma Zehra Beyaz tarafından yazılmış bir ön söz ve yine kendisi tarafından hazırlanmış on dokuz adet dipnot bulunmaktadır. Ön söz ve dipnotların yanı sıra, erek metne, özgün metinde yer alan on iki adet fotoğraf eklenmiştir. Ayrıca metnin ekler bölümünde, Max Müller çiftinin ziyaretini konu edinen haberlere yer vermiş dönemin gazetelerinden Tercüman-ı Hakikat'in ilgili bölümleri ve transkripsiyonları bulunmaktadır. Son olarak, yine aynı bölümde, New York Times gazetesi tarafından 1897 yılında özgün metinle ilgili kaleme alınmış bir makaleye ve çevirisine (Çev. Ayşe Handan Konar) yer verilmiştir. Tüm bunların dışında, internet üzerinde yayınlamış, söz konusu eseri ve yayınlanma sürecini ele alan bir haber bulunmaktadır.

4. Uygulama

4.1. *Letters from Constantinople*'un geri çevirilerinde "İç-Dış Çelişkisi"

4.1.1. Yayıncılar hakkında art alan bilgisi

Daha önce de ifade edildiği gibi, kaynak metni Türkçeye aktaran ilk yayıncı, Tercüman Gazetesi'dir. Kemal Ilıcak yönetimindeki gazetenin geçmişi, Türkiye'nin ilk özel gazetesi olan Tercüman-ı Ahval'a (1860) dayanmaktadır[6]. Bu tarihten itibaren, Ilıcak'ın ortakları arasına katıldığı 1961 yılına kadar, gazete farklı yönetimlerle yayın hayatını sürdürmüştür. Ilıcak'ın yönetime ortak olmasıyla birlikte, gazetenin bir fikir gazetesi haline dönüştüğü söylenmektedir (agy.). Yaşanan maddi sıkıntılar nedeniyle, 1990 yılında tüm hakları başka bir yayın grubuna devredilen gazete, daha sonra iki farklı yönetim tarafından yayınlanmaya devam eder. "Dünden Bugüne Tercüman" adıyla gazeteyi devam ettirenler Ilıcak'ın oğlu Mehmet Ali Ilıcak ve eşi Nazlı Ilıcak'tır. "Tercüman misyonunu temsil eden görüşün yalnızca Ilıcak ailesinde mevcut olduğunu" belirten Mehmet Ali Ilıcak, Tercüman'ın bir "felsefe gazetesi" olduğunu ve "sol görüşü temsil edemeyeceğini" dile getirmiştir. Nazlı Ilıcak ise Tercüman'ın "muhafazakâr, liberal, demokrat" bir kimlikle yayınlandığını ifade etmiştir (agy.).

Bu görüşler temelinde yayın hayatını devam ettirmiş Tercüman Gazetesi'nin, "1001 Temel Eser" dizisiyse Adalet Partisi hükümetinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1960'lı yıllarda başlatılan "Bin

6 <http://www.hulyayalim.com/dunden-bugune-tercuman-ile-gozcu-gazetesi-ve-kapatilma-nedenleri/> Web. 15.11.2019.

Temel Eser" projesine dayanmaktadır (Özbalcı, 2011, 129-134). Proje kapsamında ilk kitap 1969 yılında piyasaya sürülmüş ve siyasetteki gelişmeler nedeniyle hükümetin istifa ettiği 1971 yılına kadar toplamda altmışaltı kitap yayınlanmıştır (133). Projenin yarım kalması üzerine, Kemal Ilıcak 1972 yılında "Tercüman 1001 Temel Eser" adıyla söz konusu projeyi sürdürme kararı almış ve bu kapsamda 70'li yılların sonlarına kadar yüz elli civarında kitap yayınlatmıştır (134). Söz konusu eserlerin hepsinde yer alan Kemal Ilıcak imzalı ön sözde şu görüşlere yer yerilmiştir:

> Sevinçle karşılayıp, ümitle alkışladığımız "1000 Temel Eser" serisi, Millî Eğitim Bakanlığınca durdurulunca, bugüne kadar yayınlanan 66 esere yüzlerce ek yapmayı düşündük ve "Tercüman 1001 Temel Eser" dizisini yayınlamaya karar verdik, "1000 Temel Eser" serisini hazırlayan çok değerli bilginler heyetini, yeni üyelerle genişlettik. Ayrıca 200 ilim adamımızdan yardım vaadi aldık. Tercüman'ın yayın hayatındaki geniş imkânlarını 1001 Temel Eser için daha da güçlendirdik. Artık karşınıza gururla, cesaretle çıkmamız, eserlerimizi gözlere ve gönüllere sergilememiz zamanı gelmiş bulunuyor. Millî değer ve mânâda her kitap ve her yazar bu serimizde yerini bulacak, hiç bir art düşünce ile değerli değersiz, değersiz de değerli gibi ortaya konmayacaktır. Çünkü esas gaye bin yıllık tarihimizin temelini, mayasını gözler önüne sermek, onları lâyık oldukları yere oturtmaktır. Bu bakımdan 1001 Temel Eser'den maddî hiç bir kâr beklemiyoruz. Kârımız sadece gurur, iftihar, hizmet zevki olacaktır (Müller, 1978).

Kaynak metni 2010 yılında yeniden çevirerek yayınlayan Dergâh Yayınları'nın geçmişiyse, 1966 yılında yayınlanan Hareket Dergisi ve Hareket Yayınları'na dayanmaktadır[7]. Ezel Erverdi'nin öncülük ettiği bu girişimin temel amacı, Nurettin Topçu'nun fikirlerini daha geniş bir okuyucu kitlesine ulaştırmaktır. Bu noktadan hareketle, ilerleyen yıllarda Türkiye'nin farklı şehirlerinde "Dergâh Kitabevleri" açılmış ve 1976 yılında da Dergâh Yayınları kurulmuştur (agy.).

Dergâh Yayınları'nın, fikirlerini temsil edip yaşatmayı amaçladığı Nurettin Topçu'dan kısaca bahsetmek gerekirse, Topçu "ahlak felsefecisi ve mütefekkir" olarak tanımlanmaktadır[8]. Yurt dışında eğitim alıp, "isyan ahlakı fikri" çerçevesinde doktora tezi yazan Topçu'nun fikirleri, "coğrafya olarak Anadolu'yu, tarih ve kültür olarak Selçuklu-Osmanlı tecrübesini merkeze alan, buradan en geniş ve belirleyici daire olarak İslâm'a ve özellikle tasavvufa intikal eden, Batı dünyasına ve insanlık tecrübesine uzanan bütüncül bir düşünce dünyası" olarak tanımlanmaktadır (agy.). Bu noktadan hareketle, Dergâh Yayınları da yayın politikasını şu şekilde ifade etmektedir:

> Dergâh Yayınları; edebiyat, çağdaş Türk düşüncesi, çağdaş İslâm düşüncesi, tasavvuf, felsefe, tarih, sanat ve sosyal bilimlerin diğer alanlarına öncelik vererek Türk düşünce hayatının köklerine ulaşma, Türkiye'nin kendine has kuvvet ve değerlerinin peşine düşme çabasındadır. Türkiye'de üretilen edebî ve fikrî çabanın kalitesini yükseltmek, üretilenlerin bu topraklarla ilgisini daha sahici kılmak, Dergâh Yayınları'nın genel politikasıdır ("Hakkımızda").

Son olarak, Afife Buğra'nın çevirisini, çeşitli "yan metinler" ekleyerek, yeniden basan Şehir Yayınları'na bakıldığında, söz konusu yayın kuruluşunun İşaret Yayınları'na bağlı olarak yayın hayatını sürdürdüğü görülmektedir. 1987 yılında kurulan yayınevi, sloganını "Düşünen bir topluma..." olarak belirlemiş ve internet sitesinde yer alan bilgide, çalışmalarını "Kur'anî İlimler ve tarih sahası" ekseninde devam ettirdiğini ifade etmiştir[9].

4. 1. 2. Ön sözlerde "İç-dış Çelişkisi"nin izlerini sürmek

"Kavramsal Çerçeve" bölümünde ele alınan "iç-dış çelişkisi"ne geri dönecek olursak, Chittiphalangsri'nin Said'in fikirlerine dayandırarak tartıştığı bu kavram, Şarkiyatçıların Doğu-Batı

7 < https://www.dergâh.com.tr/hakkimizda> Web. 15.11.2019.
8 <https://www.islamveihsan.com/nurettin-topcu-kimdir.html> Web. 15.11.2019.
9 <https://www.isaretyayinlari.com.tr/hakkimizda-pg2.html> Web. 15.11.2019.

karşılaşmasında Şark'ı "içten kavramaya" çalışırken Şark'ın "dışında kalma"larına gönderme yapar. Bu çelişkinin sonucunda, Şarkiyatçılar bir gerilim yaşar; bu gerilimin temelinde ise Batı'nın ideolojik duruşu yatar (53-55). Bu tanımdan hareketle, bu çalışmada Şarkiyatçılık eksenine oturtulan kaynak metnin geri çevirilerinde "iç-dış çelişkisi"nin tersi yönde ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bir önceki başlıkta art alan bilgisi paylaşılan yayıncıların profili göz önüne alındığında, hepsinin *milli görüşten yola çıkan muhafazakâr bir çizgiye* sahip oldukları; bunun doğrultusunda da benimsedikleri görüşün Batı'yı tam anlamıyla kucaklamaya engel olduğu iddia edilebilir (vurgu bana ait).

Söz konusu çevirilerin "yan metinlerinde" varlığını hissettirdiği düşülen "iç-dış çelişkisi"nin izlerini özellikle ön sözlerden yola çıkarak örneklendirmek mümkün olabilir. "1001 Temel Eser Tercüman" nüshasında, Orhan Fuat Köprülü tarafından yazılan "Kitap ve Yazarı Hakkında Birkaç Söz" başlığı altında şu ifadelere yer verilmektedir:

> […] Kocası gibi kendisinin de aydın bir insan ve uzağı iyi gören bir müşahit olduğu açıkça görülen Mrs. Max Müller, İstanbul'un turistler için de emsalsiz bir şehir olduğunu ısrarla belirtmiştir. Türk kadınları ve onların yaşayış tarzları hakkında da Mrs. Müller sağlam görüşler ileri sürmüştür. Kocası Mr. F. Müller ise, Osmanlı Devletinin kolay yutulacak bir lokma olmadığını, II. Abdülhamid'in geliştirmekte olduğu maarif sisteminin ileride meyvesini vereceğine, *birçoklarının iddialarının aksine, müslümanlığın terakkiye mâni bir din olmadığına* kesin bir şekilde inanmaktadır. *Birçok doğru hükümlerin yanında kitapta, birtakım ındî görüşlere yer verilmiş olmasını tabii karşılamak icap eder*. (Müller, 1978, 7-8) (italik vurgular bana ait).

Dergâh Yayınları'nın nüshasında yer alan ön sözdeyse, şu görüşler paylaşılmaktadır:

> […] Alman asıllı İngiliz filoloğu ve *oryantalisti* Max Müller, Hindoloji çalışmaları ve dinler tarihi disiplinlerinin kurucularından biridir. *İngiliz sömürgecilik ve emperyalizm faaliyetlerinin kendi akademik çalışmalarına sağladığı maddi-manevi desteği sıklıkla vurgulamakta beis görmeyen* Müller, eski Türkçe metinleri Çince ve Sanskritçe metinlerle mukayese eden ilk kişidir aynı zamanda. Kullandığı mukayese *yöntemindeki çıkış noktası ise hiç şüphesiz çalışmaya konu olan 'kültürün' egzotik, öteki, yabancı ve içinde bulunduğu dünyanın da 'vahşi dünya' olduğu ön kabulüne dayanır*. Askeri ve ekonomik her türlü dış tehdidin yanı sıra, 'kültürel' manada da *her nevi tehlikeye açık olan güçsüz Osmanlı İmparatorluğu'nun Müller için ne denli bereketli bir memba olduğu tartışmasız bir gerçek*. […] Mektupların en ayırt edici özelliği, o dönemde Batı'da ve Batılılarda ekseriyetle görülen 'Abdülhamit düşmanlığının' bu çifte kesinlikle tezahür etmemiş olması. Bilakis kendileri, Sultan'ın sağlık, eğitim ve kültür alanlarında ne kadar önemli adımlar attığını ve 'kadın meselesine' karşı ne denli hassas olduğunu her fırsatta vurguluyorlar. (Müller, 2010a,5-6) (italik vurgular bana ait).

Şehir Yayınları'nda, Orhan Fuat Köprülü'nün kaleme aldığı ön sözün yanı sıra, "Başlarken, Seyahatnamelere Dair" başlığı altında başka bir ön söz paylaşan editör Fatma Zehra Beyaz da ilgili yazının, seyahatnamelerin popülerliğini tartıştığı bölümünde şu fikirleri dile getirmektedir:

> […] Elbette bunun altında yatan pek çok sebep vardır. Bunlar arasında *Batı'da; Cemil Meriç'in ifadesiyle "sömürgeciliğin keşif kolu olan Oryantalizm"in palazlanmaya başlamasıyla Doğu'nun mercek altına alınması,* Doğu'nun ise özgüveni kaybederek kendisine örnek olarak seçtiği Batı'yla yakınlaşma isteği ilk sırada zikredilecek sebepler arasındadır. […] *Ayrıca bütün sübjektifliğine rağmen*, seyahatnameler döneminin anlayışlarını, […] açıklaması bakımından da dikkate değerdir. […] Osmanlı'nın bir Batılı aynasındaki yansımalarından oluşan eserin ayırıcı özelliği, döneminin adeta sari hastalığı olan Abdülhamid düşmanlığına yakalanmamış olmasıdır. Yazarın, olaylara olabildiğince tarafsız ve objektif bir şekilde yaklaşmaya çalışması da, eserin değerini arttıran hususlardandır. (Müller, 2010b, 10) (italik vurgular bana ait).

Yukarıda paylaşılan örnekler göz önünde bulundurulduğunda, üç çeviri eyleyicisinin de özgün metin yazar(lar)ının temsil ettiği Batı ideolojisiyle çatışma içinde olduğunu görmek mümkündür. Üç örnekte de bir taraftan Şarkiyatçı bakış eleştirilirken bir taraftan yazar(lar)ın *kısmi* tarafsızlığı vurgulanarak,

olumlu yönleri ön plana çıkarılmaktadır. Yani denilebilir ki, "bir taraftan Batı'yı kavramaya çalışıp, bir taraftan Batı'nın dışında" kalmaktadırlar.

Paylaşılan örneklerde, aynı zamanda söz konusu çeviri eyleyicilerinin Şarkiyatçılık karşısında takındıkları tutumun referans noktalarına göndermeler bulmak mümkündür. Öncelikle, Türkoloji ve tarih alanındaki çalışmalarıyla tanınan Orhan Fuat Köprülü'nün (Köprülü, 2006) yine tarih alanındaki çalışmalarıyla bilinen babası Mehmed Fuat Köprülü'nün düşüncelerini temel aldığı söylenebilir. M. Köprülü, Şarkiyatçılığın sanayi devrimi ve sömürgecilik ile birlikte daha da hızlandığını vurgulayan akademisyenlerden biri olmuştur (Çoruk, 2007, 195). Ayrıca, O. Köprülü'nün Frederich Max Müller üzerinden, "müslümanlık terakkiye mânidir" fikrine karşı takındığı tutumun kökenlerinin Fransız düşünür Ernest Renan'ın "İslam ve Bilim" başlıklı konferansta ortaya attığı düşünceye ve bu düşünceye karşı olarak, Namık Kemal'in 1884 yılında yazdığı *Renan Müdafaanamesi*'ne dayandığı düşünülebilir (194-195).

Benzer bir biçimde, Dergâh Yayınları'nın, Frederich Max Müller'in akademik çalışmalarını tanıtırken, aynı zamanda eleştirdiği bölümde kullandığı " […] mukayese yöntemindeki çıkış noktası ise hiç şüphesiz çalışmaya konu olan 'kültürün' egzotik, öteki, yabancı ve içinde bulunduğu dünyanın da 'vahşi dünya' olduğu ön kabulüne dayanır" ifadeleri, Said'in eserinde dile getirdiği görüşleri akla getirmektedir.

Orhan Fuat Köprülü'nün ön sözünü olduğu gibi yayınlayan Şehir Yayınları ise, Şarkiyatçılık karşısında aldığı konumda, hem Köprülü'nün yanında durmuş hem de Fatma Zehra Beyaz'ın eklemiş olduğu yazıyla bunu daha da net hale getirmiştir. Beyaz seyahatnamelerin revaçta olmasının nedenlerini tartıştığı bölümde, " […] Bunlar arasında Batı'da; Cemil Meriç'in ifadesiyle 'sömürgeciliğin keşif kolu olan oryantalizm'in[10] palazlanmaya başlamasıyla Doğu'nun mercek altına alınması" görüşünü ortaya atmıştır. Bu gönderme, Beyaz'ın, Şarkiyatçılık karşısında hem Said'in hem de Meriç'in tutumunu benimsediğini düşündürmektedir. Daha Türkçeye çevrilmeden önce Said'in kitabıyla ilgili değerlendirme yapan Meriç, *Türk Edebiyatı* dergisinde yayınlanan makalesinde (1982), Şarkiyatçı çalışmaların tamamıyla kötü niyetli olarak değerlendirilmemesi gerektiğini ama Said'in düşüncelerinin de Şarkiyatçılık karşında önemli bir çıkış noktası olduğunu vurgulamıştır (Çoruk, 197).

Tüm bu tartışmaların ışığında, gerek benimsedikleri görüşe gerekse Şarkiyatçılık karşısında takındıkları tutuma ve yaşadıkları çatışmaya rağmen, söz konusu eyleyicilerin neden bu türden eserleri yayınlamak istedikleri sorulabilir. Bu soruya, "metinsiz/kökensiz geri çeviri" etrafında yapılan tartışmalardan yola çıkarak yanıt bulmak mümkün olabilir. Örneğin, Sun, Çin kültürüyle ilgili İngilizcede yazılmış eserlere karşı Çin'de bir ilgi uyandığını ve bunun temelinde de "Amerika'daki Çin deneyimini öğrenme arzusundan ve Çin'in Batılı okurlara nasıl yansıtıldığı konusundaki meraktan doğan popüler bir talep" olduğunu ifade eder (114). Guo ise, geri çeviri bağlamında yapılan çalışmaların, "Çin kültürünün farklı ve egzotik bir açıdan anlaşılmasına, tarihin restore edilmesine, kayıp kültürel hazinelerin bulunmasına ve bunların yanı sıra Çin kültürünün tanıtımındaki yanlış anlaşılmaların bulunmasına yardım ettiğini ve geri çevirinin, kaybolmuş ya da unutulmuş tarihi materyallerin geri döndürülmesine ve Çin kültürünün zenginleştirilmesine katkı sağladığını" ifade eder (1355).

[10] Cemil Meriç'in bu özgün tanımı, Said'in kitabının Türkçeye yapılan ilk çevirisine alt başlık olarak eklenmiştir. Nezih Uzel tarafından yapılan çeviri, *Oryantalizm. Sömürgeciliğin Keşif Kolu* başlığıyla, Pınar Yayınları tarafından 1982 yılında yayınlanmıştır. Pınar Yayınları, daha sonra aynı başlıkla 1989 yılında bu defa Selahattin Ayaz'ın çevirisini piyasaya sürmüştür. 1999 yılında ise, Metis Yayınları Berna Ülner'in çevirisini özgün metnin başlığını koruyarak, *Şarkiyatçılık. Batı'nın Şark Anlayışları* başlığıyla yayınlamıştır.
Söz konusu çevirilerle ilgili yapılan bir çalışma için bkz. Karadağ, 2004.

Bu görüşlere paralel olarak, Türkiye bağlamında benzer düşünceleri yine söz konusu çevirilerin gerek "çevre metinlerinde" gerekse "metin dışı" öğelerinde bulmak mümkündür. "Kayıp tarihi materyal" arayışı ve Türk kültürüyle ilgili "yanlış algıların" düzeltilmesi vurgusu üç çeviri eyleyicisi tarafından da ortaya konulmuştur. Söz konusu amaç doğrultusunda dikkate değer çalışmalar yürütmüş olan Orhan Fuat Köprülü'nün düşünceleri bu anlamda önemli ipuçları vermektedir. Köprülü, *Letters from Constantinople* Türkçeye çevrilmeden on yıl önce, 1968'te "Osmanlı Tarihi ile Alakalı İngilizce Kitap ve Risaleler Hakkında Bazı Notlar 1." başlıklı makalesinde söz konusu eseri gündeme getirmiştir (Köprülü, 2006, 75-92). Türk kültürü ve Türk tarihi ile ilgili yabancı kaynaklara büyük önem veren Köprülü, "[g]erek aktüel meselelerimiz için gerek Türklükle alakalı çeşitli konular için yabancı dillerde çıkan yayınları büyük bir dikkat ve hassasiyetle takip etmek mecburiyetindeyiz. Ancak bu suretle, hem hakkımızda çıkan yanlış bilgileri düzeltmek, hem de çeşitli sahalarda yapılan araştırmalardan zamanında haberdar olmak imkanını bulabiliriz." ifadelerini kullanmıştır (138). Benzer bir biçimde, Köprülü, Tercüman tarafından yayınlanan çevirinin ön sözüne şu cümlelerle başlamıştır:

> Gerek tarih ve kültürümüz gerek çeşitli sosyal meselelerimiz için büyük bir ehemmiyet taşıyan, yabancı dillerde yazılmış pek çok eser bugüne kadar tarihçilerimiz için bile meçhul kalmıştır. […] Biz fırsat buldukça bu türlü çalışmaların "1001 Temel Eser" serisi içinde dilimize çevrilmesi suretiyle, geniş aydın çevrelerine olduğu kadar bu sahanın mütehassıslarına da yardımcı olmağa çalışacağız. […] Bu türlü yabancı kitaplardan birçoğu âdeta bir yazma eser kadar nâdir ve elde edilmesi o nispette güçtür. (Müller, 1978, 7).

Dergâh yayınları, "Batının Gözüyle Türkler" dizisini tanıttığı internet sitesinde[11], " […] Yazarların meslekleri, kullandıkları dil ve Türkler hakkındaki görüşleri gibi hususlarda hiçbir sınırlama getirmediğimiz ve metinleri olduğu gibi yayınladığımız dizinin esası […]'çeşitlilik' üzerine kurulu. […] En önemli ortak özellikleri ise her birinin yayınlandığı devirde, çok merak edilen ve hükmedilecek Türklere dair 'algı' oluşturmuş olması." ifadelerini kullanmaktadır. Ayrıca kitabın ön sözünde, eserle ilgili olarak "Batı'nın gözüyle bakabilmemizi, görebilmemizi sağlayacak bir çalışma" (6) görüşlerini dile getirmektedir. Bu alıntılardan yola çıkıldığında, yayınevinin hem Türk tarihiyle ilgili "çeşitli" fikirleri gün ışığına çıkarma hem de söz konusu eserlerin Batı dünyasında çizmiş olduğu Türk imajını ortaya koyma amacında olduğu söylenebilir.

Şehir Yayınları'nda Fatma Zehra Beyaz tarafından yazılan ön sözde de benzer amaçları görmek mümkündür:

> [E]debi bir tür olarak kabul görmeye başlaması, tarih metodolojisinde yararlanılacak kaynaklar arasında zikredilmesi ve sosyolojik hadiselerin izahında başvurulması, seyahatnamelere önem kazandıran nedenler arasındadır. Ayrıca […] seyahatnameler döneminin anlayışlarını, ilmi ve kültürel seviyesini, hayat tarzını, iktisadi ve sosyolojik durumunu açıklaması bakımından da dikkate değerdir. Günümüzde ise seyahatnameler, eskisine nazaran daha fazla öneme haizdir. Çünkü küreselleşme adı altında dünya aynileşmekte ve yerli unsurlar hızla yok olup gitmektedir. Bugünün dünyasından çekilmeye başlayan değerlerin, dünün seyyahlarının kaleminden okumak, hiç şüphesiz ki yaşadığımız dünyayı daha iyi anlamlandırmamızı sağlamaktadır. Bunların dışında, günümüz dünyasında iyice karmaşıklaşan siyasi ilişkilerin ipuçları da yine seyahatnamelerin içerisinde gizli olabilmektedir. Eser, Sultan II. Abdülhamid'e, 19. Yüzyıl İstanbul'una ve dönemin siyasi atmosferine dair önemli veriler ihtiva etmektedir. (Müller, 2010b, 10).

Özetlemek gerekirse, gerek benimsedikleri görüş gerekse Şarkiyatçılık karşısında takındıkları tutum nedeniyle, çeviri eyleyicilerinin söz konusu kaynak metinle karşılaşmalarında "iç-dış çelişkisi" yaşadığı söylenebilir. Ancak, bu çatışmaya rağmen, kayıp tarihi bilgilerin peşine düşmek, Köprülü'nün ifadesiyle

[11] <https://www.dergâh.com.tr/kitap/batinin-gozuyle-turkler> Web. 15.11.2019.

"yanlışları düzeltmek", siyasi ilişkilerin geçmişteki izini sürmek ve Batı dünyasındaki Türk imajına yönelik merak gibi nedenlerle söz konusu eseri yayınlamayı tercih etmektedirler.

5. "İç-Dış Çelişkisi"ni aşmak

5.1. "Sanallık"/ "Sanallaştırma"

Hatırlanacak olursa, Chittiphalangsri, Şarkiyatçıların Batı ideolojisinden kaynaklı yaşadıkları "iç-dış çelişkisi"ni aşmak için, yine Batı ideolojisinin kabul ettiği ve onayladığı bir biçimde Şark'ı temsil etmek durumunda kaldıklarını belirtmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek içinse, Şarkiyatçılar, çalışmalarında onaylanmış Şark temsilini oluştururken, "sanallık"/ "sanallaştırma" sürecini devreye sokmaktadırlar. Basit bir biçimde ifade etmek gerekirse, "sanallık"/ "sanallaştırma", Şark'ı olduğu gibi temsil etmek yerine, onu Batı'nın *filtresinden* geçirerek yansıtmaya gönderme yapar (vurgu bana ait). Batı'nın onayladığı "sanal gerçekliği" yakalamak ve bunu okuyucuya kabul ettirmek için, Şarkiyatçılar yarattıkları temsili, sahip oldukları "niteliklere", yani araştırmalarına dayandırır; bu yolla da Şark'ın "olası", "sanal" temsilini gerçekleştirmek için "güç" kazanmış olurlar (Krş. 56-59).

Çalışma kapsamında ele alınan üç erek üründe, "sanallaştırma" sürecinin, tersi yönde, yani *Makbul Garb* temsilini yakalamada nasıl işlediğini irdelemek için, yine çeşitli "yan metinsel" öğelerden yararlanmak faydalı olacaktır.

Öncelikle, benimsedikleri görüşün onay vereceği Garb temsilinde "güç" kazanmak için, çeviri eyleyicilerinin ne türden bir "niteliğe" dayandıklarına bakılacak olursa, Tercüman Gazetesi'nin söz konusu çalışmasını Orhan Fuat Köprülü'nün akademik kimliğiyle ve yaptığı çalışmalarla temellendirdiği söylenebilir. Bir önceki bölümde belirtildiği gibi, Orhan Fuat Köprülü, Max Müller'in eserini yaptığı akademik çalışmayla gündeme getiren ilk kişidir. Ayrıca, ön sözün sonuna "Indiana Ünv. Osmanlı Tarihi eski Assosc. Profesörü" imzasının atılması, söz konusu akademik vurguyu güçlendirmiştir. Şehir Yayınları'nın, Tercüman tarafından yayınlanan Afife Buğra çevirisini olduğu gibi almasının yanı sıra, söz konusu nüshaya Köprülü'nün de ön sözünü dahil etmesi, bu açıdan değerlendirildiğinde bilinçli alınmış bir karar olarak yorumlanabilir. Köprülü'nün çalışmasını referans olarak göstermenin yanı sıra, çevirinin sonuna, arşiv taramaları sonucunda ulaştıkları yerli ve yabancı gazete nüshalarını eklemeleri "nitelik" kazanmak için atılmış stratejik bir karar olarak düşünülebilir. Bu çerçevede, Dergâh Yayınları'na bakıldığında ise, basılı metinde konuyla alakalı olarak herhangi bir vurgu yapmadıkları görülmüştür; ancak "Batının Gözüyle Türkler" dizisini tanıttıkları internet sayfalarında, dizinin fikir babasının İsmail Kara olduğunu belirtmektedirler ("Batının"). Kara'nın öz yaşam öyküsü incelendiğinde, Siyaset Bilimi alanında doktora yaptığı; "çağdaş Türk düşüncesi ve çağdaş İslam düşüncesi" ekseninde "Osmanlı-Türk düşünce tarihi, din-modernleşme ve din-siyaset ilişkileri" üzerine araştırmalar yürüttüğü görülmektedir[12].

Çeviri eyleyicilerinin, Şarkiyatçı bakış açısını "filtreleme" stratejileri incelendiğinde, çeşitli yollara başvurdukları söylenebilir. Çeviri metinlerin başlıklarından yola çıkılacak olursa, Tercüman'ın ve dolasıyla Şehir Yayınları'nın, özgün metnin başlığında yer alan ve Batı dünyasından kökenini alan "Konstantiniye" (Constantinople) yerine, Osmanlı İmparatorluğu'nun şehri almasıyla kullanılmaya başlanan "İstanbul" adını tercih etmesi ilk adımda uygulanan "kültürel filtre" olarak değerlendirmeye alınabilir. Bu konuda, Dergâh Yayınları'nın daha radikal denebilecek bir kararla, başlığı *On Dokuzuncu Asır Biterken İstanbul'un Saltanatlı Günleri* şeklinde bütünüyle değiştirdiği görülmektedir. Kendi

[12] <https://www.dergâh.com.tr/yazarlar/ismail-kara> Web. 15.11.2019.

ifadeleriyle özgün metnin yazıldığı dönemde "[a]skeri ve ekonomik her türlü dış tehdidin yanı sıra, 'kültürel' manada da her nevi tehlikeye açık olan güçsüz Osmanlı İmparatorluğu" (Mülller, 2010a, 5) algısını, bu başlıkla tersine çevirmek istedikleri düşülebilir[13].

İkinci olarak, çeviri ürünlerinin kapak tasarımlarına[14] bakıldığında, Tercüman'ın nüshasında cami siluetleri görülmektedir. Dergâh Yayınları, başlığın "On Dokuzuncu Asır Biterken" kısmını küçük puntolarla, "İstanbul'un Saltanatlı Günleri" kısmınıysa büyük puntolarla yazarak okuyucunun odaklanmasını istediği ifadeye vurgu yapmıştır. Başlığın altında, Osmanlı Sarayı'ndaki bir yemek salonunu görkemli avizeler, şamdanlar ve çeşitli aksesuarlar eşliğinde betimleyen bir resme yer verilmiştir. Şehir Yayınları ise, daha sade, Osmanlı motifi olarak nitelendirilebilecek desenlere yer verdiği bir tasarımı tercih etmiştir.

Tercüman'ın ve Şehir Yayınları'nın yayınladığı çeviride yer alan notlarda/dipnotlarda, "kültürel filtrelemenin" diğer örneklerine rastlamak mümkündür. Tercüman'ın çevirisini yayına hazırlayan Orhan Köprülü çeviri metnin sonuna otuz sekiz adet not düşmüştür. Bu notların bazıları, eserde geçen yerleri, kişileri, tarihi olayları ve yazar tarafından Fransızca/Latince olarak verilmiş ifadeleri açıklamak ve okuyucuya bilgi vermek üzere paylaşılmıştır. Bazılarıysa, yazarın görüşlerini eleştirmek, bir yabancı olarak yanlış verdiği bilgileri düzeltmek ve bir anlamda okuyucu uyarmak üzere oluşturulmuştur. Şehir Yayınları, bu otuz sekiz notu dipnot şeklinde metne yerleştirmesinin yanı sıra, editörün ayrıca hazırlamış olduğu on dokuz dipnotu metne eklemiştir. Bu dipnotlara bakıldığında, bunlarda da hem açıklama/bilgi verme hem de yazarı eleştirme amaçlarının varlığı söz konusudur. Aşağıdaki tabloda, "kültürel filtreleme" işlevi gördüğü düşünülen bazı örneklere yer verilmiştir.

Tablo 1

Dipnot/Not Düşülen Cümle/Bölüm	**Dipnot/Not**
1) "Hükümdarlar ne düşünür bilmem ama şayet Boğaz'da bir altın köprü kurulsa, yani eski günlere dönme imkanı sağlansa, kaç kişinin buna karşı çıkacağını bilemem. Akıncı bir ruh taşıyan bu insanlar zannederim hala onun özlemi içindeler. At sırtında olmak, Selamlık dairesinin ipekli yastıkları üstündekinden daha ziyade onları mesut eder. Ama o zaman Suriye, Mısır ve Ermenilere ne olur tahmin etmek güç." (1978, 25; 2010b, 27).	"Mrs.Max Müller'in bu görüşüne katılmak mümkün değildir." (O. F. K.)
2) "Peygamber" başlıklı bölüm (1978, 53-61; 2010b, 50-56).	"Bir Hıristiyan olan yazarın "Peygamber" bölümünde ileri sürdüğü görüşler tamamiyle ındî olup, bir müslüman için hiçbir mâna ifade etmemektedir." (O. F. K.)
3) "Bu şehzadelerden biri, padişahın diğer zevcesinden olan Şehzade Medmed'dir. Hürrem'in türlü yalan ve desiseleri ile tahrik edilen ve gazaba gelen padişah bu oğlunu boğdurtmuş." (1978, 69; 2010b, 62).	"Hürrem Sultan'ın boğdurulmasında âmil olduğu şehzade, eceliyle ölen Mehmed değil, şehzâde Mustafa'dır." (O. F. K.)
4) "Kurban, Hz. İshak için kesiliyordu." (2010b, 85).	" Yazarın verdiği bu yanlış bilgi, hadiseyi, Batılı bir gözlemci olarak değerlendirmesine bağlanmalıdır." (Ed. N.)

13 Söz konusu değişikliğin arkasında yatan olası bir başka nedene, bir sonraki bölümde ayrıca değinilecektir.
14 Bkz. Ekler

5) "Afrika ise her çirkinlik derecesindeki kadın ve erkeğini buraya yollamıştı." (2010b, 24).	"Afrikalıların, bir Avrupalının nazarındaki kıymetini tayin etmek için, Mr. Müller'in bu satırları oldukça manidar." (Ed. N.)

Dergâh Yayınları'nın yayınladığı nüshaya da, ikisi çevirmene ait olmak üzere toplamda yirmi yedi adet dipnot eklenmiştir. Tamamına yakınının editör tarafından hazırlandığı dipnotlar incelendiğinde, bunların yalnızca açıklama/bilgilendirme amacıyla paylaşıldığı; Tercüman'ın ve Şehir Yayınları'nın müdahale etme ihtiyacı hissettiği görüşlere ilişkin hiçbir not eklenmediği görülmektedir. Dergâh Yayınları'nın "kültürel filtreleme" anlamında diğer yayıncılardan farklı bir strateji benimsediği söylenebilir. Öncelikle, eserin yer aldığı dizi hatırlandığında, "Batının Gözüyle Türkler" adının tercih edilmesinin aynı işlevi gördüğü düşünülebilir. Dizinin tanıtımında, "Türkler hakkındaki görüşler gibi hususlarda hiçbir sınırlama getirmediklerini ve metinleri olduğu gibi yayınladıklarını" ("Batının") vurgulayan yayınevi, ön sözde de esere yönelik "Batı'nın gözüyle bakabilmemizi, görebilmemizi sağlayacak bir çalışma" (2010a, 6) ifadesini kullanmaktadır. Denilebilir ki, yayınevi gerek diziye verdiği adla gerekse ön sözde bunu açımlayan bir görüşle, okuyucuyu eseri nasıl okuması gerektiği konusunda yönlendirmekte, *bizden olmayan bir yabancının* kitabını okudukları konusunda daha en başından uyarı vermektedir.

Bu noktaya kadar yapılan değerlendirmelere ek olarak, bir önceki bölümde "iç-dış çatışmasını" saptamak üzere ön sözlerden alınan örneklerin de, "kültürel filtrelemede" etkili bir rol üstlendiğini söylemek mümkün olabilir, çünkü söz konusu örneklerde çeviri eyleyicileri hem Şarkiyatçı bakış karşısındaki konumlarını ortaya koymuş hem de bu konumlanma üzerinden okuyucuya mesaj vermeye çalışmışlardır.

5.2. "Makbul Garb" temsilini yakalama mücadelesi

"İç-dış çelişkisi"ni aşmak için devreye sokulan "sanallaştırma" süreci, aynı zamanda, beraberinde birbiriyle mücadele halinde olan söylemler getirir. Başka bir biçimde ifade etmek gerekirse, temsil alanında "güç" kazanmak için, çevirmenlerin/çeviri eyleyicilerinin yalnızca benimsedikleri ideolojinin taleplerini yerine getirmeleri yeterli değildir; aynı zamanda bu "gücü" ellerinde tutmaya devam edebilmek için, aynı amaç doğrultusunda çaba gösteren diğerleriyle de mücadele etmeleri gerekir (Krş. Chittiplangsri, 58-59).

Bu çalışma kapsamında yapılan incelemelerde, benzer mücadelenin söz konusu çeviri eyleyicileri arasında da var olduğu görülmektedir. Kaynak metnin ilk defa 1978'te Tercüman tarafından yayınlamasının ardından, aynı metin 2010'da iki farklı yayınevi tarafından tekrar gündeme getirilmiştir. Dergâh Yayınları eseri yeniden çevirerek (Çev. Hamdiye Betül Kara) piyasaya sürerken; Şehir Yayınları, Tercüman'ın yayınladığı Afife Buğra çevirisini sadece imla düzeyinde elden geçirip (2010b, 11), metne on dokuz adet dipnot ekleyerek yeniden basmıştır. Dergâh Yayınları'nın basım tarihi 2010 Mayıs olarak görülürken, Şehir Yayınları söz konusu nüshada ay bilgisi paylaşmamıştır; ancak aşağıda paylaşılacak veriler doğrultusunda Dergâh Yayınları çevirisinin daha önce piyasaya sürüldüğü anlaşılmaktadır.

Kaisa Koskinen ve Outi Paloposki, yeniden çevirilerde her zaman kendinden önce gelene karşı geliştirilen bir duruş olduğunu ifade eder (2015, 25). Kronolojik sıralama ve ortaya koydukları duruş dikkate alındığında, Dergâh Yayınları'nın Tercüman'la; Şehir Yayınları'nın ise Dergâh'la bir mücadele içerisinde olduğu görülmektedir.

Dergâh Yayınları, yayınladıkları çevirinin ön sözünde eserin ilk defa Türkçeye çevrildiğini iddia etmektedir (2010a, 6). Bu doğrultuda, bir önceki bölümde, "kültürel filtreleme" işleviyle ilişkili olabileceği düşünülen başlık değişikliğinin, "taktiksel bir seçim" (Kovola, 1996, 125) sonucunda tasarlandığı düşünülebilir. Söz konusu durumu değerlendirmek açısından, Cecilia Alvstad ve Alexandra Assis Rosa'nın (2015) yeniden çeviriyle ilgili görüşlerine başvurmak, bu noktada faydalı olacaktır. Alvstad ve Rosa, yeniden çevirilerin ya "açık" (overt) ya da "örtük" (covert) olarak okuyucuya sunulduğunu; başka bir deyişle, bu çevirilerde, ya önceki çevirilerin varlığının ortaya konduğunu ya da bu bilginin "iste(me)yerek" göz ardı edildiğini belirtmektedir (Krş. 9; 16). Bu tanımlamadan hareketle, Dergâh Yayınları'nın ortaya koyduğu yeniden çeviriyi "örtük" olarak piyasaya sürdüğü görülmektedir. Metin düzeyinde yapılan karşılaştırmada, bütünüyle yeni bir çevirinin üretilmiş olduğu ve çeviride tamamen farklı bir stratejinin benimsendiği saptanmıştır:

Tablo 2

Kaynak Metin	**Tercüman/ Şehir Yayınları**	**Dergâh Yayınları**
"We see the bright colours of their dresses, but of their faces little is seen beyond the dark eyes shining out from between the folds of their faces transparent veils. These dark eyes are generally the best part of an Oriental face **and a closer examination through the transparent veil usually brings disappointment.**Turkish,Persian, Greek and Circassian women …" (1897, 12-13).	"[B]u beyaz, kırmızı, mavi, yeşil ve mor renkli kıyafetlere bürünmüş kadınların, şeffaf peçeleri arkasında parlayan siyah gözlerinden başka bir şey görmek mümkün değildi. Bu siyah gözler umumiyetle Şark kadının en büyük güzelliğini teşkil eder. **(yok)** Türk, İran, Yunan ve Çerkes kadınları …" (1978, 21; 2010b, 24).	"Kıyafetlerinde canlı renkler, örneğin beyaz, kırmızı, mavi, yeşil ve morlar görülüyor; ama yüzlerinin yalnızca küçük bir kısmı, o da şeffaf yüz örtüleri arkasından siyah parlak gözleri seçilebiliyor. Bu siyah gözler Doğulu yüzün genelde en güzel kısmıdır, **ama şeffaf peçe arasından daha dikkatli bakılırsa insan genelde hayal kırıklığına uğrayabilir.** Türk, İranlı, Yunan ve Çerkez kadınlar…" (2010a, 18-19).
"Now and then one can catch a glimpse of what is going on inside, particularly in the Selamlik, or the rooms occupied by the men. Of the ladies behind the lattice-work one can only say –**Ut spectent veniunt**, but seldom, if ever, **Veniunt spectentur ut ipsae**." (1897, 20-21).	"Bazen adamların oturduğu odaların veya Selâmlık kısmının içini şöyle bir nebze görebiliyorduk fakat Harem kısmını katiyen. **(yok)**"[15] (1978, 26)	"Bazen içeride özellikle de *selamlık*ta yahut erkeklerin bulunduğu odalarda neler olduğunu görebilirsiniz. Kafesli pencerelerin ardındaki hanımlara gelince, tek söyleyebileceğimiz, ***Ut spectent veniunt,*** ama eğer nadirattan bir şey olursa***, veniunt spectentur ut ipsae'***dir (2010a, 24). Dipnot: "Ut spectent veniunt, veniunt spectentur ut ipsae". (Görmeye gelirler, görülmeye gelirler) (Ovidius) Ed. N.
"[…} probably they never do, though their religion prescribes one complete and **four** partial ablutions every day." (1897, 13).	"Belki hiç çıkarmıyorlar ama dinlerinde her gün **beş** defa abdest alma mecburiyeti var." (1978, 21; 2010b 25).	"[M]uhtemelen hiç üstlerini değiştirmiyorlar, dinleri her gün bir kez baştan aşağı, **dört** kez de kısmi olarak abdest almalarını emretmesine rağmen." (2010a, 19).

[15] Fatma Zehra Beyaz, ön sözde Afife Buğra'nın çevirisinde değişiklik yapılmadığını ifade etmiş olsa da, Şehir Yayınları tarafından yayınlanan çeviride söz konusu cümleye şu şekilde yer verilmiş ve sayfa sonuna da dipnot eklemiştir:
"Bazen adamların oturduğu odaların veya Selamlık kısmının içini şöyle bir nebze görebiliyorduk, fakat Harem kısmına dair söyleyebileceğimiz tek şey, 'Ut spectent veniunt' belki çok nadiren de 'Veniunt spectentur ut ipsae'dir."
"Dipnot: "Ut spectent veniunt, veniunt spectentur ut ipsae" Ovidius'un "Aşk Sanatı" adlı kitabında geçmekte olup "Görünmeye gelirler (görünürler), görülmeye gelirler (kendilerini gösterirler)" manasına gelmektedir." (2010b; 28).

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

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

"**Mohammadens** are no doubt …" (1897, 61). "The wise words ascribed to **Mohammad**, …" (1897, 62).	"**Müslümanlar** şüphesiz …" (1978, 53; 2010b, 50) "**Hz. Muhammed'e** atfedilen şu zeki sözler: …" (1978, 55; 2010b, 52).	"**Muhammediler** şüphesiz …" (2010a, 50) "**Muhammed'e** atfedilen şu bilgece sözler…" (2010a, 51).

Sonuç olarak, söz konusu iddiayı "isteyerek" mi yoksa "istemeden" mi ileri sürdükleri bilinmese de[16], yukarıda bazı örnekleri paylaşılan çeviri farklılıkları da göz önüne alındığında, Dergâh Yayınları'nın her durumda ilk çeviri karşısında "cepheleşen" (confrontational) (Alvstad ve Rosa, 10) ve dolasıyla mücadeleye dayalı bir duruş benimsediği söylenebilir. Ayrıca metin düzeyinde ele alınan bu örnekler, bir önceki bölümde dipnotlar aracılığıyla saptanmaya çalışan "kültürel filtreleme" verileriyle paralellik göstermektedir. Tercüman'ın piyasaya sürdüğü çeviride yayına hazırlayan tarafından gerçekleştirilen filtrelemenin, metin düzeyinde çevirmen tarafından da yapıldığı görülmektedir. Dergâh Yayınları'nın dipnotlarda benimsediği stratejiyi de, benzer bir biçimde, yine çevirmen metne yansıtmış ve hiçbir müdahalede bulunmamıştır. Buradan hareketle, çeviri eyleyicilerinin "temsil gücünü" elde etmek için farklı stratejiler belirlediği ve bu stratejiler doğrultusunda çevirmenlerin de yönlendirildiği düşünülebilir.

Şehir ve Dergâh yayınları arasında var olduğu düşünülen mücadeleye gelinecek olursa, bir internet sitesi üzerinde verilen haberde buna yönelik önemli ipuçlarına rastlamak mümkündür[17]. Yayınevinin piyasaya sürdüğü eseri konu edinen tanıtımda, kitabın editörü Fatma Zehra Beyaz ile de bir söyleşi yapılmıştır. Beyaz, kitabın ön sözündekine benzer olarak (2010b, 11), Seyahat Kitaplığı dizisini oluşturmak için hazırlıklara başladıklarında, kaynak metne ve Afife Buğra'nın çevirisine rastladıklarını, mevcut çeviriyi beğendikleri için de kaynak metni yeniden çevirmek yerine Buğra'nın çevirisini yeniden yayınlamaya karar verdiklerini anlatmaktadır. Kanunen gereken prosedürleri uyguladıktan sonra, eseri yayına hazırlamaya başladıklarını belirten Beyaz, bu süreçte Dergâh Yayınları'nın çeviri nüshasıyla karşılaştıklarını ifade etmektedir ("Dünya").

"Dergâh'taki sorunlu baskı!" alt başlığıyla yer alan bölümde, Beyaz, söz konusu çeviriyi incelediğinde hem başlığın değiştirilmiş olmasından hem "çeviriyi ilk defa yayınlama iddiasından" hem de "çevirideki bazı yanlışlardan" rahatsız olduğu için "daha iyisini ortaya koymak adına" Afife Buğra çevirisini yeniden yayınlama konusunda çalışmalarını devam ettirdiğini dile getirmiştir ("Dünya") (vurgu bana ait).

Beyaz'ın süreçle ilgili paylaştığı bilgiler, birtakım soruları akla getirmektedir. Öncelikle, Afife Buğra çevirisi üzerinde değişiklik yapılmadan, söz konusu çalışmanın aynen basılmasının nedeni çevirinin iyi niteliğiyle açıklanmış; Hamdiye Betül Kara çevirisi ise "sorunlu" olmakla suçlanmıştır. Yukarıdaki tabloda paylaşılan çeviri örneklerine ve metin düzeyinde yapılan diğer karşılaştırmalara bakıldığında, Dergâh Yayınları'nın yayınladığı çeviride bir *yanlışlığa* rastlanmamıştır. Hatta Buğra tarafından yapılan eksiltmeler/ düzeltmeler düşünüldüğünde –bunların filtreleme amacıyla yapıldığı anlaşılsa bile- söz konusu çevirinin bu türden bir suçlamaya maruz kalma olasılığı daha yüksek olabilir. Dolayısıyla, "ilk defa yayınlama iddiası" ve başlığın değiştirilmiş olması dışında, Beyaz'ın "sorunlu"dan kastının ne

[16] Konuyla ilgili olarak görüşlerine başvurmak için, Dergâh Yayınları'na elektronik posta gönderilmiş; ancak herhangi bir geri dönüt alınamamıştır.

[17] < https://www.dunyabizim.com/kitap/muller-e-gelmeden-neler-var-h5411.html> Web. 16.11.2019.

olduğu net olarak anlaşılmamaktadır[18]. Ancak, sürecin işleyişi ve piyasaya sürülen ürün göz önüne alındığında, bazı çıkarımlarda bulunmak mümkün olabilir.

Öncelikle, internet üzerinde yer alan haberde, Seyahat Kitaplığı dizisinin temel amacı, "seyyahların aynasına düşen Osmanlı siluetini günümüze aksettirmek" olarak belirtilmiş ("Dünya"). Bu türden eserlerin geçmişte kaleme alındığı, bu nedenle yeni eserlere ulaşmanın güçleşebileceği ve çoğunun zaten daha önce çevrilerek yayınlanmış olabileceği varsayılırsa, söz konusu amacı gerçekleştirmek büyük oranda yayınlanmış çevirilere başvurmayı gerektirecektir. Böyle bir durumda da, yayıncı ya "önceki çevirilerin profilini/çizgisini" benimseyecek ya da bu çevirilerle "cepheleşmeyi" tercih edecektir (Alvstad ve Rosa, 10). Şehir Yayınları'nın durumunda, piyasaya sürülmüş iki çeviri örneği vardır. Bunlardan birisi, yazıldığı dönem itibariyle eski bir dille kaleme alınmış ilk çeviri; ikincisiyse günümüz diline daha yakın ve farklı bir stratejiyle üretilmiş yeni bir çeviri. Bu koşullarda altında, gerek Afife Buğra'ya ilk çevirmen hakkını teslim etmek için gerekse Tercüman'ın benimsediği çeviri stratejilerini kendine yakın bulduğu için ya da belki de her iki nedenden ötürü, Beyaz'ın yeni bir çeviri üretmek yerine, ilk çeviriyle bütünleşen "açık" (overt) bir yeniden basımı ve bu çeviri üzerinden de ikinci çeviriyle "cepheleşmeyi"/ mücadele etmeyi tercih ettiği söylenebilir.

Bu mücadele doğrultusunda, kaynak metnin ve dolayısıyla Makbul Garb'ın temsilinde (son yayıncı olarak) güç kazanmak için, editörün Dergâh Yayınları'na karşı böyle bir söylem geliştirdiği düşünülebilir. Ayrıca, ilk çevirinin olduğu gibi yayınlandığı göz önüne alınırsa, söz konusu çevirinin başına ek bir ön söz, içine özgün metinden alınmış fotoğraflar, sonuna da yerli ve yabancı gazetelerden nüshalar yerleştirilerek, yayıncının farklılığı ortaya konmak istenmiş olabilir.

6. Sonuç gözlemleri

Chittiphalangsri, "On the Virtuality of Translation in Orientalism" (2014) adlı makalesinde, Şarkiyatçıların Şark'ı yazarken ve Şark'la ilgili eserleri çevirirken, Batı ideolojisinden dolayı "iç-dış çelişkisi" yaşadığını ve bu çelişkiyi aşmak içinse Şark'ı "sanallaştırma" sürecinden yararlandıklarını ifade etmektedir. Chittiphalangsri'nin ortaya koyduğu kavramları temel alan bu çalışma da, "iç-dış çelişkisi" ve "sanallaştırma" kavramlarını tam tersi yönde, yani Şarkiyatçı bir metnin (geri) çevirilerinde işleyen güç ilişkilerini anlamak üzere ele almıştır. Chittiphalangsri, ayrıca çeviride güç ilişkilerini anlamak için metin düzeyinin ve çeviri stratejilerinin ötesine geçen bir incelemeyi önermektedir (Krş. 51-52). Bu doğrultuda, bu çalışmada incelenen çeviri ürünleri, "yan metinsel" öğeler aracılığıyla irdelenmiştir.

Ele alınan çevirilerde işleyen güç ilişkilerini anlamak üzere yapılan irdelemede, çevirmen dışındaki editör, yayına hazırlayan gibi çeviri eyleyicilerinin "yan metinsel" öğelerde aktif bir rol üstlendiği gözlemlenmiştir. Çeviri eyleyicilerinin, benimsedikleri görüşün karşısında duran, ama kendi kültürlerini anlatan bir metni geri çevirirken "iç-dış çelişkisi" yaşadığı; bu çelişkiyi aşmak içinse "sanallaştırma" sürecinden yararlanarak çeşitli "filtrelemeler" yaptığı görülmüştür. Kaynak metinle birlikte gelen Şarkiyatçı bakış açısının tersine çevrildiği ve Garb'ın "sanallaştırıldığı" bu süreçte, söz konusu filtrelemelerin, başlık ve kapak tasarımlarıyla başladığı, ön sözlerde kendini açıkça ortaya koyduğu gözlemlenmiştir. Tahir Gürçağlar'ın, üçüncü kişiler tarafından yazılan ön sözlerle ilişkili olarak dile getirdiği "çeviri metni dışsal kültürel ve ideolojik ağlarla bağdaştırma amacı" (2013, 95), bu çalışmada ele alınan üç erek metinde de karşımıza çıkmıştır.

[18] Beyaz'ın, Afife Buğra çevirisini dil açısından güncellemek yerine neden olduğu gibi yayınlamayı tercih ettiğini sormak ve Dergâh Yayınları'nın çevirisiyle ilgili görüşlerini netleştirmek için, kendisine ulaşılmaya çalışılmış; ancak bir sonuç elde edilememiştir.

Kapak, başlık ve ön sözlerin yanı sıra, not/ dipnot gibi diğer "yan metinsel" öğelere bakıldığında, Tercüman ve Şehir Yayınları'nın bu düzeylerde de "filtreleme" uyguladığı görülmüştür. "Yan metinler"in incelenmesinden elde edilen verileri desteklemek amacıyla yapılan çeviri metin incelemesinde, Tercüman ve Şehir Yayınları'nın yerlileştirme stratejisiyle "filtreleme" yapmaya devam ettiği tespit edilmiştir. Dergâh Yayınları'nın ortaya koyduğu çeviri ürünündeyse, ne dipnot ne de metin düzeyinde bu türden örneklere rastlanmıştır. Ancak Dergâh Yayınları'nın bu tercihinin Ayşe Banu Karadağ'ın ifade ettiği gibi, bilinçli yani ideolojik olarak benimsenmiş olabileceği düşünülmektedir (Krş. 2019, 53). Buradaki çeviri eyleyicileri, "'kültür sözcülüğü' görevinde kaynak metindeki 'yabancı'yı bilerek isteyerek olduğu gibi aktarmayı" tercih etmiş; "gerçek özgünü bilmediklerinden değil, hatta daha iyi bildiklerini" (53) göstermek için okuyucuya metni tüm yabancılığıyla sunmayı seçmişlerdir.

İrdelenen üç çeviri ürününün çeviri eyleyicileri, böylelikle, "iç-dış çelişkisi"ni aşmak için özellikle "yan metinsel" öğeleri kullanarak Şarkiyatçı bakışı tersine çevirip, kendi kültürlerini "eve getirmiştir"; ancak bir taraftan da ortaya koydukları çeviri ürünüyle "Makbul Garb" temsilinde "gücü" ellerinde bulundurmak için birbiriyle mücadele etmiştir. Dergâh Yayınları, ön sözde kaynak metni ilk defa çevirdiğini iddia ederek, Tercüman'ın yayınlamış olduğu çeviriyle "cepheleşmiş" ve başlığı bütünüyle değiştirerek çevirisini "örtük" olarak piyasaya sürmüştür. Şehir Yayınları ise, yeni bir çeviri üretmek yerine, ilk çeviriyle bütünleşen "açık" bir yeniden basımı tercih etmiş; metin dışına taşan bir söyleşi aracılığıyla da Dergâh Yayınları ile "cepheleşen" bir söylem geliştirmiştir.

Bu değerlendirmeler ışığında, Chittiphalangsri'nin ortaya koymuş olduğu "iç-dış çelişkisi" ve "sanallaştırma" kavramlarının sadece Şarkiyatçı metinlerin üretiminde değil tam tersi yönde de devreye girdiği görülmüştür. Elde edilen veriler, kaynaktan ereğe doğru işleyen güç ilişkilerinin, erek metin üretiminde kaynak metne doğru yöneltildiğini göstermektedir. Bu da, çeviri eyleyicilerinin Şarkiyatçı bakış karşısında edilgen bir tutum sergilemediklerini; özellikle yan metinler aracılığıyla bu bakış açısıyla etkili bir biçimde mücadele ettikleri ortaya koymaktadır.

Kaynakça

Alimen, N. (2019). Batı'nın Doğu Çevirisi Olarak Oryantalizm ve Oryantalist Metinlerin Türkçeye Çevirileri. Seda Taş (Ed.), *Çeviribilimde Araştırmalar* (ss. 59-92). İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Alvstad, C. ve Rosa, A. R. (2015). Voice in Retranslation: An Overview and Some Trends. *Target*. 27 (1), 3-24.

Avşaroğlu, M. ve Karadağ, A. B. (2018). Tarihsel Romanların (Geri) Çevirileri Üzerine Betimleyici Bir Çalışma. *V. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul. 13 Aralık 2018. Sözlü Bildiri.

Basnett, S. (2004). Travelling and Translating. *Journal of Post-Colonial Writing*. 40 (2), 66-76.

Baydere, M. (2018). Geri Çevirilerde Çevirmenin İzini Sürmek. Seda Taş (Ed.), *Çeviribilimde Güncel Tartışmalardan Kavramsal Sorgulamalara* (ss. 317-346). İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Chen, L. ve Li, C. (2018). A Study on Textless Back Translation of China Boy From Acculturation Perspective. *Studies in Literature and Language*. 14 (2), 10-18.

Chittiphalangsri, P. (2014). On Virtuality of Translation in Orientalism. *Translation Studies*. 7(2), 50-65.

Çoruk, A. Ş. (2007). Oryantalizm Üzerine Notlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(2), 193-203.

Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation* (J. E. Lewin, Çev.). Cambridge: Cambridge University Press. PDF.

Gökduman, U. C. (2018). 'Yabancı Dil Yaratımı' ve 'Kökensiz Geri Çeviri' Kavramları üzerinden Bir Çeviriyi Okumak. Seda Taş (Ed.), *Çeviribilimde Güncel Tartışmalardan Kavramsal Sorgulamalara* (ss.347-376). İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Guo, T. (2017). On Foreign Language Creation and Rootless Back Translation – A Case Study of Snow Flower and the Secret Fan. *Journal of Literature and Art Studies*. 7(10), 1354-1364.

Karadağ, A. B. (2019). Çeviri Yoluyla Geçmiş, Şimdi ve Gelecek Arasında Köprüler Kurmak. Seda Taş (Ed.), *Çeviribilimde Araştırmalar* (ss. 31-58). İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Karadağ, A. B. (2004). Edebiyat ve Kültür Dizgesinde Çeviri ve Çevirmenin Edindi(rildiği) Farklı İdedolojik Roller. *Uluslararası Çeviri Sempozyomu*. 11-12 Ekim, 2004. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları, 275-288.

Koskinen, K. Ve Paloposki, O. (2015). The Voice of the First Translator in Retranslation. Cecilia Alvstad ve Alexandra Assis Rosa (ed.), *Voices in Retranslation*. *Target*. 27 (1), 25-39.

Kovola, U. (1996). Translations, Paratextual Mediation and Ideological Closure. *Target*. 8(1), 119-147.

Köprülü, O. (2006). *Makaleler*. Bilgehan Atsız Gökdağ (Haz.). Ankara: Akçağ Yayınları.

Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. Londra ve New York: Routledge.

Müller, G. A. (1897). *Letters From Constantinople*. Londra ve New York: Longman, Green & Co..

Müller, G. A. (1978). *İstanbul'dan Mektuplar* (A. Buğra, Çev.). İstanbul: Tercüman.

Müller, G. A. (2010a) *On Dokuzuncu Asır Biterken İstanbul'un Saltanatlı Günleri* (H. B. Kara, Çev.). İstanbul: Dergâh Yayınları.

Müller, G. A. (2010b). *İstanbul'dan Mektuplar* (A. Buğra, Çev.). İstanbul: Şehir Yayınları.

Özbalcı, M. (2011). Yarım Kalmış Bir Proje: '1001 Temel Eser' Dizisi. *Türk Yurdu*. 286, 126-138.

Said, E. W. (1979). *Orientalism. Western Conceptions of the Orient*. New York: Vintage Books.

Said, E. W. (1982). *Oryantalizm (Doğubilim). Sömürgeciliğin Keşif Kolu (*N. Uzel, Çev.). İstanbul: Pınar Yayınları.

Said, E. W. (1989). *Oryantalizm. Sömürgeciliğin Keşif Kolu* (S. Ayaz, Çev.). İstanbul: Pınar Yayınları.

Said, E. W. (2017). *Şarkiyatçılık: Batı'nın Şark Anlayışları* (B. Ülner, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.

Sayın, A. B. (2019). Çevirinin Yuvaya Dönüşü: Sömürgecilik Sonrası Çeviri Kuramında 'Metinsiz Geri Çeviriler'. Seda Taş (Ed.), *Çeviribilimde Araştırmalar* (ss. 235-250). İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Sun, Y. (2014). Translation and Back Translation: Transcultural Reinvention in Some Chinese American Literary Works. *Asia Pacific Translation and Intercultural Studies*. 1(2), 107-121.

Tahir Gürçağlar, Ş. (2011). Paratexts. Yves Gambier ve Luc van Doorslaer (Ed.), Amsterdam *Handbook of Translation Studies* (ss. 113-116). Philadelphia: John Benjamins.

Tahir Gürçağlar, Ş. (2013). Agency in Allographic Prefaces to Translation Works: An Initial Exploration of the Turkish Context. Hanne Jansen ve Anna Wegener (Ed.), *Authorial and Editorial Voices in Translation* (ss. 89-108). Montreal: Editions quebecoises de l'oeuvre.

Tahir Gürçağlar, Ş. (2002). What Texts Don't Tell: The Use of Paratexts in Translation Research. Teo Hermans (Ed.), *Crosscultural Transgressions. Research Models in Translation Studies II: Historical and Ideoligical Issues* (ss.44-60). Manchester: St. Jerome.

Tu, Q. ve Li, C. (2017). A review on Textless Back Translation of China-Themed Works Written in English. *Studies in Literature and Language*. 14(1), 1-7.

Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. London and New York: Routledge.

Ek 1. "1001 Temel Eser Tercüman", 1978



Ek 2. Dergâh Yayınları, 2010



Ek 3. Şehir Yayınları, 2010



A study on general notions about translation among students enrolled in the department of Translation and Interpreting

Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU[1]

APA: İşpınar Akçayoğlu, D. (2020). A study on general notions about translation among students enrolled in the department of Translation and Interpreting. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 833-850. DOI: 10.29000/rumelide.752856.

Abstract

The purpose of this longitudinal study was to investigate the Translation and Interpreting Department students' general notions about translation at the beginning, in the middle, and in the final year of their education. The participants were prep year, second year, and fourth-year students who were enrolled in the Department of Translation and Interpreting at Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University between 2015 and 2020. The data were collected through the General Notions about Translation Questionnaire developed by Orozco (2000) and interviews conducted with randomly chosen students in the department. The data were analyzed using descriptive statistics and content analysis methods. The data collection tools aimed to explore changes in students' perceptions about general notions about translation throughout their education. The results showed that the participating students' general notions about translation indicated changes in several aspects throughout their education in the department. How students defined translation in general, elements that intervene in translation, basic unit of translation, kinds of translation, instruments that can help translators, vocabulary problems, and ideas about a translator's knowledge and performance were found to have changed according to the class level they were enrolled in. The findings are expected to shed light on the translation education processes and explore changes in students' notions.

Keywords: Translation, education, translator, general notions about translation

Mütercim Tercümanlık bölümüne kayıtlı öğrenciler arasında çeviri ile ilgili genel kavramlar üzerine bir çalışma

Öz

Bu boylamsal çalışma, Mütercim Tercümanlık Bölümü öğrencilerinin çeviri ile ilgili genel algılarının eğitimlerinin başlangıcında, ortasında ve son yılında incelenmesini amaçlamaktadır. Katılımcılar, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Mütercim Tercümanlık bölümüne 2015 ve 2020 yılları arasında kayıtlı olan hazırlık, ikinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırma verileri Orozco (2000) tarafından geliştirilen Çeviri hakkındaki Genel Görüşler Anketi ve rastgele seçilen öğrencilerle yapılan görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Toplanan veriler betimleyici istatistikler ve içerik analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir.Kullanılan ölçme araçları öğrencilerin eğitimleri boyunca çeviri ile ilgili görüşlerindeki değişimleri incelemiştir. Çalışmadan elde edilen veriler, öğrencilerin çeviri ile ilgili görüşlerinin bölümdeki eğitimleri boyunca çeşitli açılardan değişime uğradığını göstermiştir. Öğrencilerin çeviriyi genel olarak nasıl tanımladıkları, çeviriye etki eden faktörler, çevirinin temel birimi, çeviri türleri, çevirmene yardımı olabilecek araçlar, kelime

1 Dr. Öğr. Üyesi, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü (İngilizce) (Adana, Türkiye), duyguispinar@yahoo.com, 0000-0001-9031-5011 [Makale kayıt tarihi: 24.02.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752856]

sorunları ve çevirmenin bilgi ve performansı konusundaki görüşlerinin kayıt olunan sınıf düzeyine göre değişim gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerin öğrencilerin çeviri ile ilgili görüşlerini ortaya çıkararak çeviri eğitimi süreçlerine ışık tutması beklenmektedir.

Keywords: Çeviri, eğitim, çevirmen, çeviri hakkindaki genel görüşler

Introduction

Translation is defined as "a transfer process which aims at the transformation of a written SL (Source Language) text into an optimally equivalent TL (Target Language) text, and which requires the syntactic, the semantic and the pragmatic understanding and analytical processing of the SL text" (Wilss, 1982, p. 134). Nida and Taber (1982, p.12) also stated that "translating consists in reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source language message, first in terms of meaning and secondly in terms of style".

According to Orozco (2000), the definition of translation should involve five factors: a) languages (comprehension skills in the foreign language and production in the target language; b) text as the unity to translate; c) extra-linguistic parameters (encyclopedic knowledge, cultural knowledge, specialist knowledge, etc.) communication act (client, function, reader, etc.); e) mental process (a process which is not limited to languages but which includes mental abilities).

Having a good command of at least two languages is essential for translation and interpreting department students because a translator is assumed to be "a bilingual or a bicultural language user" (Tan, 2008, p.600). House (1997) stated that a translator's linguistic and cultural knowledge affects subjective interpretation and transfer decisions, which in turn determines the quality of translation. Therefore, translator training requires solid linguistic and cultural competence in both source and target cultures (Nord, 2005). However, linguistic and cultural competence is not sufficient to become a good translator. Delisle (1980) also stated that although linguistic competence is necessary, it is not sufficient for professional translation. Eruz (2004) also stated that linguistic knowledge is not the only condition for professional translation, but it is the prerequisite.

Translation competence is considered to involve several different sub-competencies (Alves, 2005) Competence is a concept that can be developed (Schäffner & Adab, 2000), and developing translation competence is the main goal of any translation program. Students enrolled in translation departments should be equipped with the skills and competences required in the profession. The literature involves various studies on translation competence, but the PACTE model could provide a comprehensive model for the central competences specific to translation. The sub-competences of the model include a) bilingual sub-competence, b) extra-linguistic sub-competence, c) translation knowledge sub-competence, d) instrumental sub-competence, e) strategic sub-competence, and f) psycho-physiological sub-competence (PACTE, 2003).

As reported by Kim (2006), the translation process requires important knowledge and skills ranging from "adequately researching the social and cultural context of the source text, to making the best possible use of dictionaries, general reference books and the internet" (p. 330). According to Gerding-Salas (2000), translator students should hold sound linguistic training in the two languages; knowledge covering a wide cultural spectrum, high reading comprehension competence and permanent interest in reading; adequate use of translation procedures and strategies; adequate management of

documentation sources; improvement capacity and constant interest in learning, initiative, creativity, honesty, and perseverance; accuracy, truthfulness, patience, and dedication; capacity for analysis and self-criticism; ability to maintain constructive interpersonal relationships; capacity to develop teamwork; efficient data processing training at user's level; and acquaintance with translation software for MT (Machine Translation).

On the other hand, in addition to the competence and knowledge good translators need to possess, there are a number of factors associated with the translation process. According to Birbili (2000), these factors include the linguistic competence of the translators, the translator's knowledge of the culture of the people under study, the autobiography of those involved in the translation, and the circumstances in which the translation takes place. A translator should be knowledgeable about these factors that intervene in a translation.

According to Orozco and Albir (2002), there are three indicators to make translation competence acquisition operational, which include behaviours in case of translation problems, behavior-related to translation errors, and general notions about translation. General notions about translation depend on students' views and attitudes towards translation. As the general notions about translation will have effects on the behaviours during translation problems, they should not remain unexplored. Since it identifies the whole process of translation (Orozco, 2000), identifying notions about translation has the potential to provide clues for educators. Assessment of problems, errors, and notions could help "any teacher, for any language combination and at any translation centre" to identify the progress of individual students (Schäffner & Adab, 2000, p. 206). According to Nord (1997), the lack of knowledge of translation notions causes translation errors.

No research tackles translation competence or the translation process as a whole, but only some of its aspects (Orozco & Albir, 2002). No studies seem to have made a longitudinal analysis of translation department students' general notions about translation throughout their five-year education in the department in Turkey. Identification of how general notions about translation and views about language change over the years in a translation department might give insights about the effects of the education provided. In this regard, this study aims to investigate translation department students' general notions about translation to detect changes throughout their translation education.

Method

This descriptive longitudinal study utilized the General Notions about Translation Questionnaire (GNTQ) (Orozco, 2000) and interviews as data collection tools. The data were collected in three academic years that included prep year, when the students did not start any formal education on translation; second year, when they were exposed to theoretical knowledge but had little experience in translation; and fourth year, when they had a lot of experience with translation and started to gain information about the working conditions. The data collection tools were administered at the end of the academic years when the students were enrolled in the prep year (GNTQs administered to 16 prep-year students in the 2015-2016 academic year), second year (GNTQs administered to 16 second-year students in the 2017-2018 academic year), and fourth year (GNTQs administered to 16 fourth-year students in the 2019-2020 academic year).

Data collection tools

Data collected in the present study were obtained through two data collection tools that included the General Notions about Translation Questionnaire and interviews.

> **1. General Notions about Translation Questionnaire (GNTQ):** General notions about Translation Questionnaire depicts students' ideas and attitudes towards translation and aims to explore relevant factors regarding the abstract notion of translation (Orozco, 2000). It is a test made up of 14 items of three classes that include multiple-choice, true/false and open-ended items. Responses given to the items in the questionnaire reflect students' notions about translation as well as translation competence. The questionnaire administered in this study aimed to see the similarities and differences in students' responses throughout their prep-year, second-year, and fourth year of their education in the department.
>
> **2. Interviews:** The data obtained from the General Notions about Translation were supported with the data obtained from the interviews conducted with 11 randomly chosen participants (7 females and 4 males). Except for one participant who was bilingual, all the participants who were interviewed learned English as a foreign language. The participants were interviewed about the changes in their notions about translation throughout their education in the department. The participating students were asked an open-ended question through the semi-structured interviews conducted. The questions was "What changes have you had in your views about translation throughout your education in the department?" The specific examples given by the students regarding this process enabled to elicit more detailed data about the associated factors.

Setting and participants

The present study was conducted in the Department of Translation and Interpreting at Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University in Turkey. The department aims to train professional translators and interpreters who have the necessary knowledge and skills that will help them to compete in the translation services sector. While the preparatory year program helps learners to have an advanced level of English by improving four skills and grammar knowledge, courses starting from the second year gradually give way to more field-specific knowledge and practice.

The participants of the study were composed of three groups of students at the beginning, in the middle, and in the final year of education; in other words, when they were enrolled in the prep-year (n=16), second-year (n=16) and fourth-year (n=16) in the department. The purposive sampling method was utilised to select the participants enrolled in the department. As the study was conducted in a newly-established university, there was only one group of students (n=20) enrolled in the prep-year education in the department. Due to the data loss, analyses were performed with the data obtained from 16 students. The data collected in the second and fourth years involved this number of students. The participants' age ranged from 19 to 24. Apart from two bilinguals, all the participants learned English as a foreign language at school or with their own efforts and interest.

Data analysis

This study utilised frequencies and content analysis methods for the data collected from the GNTQ and interviews. According to Shapiro and Markoff (1997), content analysis could be considered valid and meaningful to the extent that the results are related to other measures. Similarly, Silverman (2006) reported that more accurate, comprehensive and objective findings could be obtained through a second source or a second method. This study utilised interviews to ensure the trustworthiness and triangulation of information obtained from other sources (Lincoln & Guba, 1985). Relevant quotes were used to substantiate the findings of the study (Maxwell, 2005), and the relationships within and across the data sources were analysed.

The frequency of the expressions in the responses to the open-ended questions was presented in tables. Data collected from the interviews were presented in quotes from the participants' original utterances. Since the General Notions about Translation involves different kinds of questions including multiple-choice, true/false and open-ended items, the analysis included direct quotes, frequencies, and content analysis. The frequency of the students' utterances was calculated in all types of questions. The open-ended questions part was subjected to content analysis. The goal of content analysis is "to provide knowledge and understanding of the phenomenon" under investigation (Downe-Wamboldt, 1992, p. 314). As stated by Weber (1990), qualitative content analysis involves an intense examination of language to classify large amounts of text into categories that represent similar meanings. For instance, the students' definitions of the translation included their original sentences while answers to the multiple-choice questions were presented using the number of times they were indicated. The data were read and reread to form the themes, and students' definitions were given as examples for the themes that were formed. For reliability purposes, the themes were also analysed by another researcher from the field of translation who is an expert in qualitative data analysis. The codes and excerpts provided were revised in line with the items agreed between the coders.

Findings

The first question in the General Notions about Translation Questionnaire aimed to identify the definition of translation from students' perspectives. The students were asked to define translation with one sentence using their own words. Table 1 provides the examples given by the participating prep-year students.

Table 1. Definitions of Translation by Prep-year Students (n=16)

Translation as an activity connecting cultures (f=6)	**Examples:** "a window opening to a new world, connecting different cultures and people", "communicating with other cultures", and "a cultural interaction" "sending ideas, texts, and cultures to the other side by changing the language", "understanding the rest of the world", "making the world universal",
Translation as a fun and entertaining activity (f=4)	**Examples:** "an enjoyable and helpful task for people from different cultures to understand each other scientifically, socially and psychologically", "an entertaining lifestyle", "a fun activity"
Translation as a powerful activity (f=3)	**Examples:** "limitless information", "artistic word game full of rules", "life knowledge and power"
Translation as a bridge (f=3)	**Examples:** "transportation between two different languages having different thoughts and feelings" "a profession that translates any kind of information from one language to another", "transferring meaning and feeling to another language"

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

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

As it is seen in Table 1, the participants mentioned *translation as an activity connecting two cultures* (f=6). They saw translation as an opportunity to learn about new cultures through the translated form, which also reportedly makes the world more understandable and universal for others. Another category was *translation as a fun and entertaining activity* (f=4). Translation was also perceived *as a powerful activity* that enables access to limitless information (f=3). Finally, translation was seen *as a bridge* as it makes the transfer of knowledge between two languages possible (f=3).

Table 2. Definition of Translation by Second-year Students (f=16)

Translation as a bridge (f=8)	Examples: "transferring the signs and words from one language to another", "a bridge that binds two different cultures and languages"
Translation as an activity between SL and TL (f=5)	Examples: "finding the right equivalence", "deciding on equivalent TL" "circumnavigating between SL and TL and also their cultures".
Translation as an important activity (f=3)	Examples: "an art form where you give a message to the audience and have an impact on target readers", "an activity that opens our doors around the world"

Table 2 presents the students' definitions of translation when they were second-year students. This year, the participants began to refer to languages as SL and TL. Translation as a bridge that transfers signs, words, and cultures from one language to another was the top-cited definition (f=8). More specifically, definitions included more specific terminology from the field, in this year, the participants mentioned the term equivalence (f=5) and the importance of translation as an activity that has an impact on readers (f=3). Fun, entertaining, and passionate sides of the activity were not emphasized in this year. Table 3 demonstrates the definitions provided by fourth-year students.

Table 3. Definition of Translation by Fourth-year Students (f=16)

Translation as a bridge (f=5)	Examples: "A bridge that enables both the translator and the reader go to other countries" "A communication tool or bridge between two cultures" "Bridging humanity under the same roof" "Conveying the source text to a target audience"
Translation as a source of information (f=5)	Examples: "is a need" "is a source of gaining new information" "a glorious door leading to new information, new worlds, cultures, and perspectives"
Translation as a powerful act (f=3)	Examples: "the power I hold in human communication and interaction" "many agents have a role in the process of determining the purpose of the translation" "a process where us translators hold to power to orient the text for a particular purpose in mind"

Translation as a process (f=3)	Examples: "a development process that enables to discover new things" "the process and art of conveying specific information in one language to another language by considering the cultural elements "the process of removing the borders between countries

Fourth-year students' definitions included the bridging nature of translation. The participants reportedly saw translation as a bridge that makes connections across countries for both translators and people benefiting from the translated text (f=5). The importance of translation as a need for society and as a tool to access information was the factors mentioned by the fourth-year students (f=5). However, there were some specific attributions to power as well (f=3). Finally, the process of translating was also highlighted by some participants (f=3). In the fourth year, the definitions included the importance and power translation has and the process of the translation activity.

The participants' definitions throughout the years demonstrated some differences in terms of a number of factors. For instance, the fun, entertaining aspect of translation was mentioned only in the prep year. An excerpt indicating this was as follows:

Excerpt 1

"I used to like English very much, and that was the main reason I wanted to learn it… I realized that language is much more beyond something that I like. It is a system, an amazing thing. I previously defined translation as an entertaining activity, something fun. However, it is much beyond a fun activity, it is a complicated process that involves so many factors". (P3, a second-year student)

The complicated and difficult sides of translation were mentioned by most of the students interviewed. Some excerpts are as follows:

Excerpt 2

"Language has always been in my life as a bilingual person, but since the beginning of the first year, I've learned that my knowledge was very little". (P4 a second-year student)

Excerpt 3

"When I started my education here, I suddenly realized that my knowledge is so insufficient". (P1 a prep-year student)

Excerpt 4

"I had no idea that translating would be so mentally tiring and time-consuming…". (P7 a second-year student)

The GNTQ required the participants to indicate their views about the basic unit of translation while translating. The participants were given the options of a) word, b) sentence, and c) something else. Table 4 demonstrates the findings regarding this question.

Table 4. Basic Unit of Translation

Prep year (n=16)	Second year (f=16)	Fourth Year (f=16)
Sentence (f=8)	Sentence (f=7)	Word (f=8)
Word (f=5)	Phrases (f=6)	Sentence (f=2)
Both (f=1)	Word (f=3)	Phrase (f=2)
Meaning (f=1)		

As it is shown in Table 5, answers to the question as to the basic unit of translation demonstrated a high frequency in the sentence option in the prep year and second year (f=8 and f=7 respectively) and a decrease in the fourth year (f=2). "Word" option was the top-cited item in the fourth year (f=8). Excerpts from the interviews are as follows:

Excerpt 5

"When I was in prep year, I was thinking that learning as much vocabulary as possible was the most important thing. Then I learned how phrases are constructed, how the way we construct these phrases affects both meaning and the meaning we convey. I began to think that phrases and sentences were the most important part of translation. However, now I realized how one single word can change everything, so I began to see the word instead of a sentence as the basic unit of translation". (P8 a fourth-year student).

The next question in the GNTQ provided the participants with a list of elements that might intervene in translation. These elements included the following items in the form: a) client, b) original author, c) socio-cultural environment, d) date of the original text, e) socio-cultural environment of the translated text, f) date of translation, g) original reader, h) final reader, i) function of the original text and j) function of the translation.

The top three items according to years are demonstrated in Table 5.

Table 5. Basic Elements that might intervene in Translation

Prep year (n=16)	Second year (f=16)	Fourth Year (f=16)
Socio-cultural environments (f=16)	Socio-cultural environment (f=13)	Client (f=14)
Socio-cultural environment of the translated text (f=13) Function of the translated text (f=13) Function of the original text (f=12)	Client (f=11) Function of the original text (f=10) Function of the translation (f=10)	Socio-cultural environments (f=14) Socio-cultural environment of the translated text (f=14) Original author (f= 12) Date of the translated text (f=12), Function of the original text (f=10) Function of the translated text translation (f=10)

*Numbers indicate the number of times these options were selected by different participants

The answers focused on "socio-cultural environments" throughout the years (f=16, f=13, f=14 in the prep-year, second-year, and fourth-year respectively), but "client" was included as a different element by the second-year students (f=11), and it was one of the top-mentioned element by the fourth-year students (f=14). The following excerpts from the interviews demonstrate the participating students' views about these factors:

Excerpt 6

"When I chose my career in translation, I had no idea about the client factor. Now I am about to graduate and I am a little stressed about the factors regarding clients, bosses, companies, etc." (P5, a fourth-year student).

Excerpt 7

"I thought that I would deal with the texts only; I mistakenly thought that I would have my translation task and my keyboard in front of me. I had no idea about the role of clients and other factors in the field such as audience, localization, different kinds of translation and interpreting, word limits, edits, and revisions, etc." (P10, a fourth-year student)

The GNTQ also aimed to find out students' views about what a good translator should know. The participants' responses regarding the top-three items are demonstrated in Table 6.

Table 6. What A Good Translator Should Know (Top-three Items)

Prep year (n=16)	Second year (f=16)	Fourth Year (f=16)
Culture (f=14)	SL and TL (f=12)	Advanced knowledge of Language Pair (f=9)
Vocabulary (f=13)	Culture (f=6)	
Good grammar (f=12)	Using time effectively (f=4)	Culture of the source language and target language (f=7)
		Basic translation strategies (f=6)
		Open-mindedness and objectivity (f=6)
		Time management, deadlines (f=6)

In the prep year, the top three items included culture (f=14), vocabulary (f=13) and good grammar (f=12). In the second year, while source language and target language (f=12) and culture (f=6) remained important, a newly added construct, using time effectively (f=4), was indicated as one of the top three items. As for the fourth year, although advanced knowledge of language pair (f=9) and knowledge of culture (f=7) were still the top-mentioned items, other factors mentioned reflected some factors from a translator's world: Knowledge of basic translation strategies (f=6), need for open-mindedness and objectivity (f=6), time management and dealing with deadlines, (f=6) knowledge about the topic (f=4), the author's aim/intention (f=4), awareness about own stance/ideology (f=3), awareness of strengths and weaknesses as a translator (f=3), and dealing with bosses and clients (f=2). The excerpts regarding culture and some other items are as follows:

Excerpt 8

"Before I came to this department, I used to think that English is composed of grammar and four skills only. Now I realize that language is more than just ordered words; language is a system…And you cannot separate it from culture. A translator should be aware of these factors" (P6, a second-year student)

Excerpt 9

"I have learned the importance of language and its impact on social and cultural life. I learned how using the language is very like drawing painting and the choice of colours can change the painting so much. I became more aware of the existence of language within life, and how it makes the job of a translator important and difficult." (P10, a fourth-year student)

Excerpt 10

"…I've learned to see the language not only as a means of communication but also as a cultural reflection. A translator should know the culture well and be able to reflect this knowledge in his translation". (P7, a second-year student)

The participants were asked about the instruments that can help translators, their responses are demonstrated in Table 7.

Table 7. The Instruments That Can Help Translators (Top-three Items)

Prep year (f=16)	Second year (f=16)	Fourth year (f=16)
Dictionary (f=16)	Bilingual and monolingual dictionaries (f=16)	Computer tools (f=11)

Books (f=6)	Computer tools (f=9)	
Grammar books (f=6)	Books (f=3)	Dictionaries (f=10)
Computer Programs (f=6)		Internet (f=7)
Internet (f=6)		
Encyclopaedias (f=3)		

The participating students' responses in the prep year included dictionary (f=16), books (f=6), grammar books (f=6), computer programs (f=6), internet (f=6), and encyclopaedias (f=3) as the most frequently mentioned items for the instruments that can help translators. The second-year students' responses included bilingual and monolingual dictionaries (f=16), Computer tools (f=9), and monolingual dictionaries and books (f=3) as the top three items, but there were more specific references to the names of the programs, and there were no mentions about grammar books. In the fourth year, the top-mentioned items were Computer Tools (f=11), dictionaries (f=10), and the internet (f=7) with specific reference to articles as well (f=5). Excerpts are as follows:

Excerpt 11

"As a translator I was imagining myself sitting at a table full of books, drinking my coffee, reviewing, scanning, and searching for something in these books to make my translation better. Well, the picture I have is so different now with the internet, various web pages, CAT tools, etc." (P3, a second-year student)

The participants were asked about the different kinds of translations that they thought a professional translator would be asked to do; Table 8 shows the answers.

Table 8. Different Kinds of Translations asked from a Professional Translator

Prep year (f=16)	**Second year (f=16)**	**Fourth year (f=16)**
I do not know (f=8)	Simultaneous Interpreting (f=12)	Legal Translation (f=13)
		Medical Translation (f=11)
Document Translation (f=3)	Literary Translation (f=11)	Technical Translation (f=10)
Book Translation (f=3)	Technical Translation (f=10)	Literary Translation (f=5)
Oral Translation (f=3)	Consecutive Interpreting (f=9)	Simultaneous Interpreting (f=5)
Essay Translation (f=3)		Consecutive Interpreting f=5)
Legal Translation (f=3)		

In the prep year, the most frequently mentioned answer to the types of translation a professional translator would be asked to do *was "I do not know" (f=8)*, which indicates half of the participants. The second-year students had more specific answers such as simultaneous interpreting (f=12), literary translation (f=11), technical translation (f=10), *consecutive interpreting* (f=9). As for the fourth year, Legal (f=13), Medical (f=11), and Academic Translation (f=10) were the top-mentioned ones. An excerpt from the interviews is as follows:

Excerpt 12

"I used to think that I would have some formal documents to translate, I was not aware of the fact that translation has so many different types, and each requires some specific knowledge and experience" (P4, a second-year student)

Five questions in the GNTQ included True/False items. The participating students' responses to these items are summarized in Table 9.

Table 9. The Participants' responses to the T/F Items in the Questionnaire

Item	Prep-year	Second-year	Fourth-year
"All translators should be able to translate as efficiently into the foreign language as into their mother tongue".	True: 14 False: 2	True: 14 False: 2	True: 16 False: 0
"A good translator should be able to translate all types of texts with the same degree of efficiency".	True: 10 False: 6	True: 3 False: 12	True: 1 False: 15
"When a translator reads a text before translating it, the process is the same as for any other reader of the text".	True: 4 False: 12	True: 2 False: 14	True: 0 False: 16
"A bilingual dictionary is the main instrument used to find an adequate equivalent in the target language".	True: 12 False: 4	True: 9 False: 7	True: 10 False: 5 Partly True: 1
"The main problems encountered when translating are vocabulary problems".	True: 7 False: 9	True: 4 False: 10	True: 8 False: 6 Partly True: 1

The first statement was *"All translators should be able to translate as efficiently into the foreign language as into their mother tongue"*. The majority of the participants were found to agree with this statement throughout their education (True=14, False=2 for the prep-year students; True=14, False=2 for the second-year students; and True=16, for the fourth-year students). Excerpts are as follows:

Excerpt 13

"I believe that a translator should be able to translate from and to the language pair" (P6, a second-year student)

Excerpt 14

"I cannot imagine a translator saying that he can only translate from one to another language but not vice versa" (P8, a fourth-year student)

The second statement was *"A good translator should be able to translate all types of texts with the same degree of efficiency"*. While in the prep year, the number of students who agreed with this statement was high (True=10, False=6), the second year (True=3, False=12) demonstrated a dramatic decrease in the number of students who thought a good translator should be able to translate all types of texts with the same degree of efficiency; these numbers were True=1 and False=15 in the fourth year.

Excerpt 15

"Now that we will become translators, we should do our best throughout our education to be able to translate all types of texts successfully" (P2, a prep-year student)

Excerpt 16

"Translating a legal document is different from translating a poem, or translation of a technical document requires different knowledge from translating an academic document. One cannot be proficient (or interested) in translating all these with the same degree of efficiency" (P8, a fourth-year student)

The third statement was "*when a translator reads a text before translating it, the process is the same as for any other reader of the text"*, which indicated 4 True and 12 False options for the prep year, only 2 True and 14 False options for the second year; and 16 False options for the fourth year students. The participants were found to gradually acknowledge that the process is different in reading and translation. An excerpt is as follows:

Excerpt 17

"Reading comprehension is a must in translation, but your brain is actively working in finding the equivalence of the words, phrases, and structures while it is reading a text to be translated. You keep saying: how would I translate this?". (P5, a fourth-year student)

"A bilingual dictionary is the main instrument used to find an adequate equivalent in the target language" was the fourth statement. The number of "true" answers was higher in all three years (True: 12 vs False:4 in prep year; True=9 vs False=7 in the second year; and True=10 False=5, Partly True=1) in the fourth year. The increase in the false option and a very close number of "true" and "false" options in the second year are worth noting. An excerpt is as follows:

Excerpt 18

"Sometimes you need to double-check the use of a word you think you know very well. Choosing the right words requires a lot of search. It includes bilingual and monolingual dictionaries, web sites, images, etc." (P9, a fourth-year student)

"The main problems encountered when translating are vocabulary problems" was the final statement. The number of "true" and "false" options were almost equal in the prep year (False:9 vs True=7 in prep year); however, in the second year, the number of True option decreased to 4, and that of False was 10 (True=4, False=10). As for the fourth year, True=8, False=6; Partly True: 1). Two excerpts are as follows:

Excerpt 19

"I never thought that translating could be so complicated. I used to think that I would translate, send the document, and not deal with the text again. Now I realize that it may require a lot of revision, and a need for major revision could be because of vocabulary choice as well. (P11, a fourth-year student)

Excerpt 20

"I used to think that I would check a dictionary to find an equivalence of a word; however, I sometimes spend hours to find the right word in a specific context, and the word I chose has so much impact and power. I used to think that vocabulary knowledge is vital for a translator, but I had no idea that choosing one word over another could make such a difference". (P8, a fourth-year student)

The main findings obtained from the GNTQ and the interviews revealed a) while translation was initially considered as an activity from one language to another by finding equivalences of the source text, the definitions made in the following years focused more factors associated with translation as a process and profession, b) basic unit of translation changed from sentence to word, with emphasis given the decisive power of a single word; c) the role of client, which was not considered a factor in prep-year, was mentioned as the top item associated with translation in the fourth-year; d) advanced knowledge of language pair stated in the fourth-year had only superficial level meaning in prep year, indicating the knowledge of vocabulary and grammar in English; and e) while specific translation fields were went

unnoticed by prep-year students and only partly recognized by the second-year students, very specific references were mentioned by the fourth year students. Data obtained from the interviews were found to support the data obtained from the GNTQ.

Discussion

This study explored translation and interpreting department students' general notions about translation over the years throughout their education in the department. The data collected from the questionnaire and interviews explored these changes from different aspects.

The participants were asked to define translation in their own words in the beginning, in the middle, and in the final year of their education. The general definition of translation provided by the participating students indicated some changes from more general sense to specific terminology across the years. Orozco (2000) reported that students are expected to mention five factors for the definition of translation: a) languages (comprehension skills in the foreign language and production in the target language; b) text as the unity to translate; c) extra-linguistic parameters (encyclopedic knowledge, cultural knowledge, specialist knowledge, etc.) communication act (client, function, reader, etc.); e) mental process (a process which is not limited to languages but which includes mental abilities). In the beginning year of their education, the participating students focused on the production in the target language and mental process in their definitions of translation. However, while in the first years of their education they mentioned translation as a bridge between languages and cultures, they also stated that it is a fun activity that could be a passion. This finding could be related to the fact that the students in the department chose translation for their future career as they are knowledgeable about and interested in learning a foreign language. However, in the following years, they began to focus more on the communication act part and less on the entertaining side of translation, which could be the gradual effect of the courses in the department regarding the profession. The definitions provided in the last year highlighted the importance of process and power in translation. In a similar vein, the role of the client was mentioned only in the second year among the things that affect translation.

Both the questionnaire and the interviews indicated that the participants' views about translation went through changes over the years. The participants reportedly realized that the language they were interested in and thus led them to choose an English-major department was much beyond grammar knowledge and four skills. They reportedly became aware of the role of language in culture, thinking, and social life as well as its systematic nature that is beyond the existence of ordered words. Lotman's theory suggested, "No language can exist unless it is steeped in the context of culture; and no culture can exist which does not have at its center, the structure of natural language" (1978; p.212). Bassnett (1980) emphasized that language is "the heart within the body of culture", that is, they are both dependent on each other (p. 13-14). Interview results showed that the participants began to question and discover the relationship between language and culture, language and thinking, and language and social life more deeply.

Regarding the translation-related vocabulary issues, the participants were asked to indicate what the basic unit of translation is, whether they saw vocabulary as the main problem in translation and whether bilingual dictionaries are the main instruments that help translations. While in the beginning year, vocabulary was the option that was highlighted the most, sentence and phrases were preferred more in the second year. However, in the final year, the word was indicated more again. The interview results indicated that students began to question and understand the importance of choosing the right word

according to a specific context and field. Almost half of the students each year agreed with the statement that vocabulary is the main problem in translation. Stewart et al. (2010) also reported that choosing a word, a word in context, conventional two-word combinations, and the usage conditions of a word within a sentence are the primary problems. While some elements such as grammar books or books were mentioned less over the years, the role of dictionaries was mentioned consistently. However, it was also indicated that referring a bilingual dictionary for vocabulary problems is not always the only solution. Although the number of students who thought a bilingual dictionary is the main instrument, almost half of the students reportedly utilised some other sources such as web sites and visuals to find the right word. The literature involves studies showing that monolingual and online dictionaries enable a better understanding of contextual meanings and cultural connotations of vocabulary, which enhances translational skills (McAlpine & Myles, 2003) and indicating that monolingual dictionaries exceed the benefits of bilingual ones (Laufer & Levitzky-Aviad, 2006).

Elements that intervene in translation was one of the questions in the GNTQ. As stated by (Robinson, 2012), translation involves far more than finding target-language equivalents for source-language words and phrases. Translation also involves dealing with clients, agencies, and employers. At the beginning of their education in the department, the students mentioned the socio-cultural factors and functions. When they became second-year students, socio-cultural factors and function were also mentioned, but the client was added as the new item. In the fourth-year, they mentioned the client as the top item in the list. “The whats and the hows and the whys of translation are by and large controlled by publishers, clients, and agencies — not by universal norms” (Robinson, 2012, p. 199). Through their education in the department, the students seem to have realized this aspect of translation more and more every passing year.

Neubert (2000) stated that the translation profession demands "much, much more than linguistic knowledge" (p.5). The participants’ ideas about what a good translator should know were limited to *culture*, *vocabulary*, and *good grammar* in the prep year. In the second year, while SL and TL and culture remained the same, *using time effectively* was added as a different factor. In the fourth year, as future translators, the participating students mentioned the advanced knowledge of language pair, culture, basic translation strategies, open-mindedness and objectivity, and time management. Knowledge of language pair and culture remained in the top-three list across the years. “The community of translators has always been aware of cultural differences and their significance for translation” (Robinson, 2012, p. 199). Students’ reference to the translation norms and strategies as well as the importance of using time effectively could be related to their experience of translating in the courses provided by the department. Using time effectively was associated with students’ discovering the time-consuming nature of translation, which was also supported by interview findings. The time-consuming nature of translation activity was indicated in the interview findings.

The participants were asked about the instruments that help translators. Grammar books and dictionaries were indicated as the most helpful instruments in the prep year. In the second year, there were more specific references to Computer tools and available machine translation tools. Machine tools systems sometimes produce mistakes, but there are many situations where MT systems produce reliable, if less than perfect, translations at high speed (Arnold, Balkan, Meijer, Humphreys, & Sadler, 1994). Students’ higher reference to Computer tools and MT systems indicate their familiarity with the translation process with the help of technology. Tan (2008) mentioned "instrumental competence" to refer to the knowledge and skills in consulting and using relevant dictionaries, encyclopedic references, internet resources, terminology banks, MT software, parallel corpora, and computers that help learners'

translation (p. 600). Computer tools assist translators in various tasks. Ivanova (2016) listed these as translation memories, terminology extraction and recognition tools, alignment, localization tools, spell checkers, grammar checkers, auto-suggest dictionaries, and termbases (p.132). Over the years, the participants seemed to become more and more aware of these tools.

When the participants were asked different kinds of translations a translator would be asked to do over three years, their initial response was "I do not know" for the first year for half of the students. This response indicates students' insufficient knowledge about the future career they chose, which could also be supported by the interview findings. As their education went on, their answers ranged from literary translation and simultaneous interpreting to technical translation and consecutive interpreting; responses also included Medical Translation, Sight Translation, Legal Translation, Politics, Escort Interpreting, and Community Translation. One of the purposes of translation education is to enable students to translate with self-awareness and develop paradigmatic but flexible pedagogical strategies that, while created in specific contexts, are not limited to them (Baer, 2003). The courses that aim to prepare students for their future careers seem to have raised awareness.

The participants were found to believe that a translator should translate efficiently in both languages. Schools and departments of translation programs usually enrol students who are well-qualified in both languages, especially in L1, and devote most of the study time to students' development of translation skills and competence (Tan, 2008). "A good translator should be able to translate all types of texts with the same degree of efficiency" statement was considered to be true only in the prep year. In the following years of education, the participants were found to think less in this way. All translations are domain-specific, and no one is an expert at translating all types of texts of all subjects (Sun, 2011). The participants were found to become more aware of this fact in their education after prep year.

This study also sought the relationship between reading and translation as perceived by students. In the prep year, some of the participating students were found to think that reading and reading before translation had similar processes; however, in the fourth year, all of them were found to disagree with this idea, which was also confirmed with interview findings. This finding could be related to students' increased exposure to various translation tasks in second, third, and fourth years. Gerding-Salas (2000) emphasized the importance of high reading comprehension competence and permanent interest in reading for translators. However, the students find these processes different. Price, Green, and von Studnitz (1999) also found through PET (Positron Emission Tomography) scans that during translation more areas of the brain are activated, which implies that reading and translating are not identical.

The interview findings revealed important insights from students' perspectives. For instance, the participants highlighted that they began to realize more intensively how difficult it was to major in English. It is generally assumed that a translator should be "a bilingual or a bicultural language user" (Tan, 2008). However, researchers report that translation competence includes bilingual competence, bicultural competence, creative competence, thinking competence, expressive competence, extra-linguistic competence and transfer competence (Liu, 2003; Pym, 2003; Sin 2000). These competences that could be required in any translation task might cause learners to feel under pressure, see their knowledge insufficient, and find translation mentally tiring. Interview results indicated the difficulties experienced by students. These difficulties were not experienced only by students learning English as a foreign language. The native speakers of English who were bilinguals from birth also mentioned the difficulties they had; the literature indicates a gap between good bilinguals and good translators, which could be bridged and filled by a translator training program (Liu, 2007). Therefore, it is important to

equip translation students with the knowledge of both languages as well as the knowledge and skills required for translator competence.

The data collected in this study aimed to find out the changes in students' general notions about translation throughout their education in the department. The results showed that the students experienced changes in their general notions about translation. The education they received in the department was found to have contributed to these changes in several aspects. Translation education in this context was proven to develop students' skills and knowledge to become translators and to gain some understanding of the factors that make good translators.

Conclusion

This study revealed that throughout their education in the department, the students have gained the knowledge, skills, and competences required in the profession. The results of the present study showed that the students gradually increased their awareness about the factors associated with translation and translators. Translation competence is related to knowledge, skills, and aptitudes required for translating. Translation departments aim to help students to develop this competence and raise awareness about the factors associated with future translation tasks. However, as stated by Tan (2008), translators/translation specialists continue their translation education by themselves in all areas of language in their professional life as well.

Limitations

This study involved students from only one university and utilized qualitative data collection and analysis methods. Various data collection methods with a larger target group of participants from different universities would probably shed more light on the issue. In addition, as throughout the education in the department some new students were involved and some others left the university, some of the data collected might represent class level in the department rather than general notion changes reflected by each student. Finally, some other variables such as the elective courses taken differently, out-of-school experiences in translation, or personality traits might have had effects on the students' answers regarding the general notions about translation.

Acknowledgement

This study was funded by Adana Science and Technology University Scientific Research Projects Unit with project number 16131001. The preliminary findings were presented in the International Academic Conference on Teaching, Learning, E-learning, Management, Economics, Marketing, Business conducted in Budapest in 2018.

References

Alves, F. (2005). Bridging the gap between declarative and procedural knowledge in the training of translators: Meta-reflection under scrutiny. *Meta: Translators' Journal*. 50(4).

Arnold, D. J., Balkan, L., Meijer, S., Humphreys, R., & Sadler, L. (1994). *Machine translation: an introductory guide*. London: Blackwells-NCC.

Baer, B. J., & Koby, G. (2003). *Beyond the ivory tower: Rethinking translation pedagogy*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Bassnett, S. (1980). *Translation Studies*. London and New York: Routledge.

Birbili, M. (2000). Translating from one language to another. *Social Research Updates*, 31.

Delisle, Jean. 1980. *L'Anayse du discours comme métode de traduction*. Cahiers de traductologie, 2, Université d'Ottawa.

Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: Method, applications, and issues. *Health Care for Women International*, (*13)*, 313-321.

Eruz, S. (2004). *Çeviri Bir Sanat Mıdır? Çevirmen Yetiştirme Sürecinde Akademik Çeviri Eğitimi*. İlyas Öztürk, Sakarya.

Gerding-Salas, C. (2000). Translation: problems and solutions. *Translation Journal*, *4*(3).

House, J. (1997). *Translation quality assessment* (rev.ed.). Germany: CompArt

Ivanova, O. (2016). Translation and ICT competence in the globalized world. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *231*, 129-134.

Kim, H. (2006). The influence of background information in translation: Quantity vs. quality or both?. *Meta: Translators' Journal*, *51*(2), 328-342.

Laufer, B., & Levitzky-Aviad, T. (2006). Examining the effectiveness of Bilingual Dictionary Plus—A dictionary for production in a foreign language. *International Journal of Lexicography*, 19(2), 135–155.

Liu, M. (2003). *Fanyi Jiaoxue: Shiwu yu Lilun (Translation Teaching: Theory and Practice)*, Beijing, China Translation Corporation.

Liu, Y. (2007). *A critical review of Translation education in China and South Africa: A proposed guideline* (Unpublished M. Tech thesis*)*. Department of Communication Sciences, The Central University of Technology, Free State.

Lotman, Y. M., Uspensky, B. A., & Mihaychuk, G. (1978). On the semiotic mechanism of culture. *New literary history*, 211-232.

Maxwell, J. A. (2005). Qualitative research design (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

McAlpine, J., & Myles, J. (2003). Capturing phraseology in an online dictionary for advanced users of English as a second language: A response to user needs. *System*, 31, 71-84.

Neubert, A. (2000). *Competence in language, in languages, and in translation*. Benjamins Translation Library, 38, 3-18.

Nida, E. A., & Taber, C. R. (1982). *The theory and practice of translation*. Leiden, Netherlands: E. J.Brill.

Nord, C. (1997). *Translating as a purposeful activity*. Manchester: St. Jerome Publishing

Nord, C. (2005). Training functional translators. *Training for the new millennium: Pedagogies for translation and interpreting*, 209-224.

Orozco, M. (2000). Building a measuring instrument for the acquisition of translation competence in trainee translators. *Benjamins Translation Library*, *38*, 199-214.

Orozco, M., & A.H. Albir. (2002). Measuring translation competence acquisition. *Meta: Translators' Journal*, *47*(3), 375-402.

PACTE (2003). Building a translation competence model. In Fabio Alves (eds.) *Triangulating Translation: Perspectives in Process-Oriented Research*. Amsterdam: John Benjamins.

Price, C. J., Green, D. W., & Von Studnitz, R. (1999). A functional imaging study of translation and language switching. *Brain*, 122(12), 2221-2235.

Pym, A. (2003). Redefining translation competence in an electronic age. In defence of a minimalist approach. *Meta: Translators' Journal*, *48*(4), 481-497.

Robinson, D. (2012). *Becoming a translator: An introduction to the theory and practice of translation*. Routledge.

Schäffner, C., & Adab, B. (Eds.). (2000). *Developing translation competence* (Vol. 38). John Benjamins Publishing.

Shapiro, G., & Markoff, J. (1997). 'A Matter of Definition' in C.W. Roberts (Ed.). *Text Analysis for the Social Sciences: Methods for Drawing Statistical Inferences from Texts and Transcripts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data*. (3rd ed.). London: Sage Publications, Inc.

Sin, K. K. (2000): "Fanyi jiaoxue de ben yu mo" (The end and the means of translation teaching), in Liu, J., Lin, W. and S. Jin (eds), *Proceedings of Conference on Translation Teaching, Hong Kong, Hong Kong Translators' Association*, pp. 13-25.

Stewart, J., Orbán, W., & Kornelius, J. (2010). Cooperative translation in the paradigm of problem-based learning. *T21N, Translation in Transition*, *1*.

Sun, S. (2011). Think-aloud-based translation process research: Some methodological considerations. *Meta: Translators' Journal*, *56*(4), 928-951.

Tan, Z. (2008). Towards a Whole-Person translator education approach in translation teaching on university degree programmes. *Meta: Translators' Journal*, *53*(3), 589-608.

Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*, 2nd ed. Newbury Park, CA.

Wilss, Wolfram. (1982). *The science of translation*. Stuttgart: Gunter Narr verlag Tubingen.

Çocuk edebiyatı klasiklerinde çeviri yaklaşımları: Uyarlama, yeniden yazma, kültürel müdahale

Necdet NEYDİM[1]

APA: Neydim, N. (2020). Çocuk edebiyatı klasiklerinde çeviri yaklaşımları**:** Uyarlama, yeniden yazma, kültürel müdahale. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 851-858. DOI: 10.29000/rumelide.752864.

Öz

Klasikler yaklaşık 160 yıldır edebiyat dizgemizde saygın bir biçimde yer almaktadır. Genel anlamda baktığımızda bu saygınlığın süreç içinde başlangıç anlamını yitirip kutsallaştırılan bir edebiyat alanına dönüştüğünü saptamak mümkündür. Modernleşme sürecinde işlevsel bir amaçla kullanılan bu metinler gelişen süreç içinde farklı anlamlar yüklenerek yeni işlevler kazanmış ve çevirmen, yayıncı ve okur üçgeninde yeni anlamlar yüklenerek edebiyat dizgesinde hep kendini ön planda tutmayı gerçekleştirebilmiştir. Bu sürecin çocuk edebiyatındaki yeri de benzer bir şekilde oluşmuştur. Çalışmamızdaki amacımız bunu görünür kılmaktır.

Anahtar kelimeler: Çeviri çocuk edebiyatı, çeviri politikaları, çeviri yaklaşımları, uyarlama, klasikler

Translation approaches to children's classics: Adaptation, rewriting, cultural interference

Abstract

Classics have been a major part of canonized books for children in Turkish literary system for about 160 years. In general terms, it might be possible to pinpoint rightfully that dignity arising from the canonized status of classic books has lost its initial meaning and that children's classics in Turkish have been turned into a kind of literature, which is consecrated. Classic books, which were used for a given functional purpose during the process of modernization in Turkey, have gained a different momentum by attaining new functions and meanings throughout the ongoing process in question. Therefore, these canonized books remain persistently at the forefront of the literary system in the triangle of translator, publisher and reader. The canonization process and transformations have developed in a similar vein in children's literature. The aim in our study is to shed light on the canonization process of children's classics in the field of children's literature.

Keywords: Translated children's literature, politics of translation, translation approaches, adaptation, classics

Çocuk edebiyatının ortaya çıkışı

Çocuk ve gençlik edebiyatı moderleşme, sanayileşme ve kentleşme sonucunda üretim yapısının ve sosyal ilişkilerin değişmesine neden olmuş ve bu neden yeni bir toplum yapısına gereksinme duyarken çocuğa dönük yaklaşımını da değiştirmiştir. Bu süreç çocuğa dönük olarak onun artık feodal ilişkilerde olduğu

1 Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Çeviribilim Bölümü, Almanca Mütercim Tercümanlık ABD (İstanbul, Türkiye), neydim@istanbul.edu.tr, 0000-0002-5708-6496 [Makale kayıt tarihi: 09.03.2020-kabul tarihi: 16.04.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752864]

gibi yedi yaşından itibaren yetişkinler dünyasına katılmasını engellemiş ve ona yeni bir dünyanın kapılarını açmıştır. Bu dünya okuldur. Okula gidecek olan çocuğa dönük bir edebiyatın gereksinmesi de doğası gereğidir ve bu nedenle çocuğa dönük bir edebiyat yaratılmaya çalışılmış ve çocuk edebiyatı bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır.

Edebiyatın oluşum süreci

ÇGE nın okur kitlesi hazır bir kitle değildi. Aksine bu okur kitlesi o güne dek çocuk olma özelliklerini ve hakkını yedi yaşında kaybettiği için okur olma sürecini ancak eğitim yoluyla kazanmıştır. ÇGE okurun talebiyle ortaya çıkmamış aksine yetişkinler dünyasının ona dönük bir edebiyat yaratma kaygısı bunu oluşturmuştur. Bu alanı oluştururken temel amaç çocuğu eğitmek ve dönemsel bağlamda baktığımızda sistemin gereksindiği insan tipini oluşturmakta bu alandan yararlanmaktır.

19.Yüzyıl anlayışı

19. yüzyıla hakim olan temel anlayış akla ve aydınlanmaya dayalı bir anlayış olarak kendine yer bulmuş bir anlayış olarak ÇGE'nın oluşumunu sağlarken, yanısıra buna dönük tepkileri içeren metinler de alanda yer almaya başlamıştır.

Collodi, Pinokyo'da (1883) modernitenin gereksindiği insan tipini oluşturmak için eğitime yönlendirilmiş çocuğun, bu süreçte yaşadığı uyumsuzlukları ve bunların aşılmasını anlatırken aynı zamanda bu temel anlayışa göre ehlileştirmeden söz eder ve romanın sonunda bunu başarır.

Pinokyo, fantastik bir kurguda modernleşme ve aydınlanma çerçevesinde eğitilme sürecinin tanıklığını yaparken dönemsel bağlamda başka bir metin bu sürece karşı bir paradigma oluşturur: Spyri, Heidi romanında kentleşmeye, katı bir eğitim sistemine karşı çıkarken bunu doğaya dönüş ve tanrıya sığınma motifiyle gerçekleştirmeye çalışır.

Kız ve erkek çocuk edebiyatı

19. yüzyılın ikinci yarısındaki yayınlara baktığımızda ÇGE daha didaktik ve tek tipçi bir anlayışı temsil edenler metinler daha bir görünür olmaya başlar. Bu dönemde başlayan ve bir sonraki yüzyılda sürmeye devam eden bu anlayış idealize erkek ve kız çocuk figürleri çizmeye başlar ve bu ikinci dünya savaşının sonuna kadar sürer. Altmışlı yıllardan sonra gelişen yeni anlayışlar başlangıçta katı bir sol çocuk edebiyatı olarak ortaya çıksa da bunun kabul görmemesi nedeniyle daha olumlu bir sürece evrilir ve bugün tanıklığını yaptığımız eşitlikçi ve çocuk gerçeğine dayalı bir edebiyat anlayışına dönüşür. (Krş.Neydim,2020,30)

Türkiye'deki gelişmeler

Osmanlı'da ve ardından Türkiye'deki gelişimlere genel olarak göz atacak olursak Osmanlı'da **Fenelon**'un **Telemak** eserinin 1859 da Yusuf Kamil Paşa'nın çevirisiyle ÇGE alanında ilk çeviri kitap olarak yayınlanır.(karş Alpaslan, 2007,16) Bu sürecin öncü dönüm noktası olan 1839 Tanzimat Fermanı salt bir politik reform olmamış aynı zamanda sosyal değişimlerin de başlangıcı olmuştur. Bu, eğitimin yanısıra aydınların öncülüğünde başlamış, çocuk edebiyatı alanının gelişmesine de yol açan bir süreç ortaya çıkmıştır.. O dönem aydınları hem eğitim anlayışını hem de buna bağlı olarak çocuk edebiyatının oluşumunu ele alan girişimlerde bulunmuşlardır. Çocuk dergilerine yaptıkları çeviriler ve uyarlamalar buna dönük örnekler olarak ele alınabilir.

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

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

Çocuk Dergileri

Mümeyyiz Dergisi ilk çocuk dergisidir ve 1869 da yayınlanır**.** Derginin en göze çarpan özelliği çocukları okumaya teşvik etmesi ve kız çocukların da okumasının önemini vurgulamasıdır.'Çocuklara Arkadaş'1882**;** 'Vasıta-i Terakki'1882**;** "Çocuklara Mahsus Gazete"1896**;** **"**Çocuklara Rehber"1897, "Çocuk Bahçesi" 1897'; "Arkadaş" İsmet Kür'ün araştırmasında ele aldığı dergilere örnektir ve Kür 1869 dan başlayıp Harf Devrimine kadar yaşanan süreçte yayımlanan dergilerde çocuğa dönük yayınların ve çocuğun ele alınışının örneklerini yansıtmaya çalışmıştır. (Kür;1991)

Yazarlar

Bu dergilerde yazıları ve çevirileri yayımlanan çevirmen ve yazarlar arasında daha sonra öncü yazarlar olarak tanımlayabileceğimiz isimler de vardır. Cumhuriyet döneminde bu yazar ve çevirmenler – Tevfik Fikret, Ali Ulvi Elöve, Ahmet İhsan Tokgöz v.s.- öncü tanımlamasını hak edecek çalışmalar yapmışlar öncü çevirmen olarak başlayıp öncü yazar olarak edebiyat dizgesinde yerlerini almışlardır. (Krş. Kür,1991)

İlk çeviriler

Çevrilen kitaplara bakıldığında Batı'nın yaşadığı gelişim sürecinin biraz geç de olsa bizde de yaşandığını görmek mümkündür. Batı'da 1719 yılında yayınlanan, insanın akıl ve tekniği kullanarak doğaya ve dünyaya hükmedebileceğini ve insanın bu konuda yeterli birikime ve akla sahip olduğu inancını vurgulayan **Danıel Defoe**'nın **"Robınson Cruseou"** romanı bizde 1864 yılında **Ahmet Lütfı** çevirisiyle "**Hikaye-i Robinson**" adıyla yayınlanır.

1726 yılında yayınlanan, çözümsüz savaşım ve hoşgörüsüzlüğün yoğun olarak varlığını, hırsının peşine takılan insanın sonuçta yaşayacağı boşluğu, geriye umutsuzluk ve yalnızlıktan başka birşeyin kalmadığını ortaya koyan **Jonathan Swift**'in **'Gulliver'** romanı da 1872 yılında **Mahmud Nedim** tarafından çevrilir ve **'Gulliver Nam Müellifin Seyahatnamesi'** adıyla yayınlanır.

Anlamı

Çeviri çocuk edebiyatının bu iki kitapla başlaması Batı'daki aydınlanma sürecinin çeviri yoluyla bize yansıması olarak algılanabilir.

Diğer çeviriler

Bu dönemde **Jules Verne'nin** kitapları da yayınlanır. **'Gizli Ada'** (1869) **'Seksen Günde Devrialem'** (1889) **'iki Sene Mektep Tatili'** (1891) **Ahmet İhsan Tokgöz** çevirileridir. **'Merkezi Arza Seyahat'** (1885) **'Beş Hafta Balon ile Seyahat'** (1888) **Mehmet Emin** tarafından çevrilmiştir. Bu dönemde **ayrıca Şinasi, Recaizade Mahmut Ekrem ve Ahmet Mithat Efendi'nin La Fontaine** ya da başka şair ve yazarlardan şiir ve düzyazı biçiminde çevirdiği fabl türünde kısa hikayeler ve uyarlamalar vardır.

Nedenleri

Avrupa kültürüne ve sanayileşmesine ve aydınlanma sürecine artan ilginin somut belirtileri olan bu eserlerin yayınlanması, toplumda yeni bir kültürün oluşturulması ve bu kültürle yetişmiş kuşakların yaratılması çabasıdır.

Cumhuriyet dönemi

Bu çabalar, Cumhuriyet Dönemi'nde de aynı yoğunlukta devam eder. Bu dönemin özelliği, Tanzimat Dönemi'nde aydın hareketi olarak başlayan ve devam eden sürecin, devlet politikası olarak ele alınması ve sürdürülmesidir.

Cumhuriyet döneminde temel anlayış

Cumhuriyet döneminde çocuk edebiyatına egemen olan temel anlayış, ulus devlet ve modern bir toplum yaratmaya dönük olmuştur.Ortaya konan eserlerde dil bilincini geliştirmek önemsenirken, modern insan tipi konusunda özellikle çeviriler önemli bir rol oynamıştır. Bu süreç altmışlara kadar devam eden bir süreçtir.

60'lara kadar ve 60'lardan sonra

60'lı yıllara kadar Modernleşme-Aydınlanma anlayışı egemenken 60'lı yıllarda sol anlayış öne çıkar. Özellikle yetmişli yıllarda sol çocuk edebiyatı gelişme gösterir. Bu dönemde ünlü yazarlara çocuk kitapları yazdırılır. Ancak bu gelenek fazla sürmez. Bu dönemden günümüze **Rıfat Ilgaz, Aziz Nesin, Fakir Baykurt** gibi ünlü yazarların kitapları ulaşabilmiştir.Ayrıca 70'li yıllarda ideolojik bir aidiyet içinde olmayan **Kemalettin Tuğcu**'nun kitapları çok satan kitaplar olmuştur.

80 sonrası

Son on yıllarda yaşanan sosyo-ekonomik gelişmeler çocuk edebiyatının ve ilişkili çocuk medyasının şaşırtıcı şekilde değişmesine ve gelişmesine yol açmıştır. Bu süreçte hem çocuk yaklaşımı, hem de çocuk edebiyatı ve yayıncılığı hızlı bir değişim göstermiş ve çocuğa dönük her türlü üretim başlıca bir alan oluşturmuştur.

90'lar sonrası

80 lerde başlayan ve 90 lı yıllarda gelişerek devam eden "tüketim toplumu"na geçiş süreci aynı zamanda çocuğa bakışı da değiştirmiş ve onu da tüketimin ana hedef kitlesi haline getirmiştir. Bu ise çocuğa bakışı değiştirmiş ve onu merkez konumuna taşımıştır. O dönemde başlayıp günümüze uzanan bir süreçte çocuğa bakıştaki değişimle birlikte ona dönük edebiyatın ana ekseni değişmeye başlamıştır. Biçim, biçem ve içerik değişimlerinin yanısıra aynı zamanda kitapların formatları, baskı kaliteleri de değişime uğramıştır. Ama tüm bunlar edebiyatın gelişimini ancak biçimsel olarak sağlamış ve yine de bu alanda çeviri hakim rolünü sürdürmüştür.

Türkiye'de klasik yayıncılığı

Klasikler 130 yıldır yayınlanan kitaplardır. 60 sonrasında her on yılda bir yeniden gündeme gelmiş ucuz maliyeti ve saygın konumu nedeniyle yeniden ve yeniden basılmıştır. Türkiye'de klasikleri yayın yelpazesinde bulunduran 100'den fazla yayınevi vardır. Ticari olarak elverişli bir yayın alanıdır.

Bu ürünler farklı anlayışlar doğrultusunda çevrilmiş, uyarlanmış, indirgenmiş ve yeniden yazılmıştır.

1960-2010 arasında en çok çevrilen metinler

Andersen (Masallar); Frances Burnet (Küşük Prenses); Carlo Collodı (Pınokyo); Danıel Defoe (Robınson Cruseau); Charles Dıckens; Jonathan Swıft (Gulıver); Mark Twaın (Tom Sawyer); Jules Verne; La Fontaıne; Samet Behrengı; Enİd Blyton;Cervantes(DonKışot); Alexandre Dumas (Monte Cristo Kontu);Rene Goscınny (Pıtırcıkdızısı); Eleanor Porter (pollyanna); Frances Burnet; Lewıs Carrol; Grımm Kardeşler, Vıktor Hugo; Sempe ve Goscınny; Johanna Spyri; R. Luıse Stevenson; Florens Stratton; Jonathan Swıft; Rudyard Kıplıng Hector Malot; Ferenc Molnar; R. A. Montgomery; EdwardPackard; CharlesPerrault .

Yukarda belli bir seçki olarak değinilen yazar ve kitapların Tanzimat döneminden bu yana yüzlerce baskı yaptığını ve her on yılda yeniden popülerleştiğini söylemek mümkündür.

Çocuk edebiyatı klasik çevirilerinin çoğul-dizge kuramı açısından değerlendirilmesi

Tanzimat döneminde başlayan çeviri sürecinin özellikle modernleşmeye dönük olması ve dönemsel baktığımızda henüz bir çocuk edebiyatı dizgesinin olmaması bu alanın çeviri yoluyla doldurulması zorunluluğunu doğurmuştur ve 1859 yılında Telemak çevirisiyle başlayan süreç günümüze kadar kendini devam ettirmiştir. Buna dönük bir sorgulama yaptığımızda Even Zohar'ın çoğul dizge kuramı çıkar karşımıza.

Tanzimat döneminde yaratılmaya başlanan çocuk edebiyatı Zohar'ın Çoğul Dizge kuramıyla oldukça fazla örtüşük yanlar içerir. "*Genç bir edebiyat kısa zamanda bütün yazın tür ve tiplerinde önemli metinler üretemediğinden, başka edebiyatların deneyiminden yararlanır ve böylece çeviri yazın bu edebiyatın önemli dizgelerinden biri durumuna gelir*. Even-Zohar'ın bu varsayımı Tanzimat dönemindeki çeviri etkinliğinin durumunu açıklığa kavuşturmaktadır. Henüz Çocuk edebiyatını oluşturamamış, üstelik yeni bir kültürün uygulanma çabaları içinde olan Tanzimat, bu boşluğu doldurmak için çeviriye yönelmiş ve kültürü uygulama olanağı yaratabileceği eserleri çevirerek amaçlarına dönük bir çocuk edebiyatını yaratma çabalarına girmiştir.(karş Zohar 1978:14-20)

Skopos kuramı

Erek odaklılık açısından baktığımızda ise bu kuramın alana dönük önemli yanını vurgulayan özelliği ise şöyledir:

> Skopos kuramında çevirmenin rolüne büyük önem verilir. kurama göre çevirmen, sorumluluklarının bilincinde olan, karar verme ve bunları uygulama yetisine sahip profesyonel bir kişi olarak niteler. Çevirmen, ne yaptığını bilen ve kararlarını açıkça dile getirebilen bir uzman kişidir ve bu nedenle çevirmen aldığı kararları ve bunların nedenlerini belirten bir önsöz yazarak gerektiği zaman kendini savunabilmelidir. (Vermeer 1989;35)

Özellikle Tanzimat döneminde, çevirmenin baskın konumda olduğunu ve öncü rolü oynadığını göz önüne alırsak bu durum net biçimde ortaya çıkmaktadır. Çevirmen ne yaptığını bilmektedir ve toplumun değişimine önemli katkılar yaptığını düşünmektedir.

Çevirmen tavrı

Klasikleri ilk çeviren çevirmenler daha çok metne sadakat üzerinde durmuş ve metinle birlikte yazarına ve temsil ettiği "*moderniteye*" saygılı davranmıştır.

İlk Jules Verne çevirmenlerinden Servet-i Fünun'cu Ahmet İhsan Tokgöz Jules Verne için şunları söyler:

> Jules Verne'in ölümü Üzerine
>
> Jules Verne'in vefatını telgraflar bu hafta haber verdi. Bu müellif-i bimisalin, bu alim-i gayurun namını bütün cihan-ı maarif ve mütalaa tanır, takdir ve tebcil eder ise de asar-ı istifade – bahşının mütercimi olmak sıfatıyla Jules Verne'in vefatı bize daha ziyade tesir eyledi. Verne şimdiye kadar on beş kadarı büyük mütebakisi ufak seksen beş roman yazmış, neşretmiştir. Bunlardan en ziyade Avrupa'da mazhar-ı rağbet olup her lisana tercüme olunanları bu mauharrir-i aciz Türkçe'ye tercüme ve kariin-i Osmaniyeden gördüğü rağbet-i fevkalade sayesinde tab'a muvaffak oldu ki onların esamisi de intişarları sırasıyla şunlardır(Ercilasun, 1996,73)

Uyarlamaya dönük yaklaşımlar

Pinocchio, Heidi veya Robinson'un ve benzeri klasiklerin dilsel ve kültürel sınırlarının ötesindeki aktarımlarını ele aldığımızda, klasikleşmiş çocuk edebiyatı eserlerinin ne denli dönüşüm yetenekleri olduğunu görürüz. Hedef kültüre yapılan çeviri ve uyarlamalar, uyarlama bağlamında zamansal ve kültürel soruların gerekliliğini ortaya koyar. Çocuk edebiyatı klasiklerinin genel edebiyattan ayrılan farkı da özellikle kendisini bu değişik uyarlama çeşidinde kendisini göstermektedir. Tarihsel algılama yeteneği bulunmayan genç bir okur kitlesine, eski metinleri algılanabilir hale getirme gerekliliği düşüncesiyle bu eğilim ortaya çıkar. Ama bu eğilim, kültürel uyarlama ve kültürel anlama düşüncesinin dışında ideolojik eğilimlere hizmet etmeye başlarsa bu durumda metin içerik olarak temel paradigmasını yitirir ve anlam kaymaları gerçekleşir. O zaman metin kendi kimliğini yitirmiş olur.

Bu anlaşılabilir kılma gerekçesiyle ortaya çıkan değişiklik yapma ve müdahale etme hakkı başıboşluk tehlikesini taşımaktadır. Çevirmen ve editör, metinleri uygun hale gelene kadar değiştirebileceklerini ifade etmektedirler. Bu sınırsızlık anlamına gelir.

Tamamen piyasa ihtiyaçlarına göre hazırlanmış çevirilerde ise, bunun da ötesinde, metni sadece anlaşılabilir hale getirme değil de ayrıca ''eğlenceli'' hale getirmek veya ideolojik uyarlamada meşru sayılmaktadır. Yani genel kural olarak netin dokunulmazlığının en önemli kural olduğu genel edebiyat alanıyla karşılaştırdığımızda, çocuk edebiyatı klasiklerinin uyarlamaları birbirlerine uymamaktadır.

Tokgöz'ün Jules Verne çevirilerinden örnekler

1868 yılında doğan Ahmet İhsan Tokgöz, temel eğitimini İşkodra ve Şam'da tamamlamasının ardından 1887'de Mekteb-i Mülkiye'yi bitirdi. Okul yıllarında başlayan edebiyat tutkusu Fransızcadan, özellikle de Jules Verne'den yaptığı çevirilerle üst düzeye taşındı. Çevirileri arasında, Seksen Günde Devr-i Alem (gayr-i musavver ikinci tab); Gizli Ada (Gayrı musavver); Deniz Altında Seyahat(Musavver); Kaptan Grant'ın Çocukları (Musavver); Kaptan Hatteras'ın Sergüzeşti (Mus.); Cevv-i Havada Seyahat (Mus.);

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

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

İki Sene Mektep tatili (Mus.); Mihver-i Arz (Mus.); Yer Altında Seyahat (mus.); Araba İle Devr-i Alem (Mus.) saymak mümkündür.(Ercilasun, 1996,73)

Günümüzde çocuk edebiyatı klasiklerine çevirmen ve yayıncı yaklaşımı

Günümüzde çocuk edebiyatı klasiklerinin yayımında kültür taşıyıcılığından daha çok ticari bir anlayış öne çıkmaktadır. Bunların "en tanınan" ve genel anlayış olarak "en sakıncasız" kitaplar olarak bilinmesi, ayrıca MEB tarafından 100 Temel Eser listesinde yer verilmesi onlara dönük ilgiyi artırmıştır. Bu ilgi o dönemde salt ticari bir kaygı olmaktan çıkıp ideolojik bir anlayışa da dönüşmüştür. Bazı yayınevleri kendi düşünsel anlayışları doğrultusunda metinlere müdahale etmeye başlamış ve yapılan müdahale metnin temel anlamını, hatta temel anlayışını (metnin paradigması)bozan bir düzeye ulaşmıştır.

Klasik çevirileri son 25 yılda birçok yayınevince üzerinde çevirmeni bulunmayan metinler halinde yayınlanmaya başlamıştır. Bu, alanın denetimsiz olması nedeniyle gerçekleşmiş, aynı zamanda klasik çevirilerinin sahipsizliği nedeniyle(70 yıl kuralı)[2] çoğunlukla çevir meni bile olmadan kitaplara (özellikle çocuk edebiyatında çok yapılıyor) yayınlanmıştır. Bu kitapların iç sayfasında yayına hazırlayan diye bir ibareyle metni kimin hazırladığı belirtilmesine karşın, çoğu zaman bu kişinin çevirmen olması gibi bir durum söz konusu olmamıştır. Çevirmeni belirtilmeyen bu metinler, aslında piyasada önceden çevrilmiş metinlerden yola çıkarak farklı amaçlar doğrultusunda hazırlanmış metinler olarak geçerlidir. Bunlar ya ideolojik bir uyarlama amacıyla, ya da dinsel bir müdahaleyle, veya ticari amaç doğrultusunda kısaltılarak hazırlanmışlardır. 96 sayfanın altında kalan kitapların bandrol zorunluluğundan muaf tutulması metinlerin kısaltılması için ahlaki olmayan bir fırsat oluşturmuştur. Bugün piyasada (örneğin 48 sayfadan başlayarak 1800 sayfaya kadar ulaşan)100 den fazla Victor Hugo 'nun "Sefiller" romanını bulmak mümkündür [3]

Klasikler topluma emanet edilmiş ve onun değerbilirliğine bırakılmıştır.Bu yapılmadığında başka bir deyişle sahipsizleşmiş metinlerdir diyebiliriz.. Bu nedenle denetlenmesi olanaksızdır. Günümüzde klasik yayınlayan yayınevi sayısını saptamak mümkün değildir. Kaçak kitap basan (korsan) yayınevlerini hesaba katarsanız sayının oldukça yüksek çıkması mümkündür. 100 den fazla yayınevinin kataloğunda klasikler mevcuttur. Genel olarak 2500-3000 civarında kitabın klasik yayın olduğunu söyleyebiliriz.

Piyasa araştırması yaptığınızda 96 sayfalık Robinson Crusoe'ya rastlayabilirsiniz. Aynı zamanda üzerinde çevirmeni yazan 240 sayfalık olanını da.. Aralarındaki fiyat farkını ele alırsanız hangisinin okunacağını söyleyebilirsiniz. Ayrıca fiyat konusunda aynı kitabın 0.5 YTL olanından tutun da 16YTL olanına kadar geniş bir yelpazesi söz konusudur. (Krş. Neydim, 2006)

Sonuç

Tanzimat döneminde başlayan ve Cumhuriyet dönemiyle devam eden süreçte "Klasikler" yazın alanında modernleşmenin önemli aracı olarak kabul görmüşlerdir. Bu saygı süreç içinde onların denetimsizliğine neden olmuş ve müdahaleye açık bir alan olarak ortaya çıkmıştır. Başlangıçta yukarda değindiğimiz gibi klasiklere ve yazarlarına dolayısıyla metne saygı modernleşme çerçevesinde üst düzeyde var olurken son dönemde metne saygıdan daha çok ticari ve ideolojik kaygı öne çıkmıştır.

[2] Yazarın ölümünün ardından yetmiş yıl geçtiğinde kitap artık telif dışı sayılıyor ve isteyen hiçbir telif bedeli ödemeden yayınlama hakkına sahip oluyor.

[3] Bu konuda var olan internet kitap dağıtım şirketlerinin sayfalarına bakmak yeterlidir

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

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

Tüm bu görünümü erek odaklı kuramlar açısından sorguladığımızda dönemsel bir değişimin ya da değişim çabasının varlığının ve bunun çeviri yoluyla yapıldığının tanıklığını yaptığımızı görebiliriz. Bu tanıklık aynı zamanda aynı metinlerin iki farklı kültür anlayışı tarafından nasıl kullanıldığının da tanıklığı olmaktadır.

Kaynakça

Alpaslan, G. G. (2007). *Tercüme-i Telemak*. (Y. K. Paşa, Çev.) Ankara: Öncü.

Collodi, C. (1994). *Pinokyo*. (G. Suveren, Çev.) İstanbul: Altın Kitaplar.

Ercilasun, B. (1996). *Ahmet İhsan Tokgöz*. Ankara: Kültür Bakanlığı Türk Büyükleri Dizisi.

Even-Zohar, I. (1987, Ocak). Yazınsal "Polisistem" içinde Çeviri Yazının Durumu. (S. P. Adam, Dü., & S. Paker, Çev.) *Sanat*(14), 59-67.

Kurultay, T., & Neydim, N. (1998). *Çocuk ve Gençlik Edebiyatımızın Oluşumunda çevirilerin yeri ve Çeviri Çocuk Edebiyatının Durumu Üzerine* (Cilt 1). İstanbul: Binbir Kitap.

Neydim, N. (2006). *Masumiyetini Tamamen Kaybeden Seçki*. Radikal.

Özkırımlı, A. (1990). *Türk Edebiyatı Ansiklopedisi*. İstanbul: Cem.

Porter, H. E. (1984). *Pollyanna*. (T. Andaç, Çev.) İstanbul: Örgün.

Tellioğlu, B. (1998). Hans Vermeer'in Skopos Kuramında Görecelilik Kavramının Yeri ve Bu Kavramın Çeviri Eleştirisine Yansımaları, Görece-Görecelilik. *Çeviribilim Uygulamaları*, 159-166.

An interpretive approach to translation: Can Yücel's translation of *The Great Gatsby*

Bülent AKAT[1]

APA: Akat, B. (2020). An interpretive approach to translation: Can Yücel's translation of *The Great Gatsby*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 859-875. DOI: 10.29000/rumelide.752882.

Abstract

This study is concerned with an analysis of Can Yücel's translation of F. Scott Fitzgerald's novel *The Great Gatsby* into Turkish -*Muhteşem Gatsby*- in the light of the Interpretive Theory at large and Jean Delisle's translation procedures (*Expansion* and *Economy*) in particular. In his rendering of the novel, the translator adopted a strategy based on conceptualizing the 'sense' behind the source-text message through the process of deverbalization, and then reformulating that message by using a language that sounds quite familiar to the target reader. Instead of establishing equivalences merely at linguistic level, the translator used his linguistic and extra-linguistic knowledge to extract the explicit and implicit sense behind the source-text message, and then re-expressing that sense through the discourse of the receptor culture. This is a strategy intended to achieve textual and contextual equivalences rather than finding out correspondences at lexical and phrasal level. Based on these considerations, in this article, exemplary extracts selected from the target text were analyzed with a view to showing that the strategies employed in the rendering of the novel involve features that reflect the basic tenets of the Interpretive Theory. Within this framework, an attempt was made to illustrate that these strategies lend themselves well to the application of Delisle's translation procedures, yielding results that confirm their relevance to the analysis of Can Yücel's translation of the novel.

Keywords: The interpretive theory, translation procedures, cognitive approach, discourse, extra-linguistic knowledge

Çeviriye yorumlayıcı yaklaşım: Can Yücel'in *Muhteşem Gatsby* çevirisi

Öz

Bu çalışmada, F. Scott Fitzgerald'ın *The Great Gatsby* adlı romanının Can Yücel tarafından Türkçe'ye çevirisi -*Muhteşem Gatsby* - genelde Yorumlayıcı Kuram, özelde ise Jean Delisle'nin çeviri prosedürleri (*Genişletme* ve *Ekonomi*) ışığında incelenmiştir. Romanın çevirisinde çevirmen, orijinal metinde kullanılan sözcük ve ifadelerden sıyrılarak mesajın 'anlamını' bilişsel olarak kavradıktan sonra kaynak metni hedef kültürün söylemi çerçevesinde yeniden biçimlendirmeye dayalı bir strateji uygulamıştır. Can Yücel sadece dilsel düzeyde eşdeğerleri bulmaya yönelik bir çeviri tarzı benimsemek yerine, sahip olduğu dil içi ve dil dışı bilgi birikimini kaynak metinde verilen mesajın altında yatan 'açık' ve 'kapalı' anlamı ortaya çıkarmak için kullanmış ve daha sonra bu duyguyu hedef dilin söylemiyle yeniden oluşturmuştur. Bu strateji, kaynak metindeki ifadelere karşılık olarak erek dilde bire bir sözcük ve kelime öbekleri bulmaya çalışmak yerine, çeviride metinsel ve bağlamsal anlamda eşdeğerlikler kurmaya dayanır. Bu düşünceler ışığında, makalede, Yorumlayıcı Kuramın temel ilkelerini yansıtan özellikler taşıdığı görülen Can Yücel çevirisinde kullanılan stratejileri ortaya

1 Dr. Öğr. Gör., Çankaya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü (Ankara, Türkiye), blnt3264@gmail.com, 0000-0003-1244-5448 [Makale kayıt tarihi: 16.03.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752882]

koymak amacıyla erek metinden seçilen örnekler incelenmiştir. Bu çerçevede, Delisle'nin çeviri prosedürlerinin erek metne uygulanması suretiyle yapılan analizler, söz konusu prosedürler ile çevirmen tarafından uygulanan stratejilerin örtüştüğünü göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Yorumlayıcı kuram, çeviri prosedürleri, bilişsel yaklaşım, söylem, dil-dışı bilgi

1. Introduction

Interpreting (oral translation) can be defined as the act of comprehending spoken language and conveying the meaning drawn from utterances in the source language by finding the most appropriate equivalents in the target language. The interpreting process consists of two stages: (1) Comprehension of sense through an analysis of linguistic signs and discourse; (2) Producing the best possible translation in accordance with the notion of *synecdoche* -a figure of speech in which part of an idea represents the whole sense (Jianzhong, 2013: 142). Based on the principles of oral translation (conference interpreting in particular), the interpretive theory - also known as the "theory of sense"- was first introduced in the 1960s by members of the ESIT group ('the Paris School'): Danica Seleskovitch, Marianne Lederer, Jean Delisle, Florence Herbulot, and Maurice Pergnier (Morini, 2013: 112). Unlike the popular theories of the time which focused on achieving equivalence solely at linguistic level, the interpretive theory aimed to adapt the principles of cognitive psychology to the analysis of the translation process, with special emphasis on the importance of grasping and communicating *sense* both in interpreting and translation. Danica Seleskovitch, the leading figure of the Paris School, came up with a theory that aimed at dissociating sense from linguistic meaning (Carr, 2001: 112). Seleskovitch argued that sense is grasped in mind not by decoding the meaning of separate words and then bringing them together, but by comprehending the idea behind oral or writtten discourse from a holistic perspective (Lederer, 2014: 173). She claimed that perception of a given text takes place at two levels: (1) Linguistic level, which is rather temporary; (2) Level of sense, which involves gaining full insight into reality. Thus, with the interpretive theory, translation came to be viewed as "a dynamic process of comprehension and re-expression of ideas" rather than as "a linear transcoding operation" carried out by focusing on linguistic features alone (as cited in Carr, 2001: 113).

The cornerstone of the interpretive theory is the idea that in the process of translation the 'content' (meaning) transferred from the original text should remain unchanged despite the interference of linguistic elements. According to Seleskovitch and Lederer, the use of literal translation method or any attempt to achieve equivalences purely at linguistic level is problematic simply because clichés, idioms, proverbs, and certain socio-cultural values are unique to the source text, and therefore have no corresponding equivalents in the target language and culture (Theodora, 2017: 70). Stressing the distinction between "language as a system and language in use", Lederer (2010) claims that translators can overcome problems such as "polysemy and ambiguity" only by going beyond linguistic signs and using their extra-linguistic knowledge along with the contextual clues available in the original text (174-5).

Throughout history, several theorists and philosophers put forward substantial views on the importance of comprehending the sense behind words and utterrances, thus laying the groundwork for the fundamental principles of the Interpretive Theory. Among these theorists was Jean-Paul Sartre, who, in his well-known essay "What is Literature?"(1948), drew a clear distinction between reading words and grasping the sense:

> sense is not contained by the words (of a text) since it is sense itself which allows each word's meaning to be understood; and although the literary goal is reached through language, it cannot be found in language; […] that is why each of the hundred thousand words of a book can be read one by one without eliciting the sense of the work; sense is not the sum of the words, it is their organic whole.5 (translated) (13-14)

Similarly, Edmond Cary (1962:4), the Russian-born French conference interpreter, paved the way for Seleskovitch and Lederer as one of the first translation theorists to build written translation upon the principles of conference interpreting (Lederer, 2014: 7). Through the experience he gained in both disciplines (written and oral translation), Cary introduced a new approach to interpreting that subordinated "the petrified words" in a text to the vitality and richness of oral discourse (7):

> Only the spoken word contains the fullness of human language and it is a mutilation to focus one's interest only on what the printed page can hold […] The interpreter is faced with someone who lives, who thinks and who speaks. That is what he is called upon to render (7).

Another significant contribution to the Interpretive Theory came from the Swiss psychologist Jean Piaget (1974:258-259), who emphasized the importance of conceptualization in the process of reading, suggesting that unless perception is "accompanied by interpretation", it never goes beyond a temporary experience that "remains at an elementary level of consciousness". From this argument, one can infer that, as regards language and discourse, the words or images that are used to communicate messages lead to conscious perception only at basic level, whereas sense is associated with a higher state of consciousness (14-15). As Piaget puts it,

> sense is a speaker's meaning beyond language. It precedes what is expressed by the speaker, it follows reception of the discourse by the addressee (p.15) For sense to be produced there must be an association between a non verbal idea and a semiotic sign (it could be a word or a gesture, the nature of what is perceived is unimportant in itself!) […]. The reception of sense requires a deliberate action on the part of the addressee (15).

In the same vein, Dan Sperber and Deirdre Wilson (1986), known for their influential work on the relevance theory, came up with the contention that there are two stages involved in comprehending texts: (1) trying to grasp the language used in the text; (2) making inferences about the text by the help of extra-linguistic knowledge, a process influenced by the reader's expectations (closely linked with the notion of relevance) (16).

Still another theory about the importance of grasping sense was proposed by neuro-physiologist Jacques Barbizet, who worked on the pathology of human mind, concluding that understanding sense is an experience that occurs at every moment of our lives. Probing into the issue further, Barbizet and Duizabo (1977) wrote about "the existence of poly-sensorial meta-circuits in the brain which have countless intersections and are activated every time one of them is stimulated." They argued that words and utterances trigger in the mind of the reader or listener many thoughts, feelings and memories. Thus, when we speak to someone, countless "silent thoughts" become activated as "undercurrents" in response to the word or utterance (17).

Based on this theoretical framework, the present study aims to illustrate that there are strong parallels between the fundamental principles of The Interpretive Theory and Can Yücel's style of translating fiction, as clearly mainfested in his rendering of *The Great Gatsby*. On the whole, Can Yücel's translations are receptor-oriented, i.e. they give one the feeling that they were originally written by an author from the receptor culture. This is primarily because his translations are noted by a tendency to allow oneself a wide degree of freedom in re-expressing the sense and feelings conveyed in the original

work. As a matter of fact, Can Yücel's translations are based on the idea of ignoring as much as possible the words, phrases, and structures used in the original text for the purpose of effectively communicating the sense intended by the author. In this regard, his transations are built upon a translation strategy which subordinates linguistic considerations (dealing with lexical, phrasal and syntactic items) to semantic and aesthetic ones (extracting and re-formulating the sense and feelings in the original text). Moreover, in his translations, Can Yücel used the rich heritage and living discourse of the target culture, the domestic idiom, and the language of common people. In this study *Muhteşem Gatsby* was selected for anlaysis on the grounds that it is a translation in which all these features are clearly mainfested, and thus serves as a good example for the basic principles of the Interpretive Theory.

2. The interpretive theory: Stages of the translation process

Emphasizing the significance of the mental processes involved in translation, Seleskovitch analyzes the interpreting/translation process in three categories: (1) Understanding, (2) Deverbalization, (3) Re-expression.

2.1. Understanding

The first stage of interpreting/translation is understanding, at which linguistic signs of the source text are decrypted in order to gain full insight into the semantic relationships between words and utterances in the text. The conceptual content of the text or speech is grasped by using the contextual clues in the text (Carr, 2001: 113). Linguistic knowledge is supplemented by additional input, i.e. extra-linguistic (non-linguistic) knowledge, also called cognitive inputs (complements) (Albir & Alves, 2009: 55). Lederer (2014) defines cognitive inputs as a whole set of "relevant notional and emotional elements from world knowledge and contextual knowledge which combine with word meanings in speeches and texts to make up sense" (26-27). She claims that cognitive inputs are at once conceptual and emotional by nature, for both are products of the brain (29). Accordingly, translation involves "an association between language meanings and cognitive and emotive elements, an alliance between the linguistic skill of translators, their world knowledge and their affective experience" (39).

Lederer analyzes cognitive inputs in two categories: world knowledge and contextual knowledge. The former refers to "linguistic and extra-linguistic knowledge generally stored in the long-term memory (cognitive memory)" while the latter involves "pieces of knowledge acquired at the text's reading, kept in the short-term memory (immediate memory) (Albir & Alves, 2009: 55). World knowledge (cognitive baggage) includes "the body of notional and emotional knowledge acquired by individuals through their life's experiences (empirical knowledge); language (what is learnt through reading, education, conversations, television, etc.); and their own reasoning" (Lederer, 2014: 231). Without this background knowledge, translation turns into "transcoding (linguistic translation)" (231). Contextual knowledge, on the other hand, includes situational knowledge along with any kind of information about the text being translated, such as knowledge of the author, the target audience, subject matter, and the like (Delisle, Lee-Jahnke, Cormier, 1999: 179). Like background knowledge, contextual awareness helps the translator extract from the source text not only the explicit sense (what is actually said or written), but also the implicit sense (what the writer or speaker intends to say) (Carr, 2001: 113).

2.2. Deverbalization

Seleskovitch's notion of deverbalization is closely linked with the idea of 'conceptualization', i.e. concentrating on sense rather than on words or phrases. As one moves away from the surface structure of the source text, most of the uterrances are forgotten and what remains in memory is only sense. (Lederer, 2010: 175-6). Deverbalization helps the translator avoid the temptation to follow the source language too closely. As Lederer puts it, "The foreign language [is] an obstacle rather than an object to be translated" (as cited in Delisle, 1988: 29).

2.3. Re-expression

At this stage, the interpreter/translator tries to find out the best linguistic means to reverbalize in the target language the sense extracted from the original text (Jianzhong, 2013: 143). Lederer (2010) argues that different languages have different synecdoches (explicit components) to communicate the same sense. Hence, in reformulating the explicit and implicit sense derived from the source text, the translator tries to achieve semantic equivalences by using natural forms of expression (appropriate synecdoches in the receptor language) that accurately convey the sense behind the original discourse (176-7).

3. Jean Delisle's contribution to the interpretive theory

The Canadian theorist Jean Delisle developed a more elaborate version of the Interpretive Theory, relying on the methods of 'discourse analysis' and 'text linguistics'. He was specially interested in the intellectual processes involved in translation, particularly in the notion of conceptualization, which involves stripping meaning off linguistic signs (Carr, 2001: 113). Delisle defined translation as "the operation by which the relevant signification of linguistic signs is determined through the reference to a meaning as formulated in a message, which then is fully reconstructed in the signs of another language" (as cited in Theodora, 2017: 67). This requires outstanding intellectual skills such as "drawing analogies, interpreting the meaning of a text through analysis and logical reasoning, discerning the underlying structure of a text, and others" (Delisle, 1988: 28). According to Delisle, there are two basic features that inform any kind of translation: (1) the close relationship between "lingustic meanings and cognitive and emotive elements", and (2) the interaction among "the linguistic skill of translators, their world knowledge and their affective experience" (Lederer, 2014: 39).

Delisle introduced a translation model similar to that proposed by Seleskovitch, one that views translation as a "heuristic" process of decision-making based upon "intelligent discourse analysis" (Carr, 2001: 113). Still, his taxonomy differs slightly from Seleskovitch's:(1) Comprehension, (2) Reverbalization, (3) Verification. In his seminal work *Translation: An Interpretive Approach* (1988), Delisle summarizes the process of achieving translation equivalence as follows: "Comprehension is based on decoding linguistic signs and grasping meaning, reverbalization is a matter of reasoning by analogy and re-wording concepts, and verification involves back-interpreting and choosing a solution" (as cited in Sin-Wai, 2015: 36-37). Notably, Delisle excludes 'deverbalization' from the process, regarding it as part of the cognitive operations that occur during the stage of comprehension. Also, he adds to the translation process another operation called 'verification', which aims to ensure an accurate and fluent translation.

3.1. Comprehension

Delisle defines 'comprehension' as the process of decoding signifiers (linguistic signs) and understanding the sense behind the source-text message, the author's intended meaning in particular. In this phase, an interpretive analysis of the source text is made with a view to discovering semantic relationships; i.e. finding out the ideas presented in the text by making use of contextual clues (Carr, 2001: 113). Delisle (1988) views translation as "an abstract exercise" in which there are many "cognitive processes" involved, "analysis and synthesis" in particular (6). A concept is mentally dissociated from its written form so that signs drawn from a different linguistic system can be matched with it. (Delisle, 1988: 24) Like Seleskovitch, Delisle (1999) calls this process "deverbalization", which he defines as "the act of deriving the conceptual meaning of a text segment independent of its linguistic signs" (133).

Delisle (1988) holds that the interpretation of a text takes place in the form of discourse analysis, a method he considers more appropriate for describing the act of translating than traditional linguistics (3-4)). According to him, translation is "a dynamic cognitive process" whose analysis cannot be made by purely linguistic means (43). Delisle points out that there is a clear distinction between the linguist and translator, the former being concerned with the analysis of language, the latter with the study of discourse (43). Unlike the linguist, who is concerned only with syntax and semantics, the translator also thinks over the origin of the text to be re-expressed, its distinctive features, and the audience for whom it was intended. Delisle insists that translation researchers go beyond the linguistic aspects of the text and include in their analyses the cognitive and situational complements that lie outside the realm of the linguistic signs (10). He further argues that understanding the sense behind an utterance requires an insight beyond understanding the meaning of an isolated sentence. In the field of discourse what matters most is meaning, which must be deduced from linguistic signs and non-linguistic elements. While linguistics involves the study of "sentences in isolation", modern rhetoric is associated with the study of "utterrances in context" (43).

3.2. Reverbalization (Reformulation)

Delisle (1988) defines translation as an art of re-expression that involves a skillful use of writing techniques along with a good knowledge of the source and target languages (3) He maintains that translation is not only about comparing two languages, but also about the "re-expression of an intended meaning embodied in a text with a specific communicative function" (4). Reverbalization involves reconstructing semantic relationships, re-verbalizing the sense extracted from the source text by using the synactic and lexical items of the target language. At this stage, it is the ideas presented in the original text that are reverbalized, not the words or phrases used to convey them (Lederer, 2014: 36). The translator tries to establish meaningful equivalences at semantic and stylistic level to communicate the concepts in the source language by finding the most appropriate matches in the target language (35).

Delisle (1988) makes a sharp distinction between *a true translation*, which involves translating a text through *discourse analysis* (contextual interpretation), and *transcoding*, which refers to translating isolated components of language through the analysis of lingustic signs (30). Emphasizing the importance of producing a true translation, Delisle claims that translation (written or oral) is an activity that involves a good deal of exegesis, i.e. explanatory remarks made while interpreting a given text. He argues that while translating the source text, the translator works "indirectly" with the source language and "directly" with the target language (23). So, it is imperative that the translator have a profound knowledge about the resources of the target language, accompanied with the skill for matching the

concepts in the source language with the best possible word or expression in the receptor language. Equivalence in translation is established initially at linguistic level, but then goes beyond it by extending to conceptual level, with due consideration of extra-linguistic factors and the context in which communication takes place (27).

Another argument Delisle (1988) proposes is that the source language, "the foreign idiom" in particular, usually turns out to be an impediment to the translator (29). Often, there is a temptation to follow closely the words and structures of the original text, a tendency mostly arising from the ease with which word-for-word translation can be made. Delisle warns unwary translators against this pitfall: "The foreign signs of the original text interfere with spontaneous re-expression. The translator must learn not to equate the surface structures of one language with those of another" (23). Delisle claims that linguistic signs, which serve to convey thoughts, may cause the translator to become distracted when trying to find out conceptual equivalents, and to become tempted "to assign the wrong content to a given form" (24). This results in "semantic distortion in the target language as the source language leaves its mark on the translated text" (24). Hence, the translator must always keep watchful not to be influenced by lexical, syntactic, or other forms of interference by the source language (24).

3.3. Verification

Reserving this term for written translation, Delisle uses it in the sense of a final check carried out to ensure the quality of the translated work, a process designed to determine whether the linguistic signs in the translation accurately communicate the ideas behind the message. As Delisle puts it,

> The purpose of verification, the third and final stage of the cognitive process of translation, is to confirm the accuracy of the solution. This is done by checking that the proposed equivalent perfectly renders the full meaning of the original utterance (as cited in Lederer, 2014: 39).

Emphasizing the importance of deverbalization at the stage of verification, Delisle suggests that the final check should be performed "not in relation to the words of the original utterance [. . .] but in relation to the ideas extracted from the message during its first interpretation" (as cited in Palumbo, 2009: 64).

4. Delisle's translation procedures

Delisle's translation procedures draw on the strategies Vinay and Darbelnet (1995) outlined in their seminal work *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation (French 1958 –English 1995),* which forms the cornerstone of most research done in the field (50). Vinay and Darbelnet proposed two basic strategies of translation: *Direct translation* and *Oblique translation*. Under the category of *Direct translation*, there are three procedures: *Borrowing*, *Calque* (*Loan translation*), and *Literal Translation,* while the category of *Oblique translation* comprises four procedures: *Transposition, Modulation, Equivalence,* and *Adaptation* (Munday, 2008: 56-58). Apart from these seven procedures, Vinay and Darbelnet introduced four complementary categories - *Reinforcement* vs. *Condensation* and *Amplification* vs. *Economy*- out of which Delisle built his own taxonomy: *Expansion* and *Economy* (Delisle, 2013: 214).

4.1. Expansion

Expansion is a variation of Vinay and Darbelnet's *Amplification,* a procedure defined as "the technique of remedying a syntactic deficiency, or to highlight the meaning of a word, in both cases by filling a lacuna (gap) in the lexicon or in the structure" (Vinay & Darbelnet, 1995: 192). Delisle's notion of

Expansion refers to the use of more words or phrases in the target text than in the source text to convey the same idea (Molina & Albir, 2002: 504). Delisle (2013) uses this generic term in the sense of any kind of addition (lexical, phrasal, syntactic etc.) made to the translation due to "the constraints of form or sense imposed by the target language" (211).

Under the category of *Expansion*, Delisle (2013) defines three major procedures:

a) Dilution b) Explicitation c) Periphrasis

These procedures can be thought to be lined up along a continuum starting from 'langue' (language as an abstract system of forms and conventions) and extending to 'discourse' (language as a concrete reality functioning in a socio-cultural context). In other words, *Expansion* can be employed for three reasons: "Due to the constraints inherent in the language (Dilution), owing to the concern for clarifying the sense (Explicitation), or because of exigencies of stylistic nature (Periphrasis)" (214).

4.1.1. Dilution

The simplest form of expansion, *Dilution* occurs when expansion is necessitated by 'linguistic' constraints alone. *Dilution* is a translation procedure in which an idea or object in the source text is communicated through more words or phrases in the target language (Delisle, 2013: 211-12). The purpose is to re-phrase an idea or strengthen the sense of a word or expression used in the source text, when its correspondence in the target text cannot be transferred as accurately as in the original due to the differences between the two languages in terms of lexical, syntactic, stylistic and cultural features (Gutiérrez, 2018: 52). To cite a few examples (English to Turkish): *Zoo*: Hayvanat bahçesi; *Pension*: Emekli maaşı; Mayor: Belediye başkanı.

4.1.2. Explicitation

Explicitation is employed where expansion is necessitated by constraints of 'langue' and 'discourse' alike (Delisle 2013: 214). Delisle, Hannelore, & Monique (1999) define *explicitation* as the procedure of inserting extra information and precise details into the target text to offer clarification for any idea in the source text that may otherwise remain unknown to the reader. The need for explicitation - inserting semantic details into the target text - often arises from various constraints within the target language as well as from lexical and syntactic differences between the two languages (139). For this procedure, Delisle cites the following examples (originally English to French; here English to Turkish, based on the French version):

a) ***Best before***: ……**tarihinden önce tüketilmesi önerilir**.

b) *Uranium was much sought after as a* ***strategic mineral*** *in the years after the war, because it was widely assumed that it was very rare in* ***recoverable*** *quantities* = Savaşı takip eden yıllarda, uranyum **stratejik öneminden dolayı** ve **kullanılabilecek halde doğada** oldukça az miktarda bulunduğu yönündeki yaygın kanı nedeniyle çok fazla aranan bir maden olmuştu *(*Delisle, 2013: 212). If the method of *explicitation* is not properly applied or not applied where necessary, this leads to a translation error called *under-translation* (Delisle, 2013: 214), which can be defined as "an error where the translator omits in the target text any compensations, amplifications or explicitations required to obtain an idiomatic translation that conforms to the presumed sense of the source text" (Delisle, 1999: 197).

4.1.3. Periphrasis

This is a procedure employed when expansion is necessitated by constraints of 'discourse' rather than of 'langue'. A method used to "embellish discourse", *periphrasis* is applied in situations where the use of more words and phrases in translation is both necessary and desirable due to stylistic and discursive reasons. To cite Delisle's example: *The sound of her words of complaint, reproach, or grief, evoked in the* ***hearer*** *only a certain physical discomfort*. (A. Huxley) = Şikayet ettiğinde, birilerini azarladığında, veya kederlendiğinde sesinin tonu **onu dinleyen insanlara** sadece fiziksel rahatsızlık veriyordu (Delisle, 2013: 213). If the rule of *periphrasis* is misapplied or not applied at all, this leads to a translation error called *addition,* a term Delisle (2013) uses with reference to the inclusion of stylistic features and unnecessary details that do not exist in the original text (214).

4.2. Economy

Economy refers to the tendency to use fewer words in the target text than in the source text to express the same meaning (Delisle, 2013: 205). An utterance is considered economical when the same content is transferred to the target language "by a reduced signifier" (Vinay & Darbelnet, 1995: 193). *Economy* operates at lexical and syntactic level: what is conveyed through lexical elements in one language may be communicated by syntactic means in another, and vice versa (194). Under the category of *Economy*, Delisle defines three procedures aligned along a spectrum ranging from 'langue' to 'discourse':

a) *Concentration b) Implicitation c) Concision*.

In other words, application of *economy* can be dictated by three factors: "Constraints inherent in the language (concentration), the idiomatic logic and character of the target language (implicitation), or good writing skills (concision)" (Delisle, 2013: 207).

4.2.1. Concentration

The antonym of *dilution*, *concentration* is necessitated by 'linguistic' constraints alone. Closely associated with form and langue, this procedure refers to the communication of an idea or object in the source language through fewer words or phrases in the target language (Delisle et al., 1999). As Delisle (2013) puts it, "concentration involves a reduction of the number of elements used in the target language corresponding to the existence of an equivalence in the source language" (205). In other words, "There is a reduction when, for a given set of signifieds in the source text, fewer signifiers are used in the target language than in the source language" (205). To give several examples: *Steering wheel*: Direksiyon; *Wedding party*: Düğün; *Box office*: Gişe.

4.2.2. Implicitation

Like *explicitation* (though serving opposite purposes), *implicitation* is employed in situations where there is a concern for achieving linguistic equivalence as well as a necessity to translate within discourse constraints. *Implicitation* can be defined as "the process of allowing the target language situation or context to define certain details which were explicit in the source language" (Vinay&Darbelnet, as cited in Klaudy, 2001: 80). Certain parts of the source text considered to be redundant can be left out, as the sense behind the source-text message can easily be understood by the target reader even if these parts are omitted from the translation. If the rule of *implicitation* is not employed properly or not employed where necessary, this leads to *over-translation* (Delisle, 2013: 214). This term refers to an error in which

"the translator explicates elements of the source text that ought to be implicitated in the target text" (Delisle, 1999: 166). When contextual clues are so explicit, any attempt to include explanatory remarks would result in wordiness. For implication, Delisle (2013) gives the following example: *Be sure the iron is unplugged from the electrical outlet before filling with water:* Ütüyü doldurmadan önce fişin çıkarılmış olduğundan emin olun (206).

4.2.3. Concision

This procedure is applied in situations where the application of economy is deemed necessary due to constraints of discourse rather than linguistics (Delisle, 2013: 207). *Concision* can be applied sentence by sentence by eliminating excessive use of repetitions, redundant words or phrases, or expressions that sound awkward, most of which might have been necessitated by the cognitive processes of the source language (Herman, 1993: 17-18). For this procedure, Delisle (2013) cites the following example: *The said land shall be used for agricultural purposes and shall be used for no other purpose or purposes whatever*. = Sözkonusu alan sadece tarım amacıyla kullanılacaktır (207). Misapplying or failing to apply *concision* where necessary leads to the translation error Delisle calls *omission* - the failure to include in the target text an idea or piece of information that is an important part of the source text (214).

5. Analysis of Can Yücel's translation of *The Great Gatsby* in the light of Delisle's translation procedures:

One of the leading poets and translators of Turkish literature, Can Yücel wrote many books of collected poems, among them Y*azma*, *Sevgi Duvarı*, *Bir Siyasinin Şiirleri*, *Ölüm ve Oğlum*, and *Canfeda*. Also, he translated various popular poems from world literature, which were published in his poetry collection titled *Her Boydan* (1959). A striking feature of his poetry translations is that they sound like adaptations, as can be clearly noted in his translation of Shakespeare's "Sonnnet 66". Besides, Can Yücel rendered into Turkish various plays written by well-known dramatists such as Shakespeare, Oscar Wilde, Federico Garcia Lorca, and Bertholt Brecht. Among the other works he translated is *The Great Gatstby* (1925), a famous novel written by the American writer F.Scott Fitzgerald. Published in the period after the Second World War (the Jazz Age), the novel takes as its theme the fall of the American Dream. The story builds around Jay Gatsby, an ambitious millionaire in pursuit of his dreams and his ultimate failure to achieve them. The novel has been rendered into Turkish by several other translators, as well.

At this stage of the study, exemplary extracts selected from *Muhteşem Gatsby* will be analyzed on the basis of Delisle's translation procedures with a view to finding out the extent to which these procedures can be employed in the analysis of the target text. Even a casual reading of the Turkish version of the novel reveals that it abounds in lexical, phrasal and syntactic items, which can be seen as typical examples of the six translation procedures defined under Delisle's taxonomy of translation: *Expansion* and *Economy*. Below are several extracts taken from the target text that exemplify the way three forms of *Expansion - Dilution, Explicitation* and *Periphrasis*- were employed in the rendering of the original work.

Table1: Examples of the dilution strategy employed in *Muhteşem Gatsby*

	Source Text	Target Text
1	Father **agreed to finance** me for a year and after various delays I came east, **permanently**, I thought, in the spring of twenty-two.(p.5)	Babam bir yıl için **masraflarımı görmeye razı oldu**. Araya bir takım olaylar girdi; uzatmayalım, yirmi iki yılının baharında, sözümona **bir daha dönmemecesine**, Doğu'ya kapağı attım.(p.9)
2	'**Why CANDLES**?' objected Daisy, **frowning**. (p.14)	"**Bu mumlar neden icap etti**?" diye çıkıştı Daisy, **kaşları çatıldı**.(p.15)
3	There was **music** from my neighbor's house through the summer nights. (p.43)	Yaz geceleri boyunca komşumun evinden gelen **çalgı sesleri** dinmek bilmedi. (p.37)
4	The day agreed upon **was pouring rain**.(p.89)	Kararlaştırdığımız gün **bardaktan boşanırcasına yağmur yağıyordu.** (p.74).
5	I couldn't sleep all night; a fog-horn was groaning incessantly on the Sound, and I **tossed** half-sick between grotesque reality and savage frightening dreams.(p.157)	Uyuyamadım bütün gece; Boğazda bir sis düdüğü acı acı öttü durdu; ben de acaip gerçekle yırtıcı, yıldırıcı düşler arasında yarı hasta, **yatağın içinde bir o yana bir bu yana döndüm**. (p.128)

The extracts presented in table 1 are typical examples of *dilution*, the simplest form of expansion that occurs purely at linguistic level. Notably, the translations written in bold face prove to be longer than their originals due to constraints of linguistic nature rather than discourse requirements. In some of the examples above, dilution seems obligatory, in others optional. The use of **çalgı sesleri** for **music** is an example of optional dilution, for it would have been possible to keep the original word as it is and translate it as **müzik**. Whether optional or obligatory, *dilution* occurs only at linguistic level. It seems that the translator used more words and phrases in the translation not because he wanted to make a message clear to the target reader or he intended to create an artistic or stylistic effect, but because he simply aimed to achieve translation equivalence by choosing the most appropriate linguistic equivalents.

Table 2: Examples of the explicitation strategy employed in *Muhteşem Gatsby*

	Source Text	Target Text
1	Most of the confidences **were unsought**. (p.3)	Bu sırların çoğuna **istemeye istemeye kulak misafiri oldum.** (p.7)
2	"**Conduct** may be founded on the hard rock or the wet marshes but after a certain point I don't care what it's founded on." (p.4)	**İnsan davranışları** belki yalçın kayalar, belki de bataklar üzerine kurulu; ama bir noktadan sonra artık neyin üstüne kurulmuşsa kurulmuş, demeye vardım... (p.7)
3	Gatsby, **pale as death**, with his hands plunged like weights in his coat pockets, was **standing** in a puddle of water glaring tragically into my eyes. (p.92)	Gatsby, **beti benzi limon sarısı**, elleri taş gibi, ceketinin ceplerini çökertmiş, bir gölcüğün ortasında **dikilmiş duruyor**, acı acı bakıyordu gözlerimin içine.(p.76)
4	He (Gatsby) **sat down gloomily**.(p.162)	**Canı sıkkın**, **çöktü bir sandalyeye.**(p.132)
5	I took him into the drawing-room, where his son **lay**, and left him there.(p.179)	Oğlunun **cansız yattığı** oturma odasına götürdüm adamı, bıraktım orda.(p.146)

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

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

As stated earlier, *explicitation* is a type of expansion employed because of linguistic constraints as well as discourse requirements. In each of the examples above, the translator is seen to have used more words and phrases to communicate the sense of the original, probably out of the motive to explicate an idea or event that would remain ambiguous if conveyed through fewer words. In order to help the target reader to understand more easily what is being depicted in the source text, the translator used extra words and phrases that sound familiar to the targer reader, with due consideration for the discourse of the target culture. For instance, the word **"conduct"** could have been translated as **"Davranışlar**", yet the translator preferred to employ the explicated version of the original by opting for the phrase **"İnsan davranışları**", which sounds more natural in Turkish discourse. Similarly, instead of the literal translation of **"pale as death"** as **"ölüm gibi solgun"**, the translator used the expression "**beti benzi limon sarısı"** to communicate what is happening in that scene through an idiom from the discourse of the receptor culture, thus letting the target reader picture the scene more vividly. Likewise, the use of **"cansız yattığı"** as an equivalent for **"lay"** makes more sense than its literal translation as **"yattığı"**, for the latter would fail to give the idea that the narrator is referring to a dead man. Hence, the use of expliciation in this particular context is highly relevant.

Table 3: Examples of the periphrasis strategy employed in *Muhteşem Gatsby*

	Source Text	Target Text
1	All my aunts and uncles talked it over as if they were choosing a prep-school for me and finally said, '**Why—yees' with very grave, hesitant faces.** (p.5)	Halalarımla amcalarım sanki bana okul seçiyorlarmış gibi, düşündüler, taşındılar, sonunda da **suratları bi karış; belli bana güvenmedikleri, "Madem istiyorsun, bir dene!**" dediler. (p.8)
2	'Don't look at me,' Daisy retorted. '**I've been trying to get you to New York all afternoon**.' (p.13)	"Kendi kabahatin" dedi Daisy. "**Sabahtan beri New York'a gidelim diye ne diller döktüm sana!**" (p.14)
3	'I haven't got a horse,' said Gatsby. 'I used to ride in the army but **I've never bought a horse**.(p.110)	"Benim atım yok," dedi Gatsby. "Askerken binerdim ama, **sonradan at almak kısmet olmadı işte.**" (p.91)
4	'**Plenty of gas**,' said Tom boisterously.(p.128)	**"Bu kadar benzin yeter de artar bile"** dedi Tom delidolu.(p.106)
5	He came back from France when Tom and Daisy were still on their wedding trip, and made a **miserable** but **irresistible** journey to Louisvilleon the last of his army pay.(p.162-163)	Fransa'dan döndüğünde, Tom'la Daisy balayı gezisinden daha dönmemişlerdi. Son maaşından artakalan parayla Louisville'ye bir gitti; **yüreği kana ağlıyordu** ama, **oraya uğramadan da edemedi.** (p.133)

In each of the examples above, the translator is seen to have used the procedure of *periphrasis*, which represents the farthest point of expansion one can get to when rendering the original. As mentioned earlier, *periphrasis* is a form of expansion applied mainly for stylistic and artistic reasons as well as for fulfilling discourse requirements. In this procedure, observance of linguistic constraints is totally out of question. Notably, the translator uses the discourse of the receptor culture, an idiomatic language that exactly fits into the context, for the purpose of bringing the dialogue as close as possible to the target reader. For instance, instead of rendering "**Plenty of gas**" as "**Çok benzin var**", the translator renders the expression as **"Bu kadar benzin yeter de artar bile"** with due consideration for the discourse of receptor culture. Again, the expression **"I've never bought a horse**." could have been literally rendered as "**hiç at satın almadım**", whereas the translator preferred to render it as **"sonradan at**

almak kısmet olmadı işte." The extracts above are typical examples of *periphrasis*, which reflect the translator's interest in using the discourse of receptor culture as well as his familiarity with the domestic idiom. These examples serve to illustrate that *periphrasis* can be employed when the translator acts with the motive to create an artistic and stylistic effect rather than with a concern for merely communicating the meaning of the original text.

Like the examples above which serve to illustrate the way *Expansion* can be applied to the analysis of *Muhteşem Gatsby*, one can find as many examples in the target text to exemplify the three procedures of *Economy: Concentration, Implicitation* and *Concision*. Below are several examples for each procedure:

Table 4: Examples of the concentration strategy employed in *Muhteşem Gatsby*

	Source Text	**Target Text**
1	"Whenever you feel like criticizing any one," he told me, "just remember that **all the people in this world** haven't had the advantages that you've had." (p.3)	"Ne zaman," demişti, "birini tenkide davranacak olsan, hatırdan çıkarma, **herkes** senin imkanlarında gelmemiştir dünyaya!" (p.7)
2	"My family have been **prominent, well-to-do** people in this middle-western city for three generations." (p.4)	Ailem, üç kuşaktır, bu Orta Batı şehrinin **eşrafındandır.** (p.8)
3	**Their house was even more elaborate than I expected,** a cheerful red and white Georgian Colonial mansion overlooking the bay. (p.9)	**Evleri sandığımdan daha özentiliydi**; Sömürge George'u denen üslupta, koya bakan, kırmızı-beyazlı, şipşirin bir malikane.(p.11)
4	'**Civilization's going to pieces,**' broke out Tom violently.(p.15)	**"Medeniyet çöküyor**," diye Tom bir cerzebeyle lafa karıştı.(p.16)
5	**It was dark here in front**: only the bright door sent ten square feet of light volleying out into the soft black morning.(p.115)	**Önümüz karanlıktı**. Sade kapı açıldıkça ışık top gibi fırlayıp sabahın tüylü karanlığına gömülüyordu.(p.95)

The extracts in table 4 illustrate how *concentration* can be employed in rendering the source text. The simplest form of *economy,* this procedure functions only at linguistic level, with little consideration for discourse requirements. From these examples, it is clear that fewer words and phrases were used in the translations than in their originals. In the first example, the expression "**all the people in this world**" could have been translated as "**bu dünyadaki tüm insanlar**", while, for the sake of brevity, the translator preferred to use just one word - **"herkes**" - which serves to convey the same meaning. Similarly, in the fifth example, the rendering of the expression **"It was dark here in fron**t" as **"Önümüz karanlıktı"** is another example of the way concentration can be used in translation. In each of the examples above, equivalence is established solely at linguistic level. Here, the translator's tendency to use shorter expresesions in rendering the original text can hardly be seen as a reflection of an effort to create an artistic and stylistic effect, nor can it be regarded as a result of the need to meet discourse requirements.

Table 5: Examples of the implicitation strategy employed in *Muhteşem Gatsby*

	Source Text	Target Text
1	**His family were enormously wealthy—even in college his freedom with money was a matter for reproach**—but now he'd left Chicago and come east in a fashion that rather took your breath away: (p.8)	**Ailesi korkunç zengindi; gerçi okulda bile savurganlığı ayıplanırdı** ama, Şikago'dan kalkıp Doğu'ya öyle bir depdebeyle yerleşmişti ki şaşar kalırsınız.(p.11)
2	**Now he was a sturdy, straw haired man of thirty with a rather hard mouth and a supercilious manner.** (p.9)	**Otuzunda, boylu boslu, haşin ağızlı, azametli bir adamdı artık**.(p.11)
3	At this point Miss Baker said 'Absolutely!' with such suddenness that I started—**it was the first word she uttered since I came into the room.Evidently it surprised her as much as it did me,** for she yawned and with a series of rapid, deft movements stood up into the room.(p.13)	Tam bu sırada Miss Baker, apansız öyle, "Yaşa!" deyiverdi, irkildim bayağı. **Ben odaya gireli ağzını ilk açışıydı bu.Kendi de şaşaladı, belli**; bir dizi tez, marifetli hareketle odanın ortasında boy gösteriverdi.(p.14)
4	When I came **home** to West Egg **that night** I was afraid **for a moment** that my house was on fire. (p.87)	West Egg'e döndüğümde, ödüm koptu, bizim ev tutuşmuş diye,...(p.72)
5	I didn't want to go to the city. I wasn't worth a decent stroke of work **but it was more than that**—I didn't want to leave Gatsby.(p.164)	Hiç şehre inesim yoktu, çalışacak halim de yoktu zaten. **Ama asıl**, Gatsby'i yalnız bırakmak istemiyordum.(p.134)

Implicitation is one major way for the translator to set himself free from the interference of the source language. In each of the examples above, the translator used fewer words and phrases than in the original out of a concern for conveying the overall meaning of the source text through a translation that aims at fulfilling linguistic and discourse requirements. Evidently, the translator preferred to make a textual translation, focusing on rendering the sense, not the words. The examples above illustrate that, instead of sticking closely to the source language, the translator gave priority to communicating the sense of the original to the target audience by deliberately leaving some of the words and phrases untranslated. Can Yücel seems to have felt certain that contextual clues will help the reader understand the sense behind the original utterance whether or not the words and phrases in the original text are translated. For instance, in the fourth extract, the words written in bold face **- home / that night / for a moment** - are seen to have been left without equivalents in the translation. Even without these words and phrases, the translation effectively conveys the meaning of the original statement. Again, in the fifth example, the expression **"but it was more than that"** is translated simply as **"Ama asıl,"**, which shows that, when *implicitation* is at work, one does not always have to achieve one-to-one correspondence at word or phrase level. What matters most is to communicate the sense in the target language.

Table 6: Examples of the concision strategy employed in *Muhteşem Gatsby*

	Source Text	Target Text
1	"**In my younger and more vulnerable years** my father gave me some advice **that I've been turning over in my mind ever since.**" (p.3)	"**Toy çağımda** bir öğüt vermişti babam, **hala küpedir kulağıma.**" (p.7)
2	**I am still a little afraid of missing something if I forget that**, as my father snobbishly suggested, and I snobbishly repeat, a sense of the fundamental decencies is parceled out unequally at birth.(p.3-4)	**Eksik kalmasın, onu da deyivereyim**; babam züppece öne sürmüştü, ben de züppece tekrar edeyim; tembel efendilikler, yaradılıştan hiç de eşit dağıtılmamış Allah vergileridir. (p.7)
3	'**I've gotten to be a terrible pessimist about things**.(p.16)	**Hiç beğenmiyorum bu gidişi**. (p.16)
4	Just as Tom and Myrtle—after the first drink Mrs. **Wilson and I called each other by our first names**—reappeared, company commenced to arrive **at the apartment door**.(p.33)	Tom'la Mrytle –ilk kadehten sonra **Mrs.Wilson ile senli benli olduk** –ortaya çıktıktan hemen sonra, misafirler de sökün etti. (p.29)
5	He (Gatsby) had control of himself now and he wanted to see more of Tom**. 'Why don't you—why don't you stay for supper? I wouldn't be surprised if some other people dropped in from New York.'** (p.110)	Kendini toparlamıştı artık. Tom'u daha yakından tanımak istiyordu. **"Hem sahi niye yemeğe kalmıyorsunuz**? **New York'dan da daha gelen olur herhalde.** (p.91)

Concision, the farthest point one can reach in *economy*, is a matter of discourse rather than of language as system. The main idea behind this procedure is that the quality of a translation is judged not by whether or not it has an equal number of words and phrases to that of the original, but by whether it is able to communicate the same sense and create the same effect as the original. Moving from this principle, in each of the examples above, the translator used fewer words or phrases to communicate the same meaning. From the examples above, one can infer that the translator seems to have intended to create an aesthetic and natural target text, particularly with artistic and stylistic concerns. For instance, in the second example, "**I am still a little afraid of missing something if I forget that"**, was rendered as "**Eksik kalmasın, onu da deyivereyim",** which serves to communicate the same meaning with fewer words. Apparently, the translator preferred to usea natural language in conformity with the discourse of the receptor culture rather than trying to establish one-to-one correspondence at linguistic level. Likewise, in the third extract, if the expression **"I've gotten to be a terrible pessimist about things"** were to be rendered literally, one possible translation could be **"Her şeye olumsuz bakan korkunç bir kötümser oldum çıktım."** Yet, Can Yücel translated this statementwith fewer words: **"Hiç beğenmiyorum bu gidişi."** This is a typical example of *concision*, as the translation sounds so simple and bears the stamp of Turkish discourse. Again, the fourth extract serves as another example for *concision*: **"Wilson and I called each other by our first names"** was translated as **Mrs.Wilson ile senli benli olduk.** Following the dictates of discourse rather than of 'langue', the translator focused on rendering the sense of the original without in the least bothering to find out matches for each of the words and phrases in the original. Notably in the same extract, the phrase **"at the apartment door"** was deleted in translation, for the context clues available made the rendering of this phrase redundant.

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

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

6. Conclusion

Can Yücel's translation of *The Great Gatsby* is characterized by certain features that seem to echo the key principles of the Interpretive Theory. Quite in line with the main argument of this theory, the translator employed a strategy based on rendering the sense behind source-text message rather than the linguistic signs that serve to convey them. Furthermore, in his rendering of the novel, the translator adopted a strategy of translation marked by a special concern for using the discourse of Turkish culture as it is used in everyday life, with a special emphasis on communicating the subtle differences that occur in the connotations of words or phrases depending on context. Given the dynamics of discourse, utterances assume different senses in different contexts, for the language used in real life proves to be quite different from the language studied in an abstract sense. Well aware of this fact, the translator focused particularly on communicating the explicit or implicit sense behind the original message at the level of discourse rather than making a translation under linguistic constraints. Based on these considerations, an analysis of Can Yücel's translation of the novel was made in the light of Delisle's translation procedures, yielding results that pointed to a strong correspondence between them. While it is possible to see in the translation quite a few examples of expansion and economy at linguistic level (*dilution* and *concentration*), one can safely assume that it is when using the procedures of *explicitation, implicitation, periphrasis* and *concision* that the similarities between the procedures and the translator's style of rendering the novel become more visible. This is mainly because Can Yücel appears to have been deeply committed to exploiting the potentialities of the discourse of the receptor culture, as well as to creating artistic and stylistic effects. In order to do so, he seems to have used every opportunity to go beyond linguistic constraints, allowing himself a wide degree of freedom in reformulating the source-text message to produce a translation that sounded natural in the receptor language.

References

Albir, A. H., Alves, F. (2009). Translation as a Cognitive Activity. In J. Munday (ed.). *The Routledge Companion to Translation Studies* (pp. 54-73). New York&Canada: Routledge.

Carr, M. S. (2001). *Interpretive Approach*. (ed.). M. Baker. Routledge Encyclopedia of Translation Studies. London & New York: Routledge.

Delisle, J. (1988). *Translation: An Interpretive Approach*. Canada: University of Ottawa Press.

Delisle, J. (2013): *La Traduction Raisonnée. Manuel D'initiation à la Traduction Professionnelle de L'anglais Vers le Français*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.

Delisle J., Hannelore, L. J., and Monique, C.C. (1999). *Translation Terminology*. Herausgeber (ed.). John Benjamin Publishing.

Fitzgerald, F.S.*The Great Gatsby*. PlanetEbook.com.

Fitzgerald, F.S. (2009). *Muhteşem Gatsby*. C. Yücel. (Trans.). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Gutiérrez, C.C. (2018). *An Analysis of the Translation Strategies of Evidential Adverbs in a Corpus-Based Study*. (Doctoral Dissertation). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Herman, M. (1993). Scientific and Technical Translation. In. Wright, S. E. & Wright, L. D. (eds.). *Technical Translation Style: Clarity, Concision, Correctness*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Jianzhong, G. (2013). The Interpretive Theory and Chinese-English Translation. In Laurence K.P.W. and Chan S. W. (eds.), *The Dancer and the Dance: Essays in Translation* Studies (pp.142-161). Cambridge Scholars Publishing.

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

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

Klaudy, K. (2001). Explicitation. InM. Baker. (ed.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London & New York: Routledge.

Lederer, M. (2010). Interpretive Approach. In Y. Gambier (ed.). *Handbook of Translation Studies*. Amsterdam&Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Lederer, M. (2014). *Translation: The Interpretive Model*. New York: Routledge.

Molina, L., Hurtado A. A. (2002). Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach. *Meta,* 47, (4), 498–512. https://doi.org/10.7202/008033ar

Morini, M. (2013). *The Pragmatic Translator: An Integral Theory of Translation*. London, New Delphi, New York, Sydney: Bloomsbury.

Munday, J. (2008). *Introducing Translation Studies*. London & New York: Routledge.

Palumbo, G. (2009). *Key Terms in Translation Studies*. London & New York: Continuum International Publishing.

Sin-Wai, C. (2015). *Routledge Encylocpedia* of *Translation Technology*. New York: Routledge.

Theodora, O. (2017). Enhancing Literary Translation through the Interpretative Theory of Translation (ITT). *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 22, (8), 67-71.

Vinay, J. P., Darbelnet, J. (1995). *Comparative Stylistics of French and English. A methodology for Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing. (originally published in French, 1958)

İstanbul ve çevirmenleri: Ahmet Hamdi Tanpınar ve Orhan Pamuk'un edebi anlatılarında şehrin çevirisi

Şule DEMİRKOL ERTÜRK[1]

APA: Demirkol Ertürk, Ş. (2020). İstanbul ve çevirmenleri: Ahmet Hamdi Tanpınar ve Orhan Pamuk'un edebi anlatılarında şehrin çevirisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 876-886. DOI: 10.29000/rumelide.752909.

Öz

Şehrin bir "söylem" olarak çözümlenebileceği ve "kültürel bir metin" olarak okunabileceği görüşünden yola çıkan bu makale, edebi yapıtlarında İstanbul'u özel bir konuma yerleştirmiş olan Ahmet Hamdi Tanpınar ve Orhan Pamuk'u, şehrin birer çevirmeni olarak ele almaktadır. Sunulan vaka çalışmalarında, Tanpınar'ın "İstanbul" başlıklı denemesi ve Pamuk'un *İstanbul, Hatıralar ve Şehir* başlıklı kitabı, şehrin çevirileri olarak incelenmektedir. Bu çerçevede Tanpınar ve Pamuk, bir metin olarak ele alınan şehri, farklı yorumlarla okuyan ve kendi "bilişsel durumları" ve "tavırları" doğrultusunda yeni bir dile aktaran çevirmenler olarak görülmektedir. Tıpkı diller arası çeviride olduğu gibi, bu çeviride de kaynak metnin yani şehrin tüm özellikleriyle erek metne aktarılması mümkün olmayacağı için bir seçme ve eleme sürecinin söz konusu olduğu ileri sürülmektedir. Maria Tymoczko'nun da belirtmiş olduğu gibi, herhangi bir kaynak dilde yazılmış bir metindeki tüm bilgi ve anlamın çeviride aktarılması mümkün olmadığı için çevirmenler kaynak metnin bazı yönlerini öne çıkarırken bazılarını dışarıda bırakarak kaynak metnin kısmi ve taraflı temsillerini oluştururlar; ancak bu kısmi temsiller, metonimi yoluyla tüm metni temsil eder. Bu makale kapsamında incelenen iki şehir anlatısında da benzer bir seçme ve eleme sürecinin söz konusu olduğu, şehrin çevirmeni olarak görülebilecek iki yazarın anlatılarında şehrin farklı yönleriyle öne çıktığı ve bu anlatıların metonimik olarak tüm şehrin yerine geçerek şehrin anlaşılması için sembolik bir düzen kurduğu iddia edilmektedir.

Anahtar kelimeler: Çeviribilim, edebiyat çevirisi, Ahmet Hamdi Tanpınar, Orhan Pamuk, Türk edebiyatında İstanbul

Istanbul and its translators: Translation of the city in Ahmet Hamdi Tanpınar's and Orhan Pamuk's literary narratives

Abstract

Based on the assumption that cities can be analysed as "discourse" and read as "cultural text", this article proposes to approach Ahmet Hamdi Tanpınar and Orhan Pamuk, who placed a special value on the city of Istanbul, as translators of the city. The two case studies devoted respectively to Tanpınar's essay titled "İstanbul" and Pamuk's book titled *İstanbul, Hatıralar ve Şehir,* examine the selected narratives as translations of Istanbul. From the same perspective, Tanpınar and Pamuk are considered as translators of Istanbul, who read the city as a source text, bringing their own interpretation to it, and rendering the city text into a new language, in line with their "cognitive states" and "attitudes". It is argued that translators of the city have to make choices, transferring some aspects of the city into the target text while excluding some others, just like in interlingual

1 Dr. Öğr. Üyesi, Boğaziçi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Çeviribilim Bölümü (İstanbul, Türkiye), sule.demirkol@boun.edu.tr, 0000-0002-3557-5758 [Makale kayıt tarihi: 04.05.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.752909]

translations. As also indicated by Maria Tymoczko, translators always have to select parts of the source text, emphasizing some elements while excluding some others as it is not possible to render all the content of a source text in a given target language. As a result, they provide partial representations of the source text but these partial representations metonymically stand for the whole. The present article argues that a similar selection and elimination process applies to the selected city narratives which also provide partial representations of Istanbul. The two authors conceived as translators of the city are seen to foreground different aspects of their source texts, and provide "metonymic" representations of the city, which establish a symbolic order within which the city is construed.

Keywords: Translation Studies, literary translation, Ahmet Hamdi Tanpınar, Orhan Pamuk, Istanbul in Turkish literature

1. Giriş

John Freely, İstanbul üzerine yazarken "iki ayağını iki farklı kıtaya basan tek şehir"[2] olarak betimliyor İstanbul'u (Freely, 1998). Bu coğrafi konumu nedeniyle İstanbul, hem iki farklı kıtayı bir araya getiriyor hem de farklı geleneklerin ve kültürlerin iç içe geçtiği bir alan oluşturuyor. Şehri anlatmak için sıklıkla "köprü" metaforuna başvurulmasının nedeni de bu özel konumu olsa gerek (Eker Roditakis, 2015). Fakat, geçiş noktalarında yer almak her zaman olumlu sonuçlar doğurmaz; çünkü Michael Cronin'in de ifade etmiş olduğu gibi "köprüler birleştirdikleri kadar ayırır da" (Cronin, 2006: 123). İki kıtanın ve iki geleneğin birleştiği/ayrıştığı bir noktada yer alan İstanbul için bu durum, bir kimlik mücadelesini de beraberinde getirir. Ahmet Hamdi Tanpınar (1901-1962), Orhan Pamuk (doğumu 1952) ve Elif Şafak (doğumu 1971) gibi birçok yazar, şu ya da bu taraftan birini seçmek yerine bu gerilimle yaşamayı ve bu mücadeleyi edebi çalışmalarının merkezine yerleştirmeyi yeğlemiştir. Orhan Pamuk, kendisi üzerinde büyük etkisi olduğunu belirttiği Yahya Kemal, Reşat Ekrem Koçu, Abdülhak Şinasi Hisar ve Ahmet Hamdi Tanpınar'dan söz ederken, bu "dört hüzünlü yalnız yazar"ın "geçmişle günümüz ya da Batılıların sevdiği deyişle Doğu ile Batı arasındaki karmaşık ve yaratıcı tutumları"nın kendisini içinde yaşadığı şehrin "ruhuna hazırladığını" belirtir (Pamuk, 2007: 108).

Fakat İstanbul gibi bir şehri, tek bir anlatıya sığdırmak mümkün değildir. İstanbul hem tarih içinde hem de günümüzde çok farklı anlatılara konu olmuş ve her seferinde farklı bir çerçeve içine girmiştir. Zaman içinde değişen isimleri gibi, edebiyattaki temsilleri de farklılık gösterir. Mimarlık tarihçisi Uğur Tanyeli, şehrin farklı isimlerinden söz ederken, değişen isimleriyle birlikte şehrin de değiştiğini vurgular ve isim değişikliğinin "bir ad değişikliğinden fazlasını" ifade ettiğini belirtir (Tanyeli, 2008: 175). İsim değişiklikleri, şehrin yaşadığı toplumsal ve kültürel dönüşümlere işaret ettiği, politik ve tarihsel bağlamları hatırlattığı için özel bir dikkati gerektiriyor. Şehirler ve çeviri üzerine çok kapsamlı çalışmaları bulunan Sherry Simon da, tıpkı Tanyeli gibi, isimlerin "sarsıcı şekilde değişen gerçekliklere işaret eden hassas şifreler" olduğunu belirtiyor (Simon, 2012: 15). İstanbul'un değişen isimleri de şehrin çok katmanlı tarihini hatırlatır, çokdilli, çokkültürlü ve çoketniliyi yapısını çağrıştırır. Böyle çok katmanlı bir yapıya sahip olan İstanbul, şehir üzerine yazan farklı yazarların yapıtlarında da çok çeşitli şekillerde çıkar karşımıza. Bu yazarlar, şehrin tarihinden ya da bugününden farklı bir katmana odaklanıp, şehrin farklı bir yönünü öne çıkarır. Bu makalede gösterilmeye çalışılacağı gibi, şehir üzerine yazan yazarların bu yaptıkları, bir çevirmenin çevirdiği kaynak metinle ilişkisine benzetilebilir. Tıpkı tamamen aktarılması mümkün olmayan bir kaynak metni başka bir dile aktarması gereken bir çevirmenin bazı tercihler yapması ve metnin bazı özelliklerini öne çıkarırken bazılarından vazgeçmesi

[2] Bibliyografyada çevirmeni belirtilmeyen tüm alıntılar, makale yazarı tarafından çevrilmiştir.

gibi, şehir üzerine yazan yazarlar da şehrin bütün özelliklerini bir metne aktaramayacakları için tercihler yapmak durumda kalır. Bu nedenle ürettikleri şehir anlatıları kısmi, taraflı ve metonimiktir. İlerleyen sayfalarda, edebiyat ve çeviribilim alanlarında yapılan güncel kuramsal tartışmalardan yararlanarak, Türkçede İstanbul üzerine yazılan edebi metinleri, şehrin birer çevirisi olarak incelemek için bir yaklaşım önerilecektir. Vaka çalışması olarak Ahmet Hamdi Tanpınar'ın "İstanbul" başlıklı denemesi ve Orhan Pamuk'un *İstanbul, Hatıralar ve Şehir* başlıklı kitabı incelecektir. Bu yaklaşım doğrultusunda, Tanpınar ve Pamuk, şehri bir kaynak metin olarak okuyan ve bu metni Türkçeye aktaran çevirmenler olarak ele alınacaktır. Bu yaklaşımın, Türk edebiyatındaki şehir anlatılarını incelemek için yeni bir perspektif sunması amaçlanmaktadır.

2. Metin olarak şehir

Bu makale kapsamında, Orhan Pamuk ve Ahmet Hamdi Tanpınar'ın İstanbul üzerine yazdıkları metinler, şehrin birer "çevirisi" olarak incelenirken Pamuk ve Tanpınar da şehrin "çevirmenleri" olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, öncelikle şehrin bir "söylem" (Barthes, 1985) olarak çözümlenebileceği ve "kültürel bir metin" (Wirth-Nesher, 1996: 9) olarak okunabileceği görüşüne dayanmaktadır. Başka bir deyişle, "çeviri" ve "çevirmen" kavramları sadece bir metafor olarak kullanılmamaktadır. Pamuk ve Tanpınar'ın, şehir üzerine yazan başka birçok yazar gibi, şehri bir kaynak metin olarak okudukları ve okudukları bu metni doğal bir dil olan Türkçeye çevirdikleri görüşü ileri sürülmektedir.

Şehrin bir "söylem" ya da bir "metin" olarak kavramsallaştırılabileceği görüşü, sosyal bilimler alanında yeni bir görüş değildir. Roland Barthes, Türkçeye *Çağdaş Söylenler* başlığı altında Tahsin Yücel tarafından çevrilmiş olan 1957 tarihli *Mythologies* başlıklı kitabında, kitle kültürünü bir "söylem" olarak ele almış ve bu söylemi hem göstergebilimsel açıdan incelemiş hem de ideolojik açıdan eleştirmiştir. 1967 yılında yazdığı "Sémiologie et urbanisme" ("Göstergebilim ve Şehircilik") başlıklı makalede ise şehrin göstergebilimsel açıdan incelenmesine yönelmiş ve şehrin de bir "söylem" olarak ele alınabileceğini belirtmiştir (1985). Barthes, bu makalesinde "şehrin dilinden" söz ederken bu kavramı bir metafor olarak kullanmamış, göstergebilimden yararlanarak bu dili somut hale getirmenin mümkün olabileceğini belirtmiştir. Barthes, söz konusu makalede açık bir yöntem ve vaka incelemesi sunmamış olsa da bu dili anlamak için şehre bir "okur" gibi yaklaşarak "şehri okumanın" yararlı olacağını vurgulamıştır. Şehirle farklı ilişkiler kurmuş olan çeşitli okurların şehri nasıl okuduklarını inceleyerek şehrin dilini kavrayabileceğimizi belirtmiştir. Ancak yine Barthes'ın da belirtmiş olduğu gibi elimizde bu tür okumalardan çok fazla bulunmamaktadır ve şehir üzerine yazan edebiyatçıların sundukları metinler, şehrin dilini anlamak için başvurulabilecek başlıca kaynaktır (Barthes, 1985).

Çeviribilim alanında ise kültürü bir "metin" olarak ele alma yaklaşımı Michaela Wolf'un çalışmalarında karşımıza çıkar. Wolf, Clifford Geetz'in incelemelerinden yararlanarak kültürü "montajlanmış metinler" olarak kavramsallaştırır ve çevirmenin üstlendiği iş ile etnografın üstlendiği iş arasında bir kıyaslama yapar. Hem çevirmenin hem de etnografın, diğer kültürün "ilk okurları" olduklarını belirtir (Wolf, 1995: 128).

Şehir üzerine yazılan anlatıları şehrin çevirisi olarak okuma yaklaşımı, Roman Jakobson'un çeviriyle ilgili üçlü ayrımını çağrıştırabilir (Jakobson, 2004). Jakobson, "Çevirinin Dilbilimsel Özellikleri Üzerine" başlıklı makalesinde çeviriyi üç farklı kategori altında ele alır ve "diliçi", "dillerarası" ve "göstergelerarası" çeviri kavramlarını ortaya atar. Bu bağlamda, göstergelerarası çeviri için "dilsel göstergelerin dilsel olmayan gösterge dizgeleri aracılığıyla yorumlanması" tanımını getirir (Jakobson, 2004: 90). Jakobson bu makalesinde dilsel göstergelerle dilsel olmayan göstergeler arasındaki

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

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

aktarımdan söz ediyor olsa da önceliği dilsel öğelere verir ve dilsel öğelerin dilsel olmayan öğelere çevirisinden söz eder. Tam tersinden, yani dilsel olmayan göstergelerin dilsel göstergelere aktarımından ise söz etmez. Bu makalede, yine farklı gösterge dizgeleri arasındaki bir aktarımdan söz ediliyor olsa da Jakobson'un tanımındakinden farklı olarak, dilsel olmayan göstergelerin dilsel göstergelere aktarımına odaklanılmaktadır.

Bu makalede, Barthes'ın görüşlerinden yola çıkarak ve bir adım daha ileri giderek, şehri "okuyan" edebiyatçıların şehir üzerine ürettikleri metinleri şehrin bir "çevirisi" olarak ele alabileceğimiz görüşü savunulmakta, bu bakış açısıyla, Ahmet Hamdi Tanpınar ve Orhan Pamuk, İstanbul'un çevirmenleri olarak ele alınmaktadır. Aynı yaklaşımla, bu yazarların İstanbul üzerine yazdıkları metinler de İstanbul'un farklı çevirileri olarak kabul edilmektedir. Barthes, hepimizin şehri bir "okur" gibi okuyabileceğimizi vurgular ve şehrin dilini kavramak için edebiyatçıların sundukları "okumalara" bakmamızı önerir, ancak bu "okumalar" aynı zamanda birer "yazıdır" ve yazarların şehri okuyarak ürettikleri bu "yazılar" şehrin birer "çevirisi" olarak ele alınabilir. Bu yazıları çeviri olarak ele alma yaklaşımı, aynı şehrin farklı yazarların metinlerinde çok farklı şekillerde betimlenmesini tartışmak için önemli araçlar sunabilir. Çeviribilim alanında çevirinin "metonimik" yönleri üzerine yapılan tartışmalar (Tymoczko, 1999; 2000), çevirmenlerin "bilişsel durumları" (Boase-Beier, 2003) ve "tavırlarının" (Hermans, 2007) çeviri sürecini nasıl yönlendirdiği konusundaki sorular, şehir anlatılarını yeni bir gözle okumaya yardımcı olabilir.

3. Şehir anlatılarının ve çevirinin metonimik yönleri

Daha önce de belirtilmiş olduğu gibi bu makale kapsamında Orhan Pamuk'un ve Ahmet Hamdi Tanpınar'ın İstanbul üzerine yazmış oldukları metinler, şehrin çevirisi olarak ele alınmakta ve şehir, bu çevirilerin kaynak metni olarak görülmektedir. Böyle bir çerçeveden bakıldığı zaman, farklı yazarların (örneğin Tanpınar'ın ve Pamuk'un) ürettikleri şehir anlatılarının arasındaki farklar, herhangi bir metnin farklı çevirmenler tarafından yapılan çevirilerinin arasındaki farklara benzetilebilir ve bu farklılıklar, çevirinin "kısmiliği" ve "metonimik" yönüyle açıklanabilir (Tymoczko, 1999; 2000). Çeviride kaynak metnin tüm özelliklerini aktarmanın mümkün olmadığını belirten Maria Tymoczko, bu durumu şu şekilde açıklar:

> "Bir kaynak metinde bulunan bilgi ve anlam, her zaman için, bir çevirinin aktarabileceğinden çok daha kapsamlıdır. […] Bunun bir sonucu olarak çevirmenler bazı tercihlerde bulunmak, metnin bazı yönlerini ya da kısımlarını aktarmak ve öne çıkarmak zorundadırlar. Bu tercihler ise, kaynak metinlerinin temsillerinin oluşmasına yardım eder, ancak bu temsiller kısmidir, taraflıdır" (Tymoczko, 2000: 2).

Çevirmenlerin yaptıkları tercihler sonucunda kaynak metnin bazı özellikleri çeviriye aktarılırken bazı özellikleri dışarıda bırakılır. Bu nedenle çeviri hem kısmi hem de "metonimiktir" (Tymoczko, 1999: 57). Tymoczko, çevirinin metonimik özelliğini tartışırken, çevirinin "bütünlerin yerine geçecek parçalar, görünümler ve özellikler seçip çıkararak, bir kaynak metni, bir edebiyat geleneğini, bir kültürü ve bir halkı, alıcı okur kitlesinin gözünde, metonimik olarak inşa" ettiğini belirtir ve bu metonimik temsilin sonucunda toplumları ve halkları anlamak için kullanılan "simgesel bir düzen" kurulduğunu ekler (Tymoczko, 1999: 57).

Tymoczko'nun çeviri hakkındaki bu görüşleri şehir anlatılarına ve daha özelde İstanbul anlatılarına uyarlanabilir. İstanbul'un tüm özelliklerini tek bir metne aktarmak mümkün olamayacaktır, zaten şehir üzerine yazan yazarlar da şehrin sadece bazı özelliklerini öne çıkarmayı, bazı yönlerini vurgulamayı ve bazılarını dışarıda bırakmayı tercih eder. Örneğin şehrin tarihinden sadece belirli bir döneme odaklanır

ya da şehrin sosyal katmanlarından sadece biri üzerinde durur. Benzer bir şekilde şehrin sadece bazı semtlerinden söz edip diğerlerini dışarıda bırakmayı da seçebilir. Şehir üzerine yazan yazarlar, bu seçme ve eleme süreci sonunda kısmi bir anlatı üretir, ancak ürettikleri anlatı okura ulaştığı zaman metonimik olarak tüm şehrin yerine geçer ve tüm şehri temsil eder. Böylece tüm şehri anlamakta kullanılacak "sembolik bir düzen" kurmuş olur.

Bu şekilde üretilen şehir anlatıları bir dilden başka bir dile çevrilirken bir seçme ve eleme süreci daha başlar. Bu aşamada şehir anlatısı, dillerarası çeviri yapan çevirmenlerin tercihleri ve kararları doğrultusunda yeniden şekillenir. Her iki aşamada da çevirmenlerin kararları, bu çevirmenlerin "bilişsel durumlarını" ve "tavırlarını" ortaya koyar.

4. Şehir anlatılarında çevirmenin izi: Çevirmenin "tavrı" ve "bilişsel durumu"

Edebi bir anlatıda karşımıza çıkan şehir, çoğunlukla içinde gezdiğimiz şehirden farklıdır. Ahmet Hamdi Tanpınar'ın ya da Orhan Pamuk'un anlattığı İstanbul, şehirde yaşayanların ya da şehri ziyaret edenlerin gördüklerinden, deneyimlediklerinden çok farklı olabilir. Bu nedenle şehir anlatıları üzerinde çalışırken "gerçek" şehirle "anlatıdaki" şehir arasındaki ayrıma dikkat çekmek yerinde olur. Virginia Woolf da bu konu üzerine yazarken "bir yazarın yurdu kendi beyninde yer alan bir topraktır; bu hayali şehirleri elle tutulur taşa ve duvara dönüştürmek istersek hayal kırıklığına uğrayabiliriz" (Woolf'tan alıntılayan Chapman Sharpe, 1990: xi) yorumunda bulunmuştur. Chapman Sharpe da edebi anlatılardaki şehirlerle gerçek şehirler arasındaki farkı benzer bir şekilde vurgulamıştır:

> "Edebi metinleri inceleyerek Baudelaire'in Paris'ini, Blake'in, Wordsworth'ün ya da Eliot'ın Londra'sını anlıyormuş gibi yapamayız. Fakat okumalarımız sayesinde, bu şehirlerde yaşayan şairlerin şehri nasıl algıladığını, ve bu algının edebiyattaki temsilinin şehir hakkında daha önceden yazılan metinlerin etkisiyle nasıl şekillendiğini kavrayabiliriz" (Chapman Sharpe, 1990: xi).

Şehir anlatılarını okuyarak, bunları üreten yazarların dünyasına ve imgelemine yaklaşabiliriz, fakat "gerçek" şehir hakkında ancak kısmi ve taraflı bir bilgiye ulaşırız. Bu görüş, bu makale kapsamında ortaya atılan, şehir anlatılarını şehrin bir çevirisi olarak okuma yaklaşımıyla uyum içindedir çünkü her çeviri gibi şehrin çevirisi de çevirmenden izler taşır.

Çeviride biçem üzerine kapsamlı çalışmaları bulunan çeviribilimci Jean Boase-Beier, biçemin oluşmasında yazarın ve çevirmenin verdiği kararların önemini hatırlatır ve bu kararların metni üreten kişinin "bilişsel durumuyla" bağlantısına dikkat çeker (Boase-Beier, 2003: 253). Boase-Beier, "bilişsel durum" ("cognitive state") kavramının, "dile ve biçeme ilişkin formlar ve kısıtlamalar, edebiyata dair uzlaşımlar, kültürel arka plan ve hedef kitle gibi konularda sahip olunan bilgileri" içerdiğini belirtir ve tüm bu faktörlerin karşılıklı bir etkileşim içinde olduğunu ekler (Boase-Beier, 2003: 253). "Bilişsel durum", "dünya görüşü" kavramıyla benzerlik gösteriyor olsa da daha kapsamlı bir tanımı vardır. Boase-Beier'e göre "dünya görüşü", "inançları ve kültürel varsayımları" ifade eder fakat "bilişsel durum" kavramının içine giren ve yukarıdaki tanımda sözü edilen bilgi türlerini kapsamaz. Boase-Beier, karar verme sürecinde "bilişsel durum" kadar "dünya görüşünün" de önemli bir rolü olduğunu da kabul eder (Boase-Beier, 2003: 253-254). Yaptığı vaka incelemelerinde bir çeviri metinde kaynak metnin yazarından izler bulunduğu kadar çevirmenden de izler bulunduğunu vurgular ve çevirmen kararlarının şekillenmesinde, çevirmenin dünya görüşünün, profesyonel ve kültürel altyapısının, metni okuması beklenen okur kitlesinin ve pazarlamaya ilişkin stratejilerin önemli rolü olduğunu belirtir (Boase-Beier, 2003).

Theo Hermans da çevirmenin çevirideki izlerinin peşine düşmüştür ve her çeviride çevirmenin izlerinin bulunabileceğini ileri sürer (Hermans, 2007). Hermans'a göre "bir çeviri, çeviri olarak durduğu sürece, bir çevirmenin varlığını ve dolayısıyla da bir çevirmenin özne olarak duruşunu barındırır içine kazılı şekilde, ne denli gizlenmiş olsa bile" (Hermans, 2007: 27). Özellikle çevirmenlerin ideolojik ya da ahlaki açıdan karşı çıktıkları görüşleri savunan metinleri çevirmek durumunda oldukları örneklere odaklanan araştırmacı, bu gibi durumlarda çevirmenlerin çevirdikleri metinde savunulan görüşlerle ilgili eleştirilerini her koşulda metne yansıttıklarını, kaynak metni sözcüğü sözcüğüne aktarmaya yöneldikleri durumlarda bile çeviride eleştirel bir iz bıraktıklarını belirtir (Hermans, 2007: 65). Hermans, buradan yola çıkarak çeviride birden fazla sesin bulunduğunu ve çeviri metinlerdeki sözcüklerin görünenden fazlasını söylediklerini ileri sürer; çevirmenlerin aynı anda hem kaynak metnin yazarı adına konuştuğunu hem de çekincelerini ortaya koyduğunu iddia eder (Hermans, 2007: 65). Araştırmacı bu bağlamda çevirmenin kaynak metne belirli bir "tavırla" yaklaştığını ve bu tavrın, çeviri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu belirtir (Hermans, 2007: 83). Hermans, özellikle çevirmenlerin, çevirdikleri metinlerde ifade edilen görüşlere karşı tavır aldıkları durumlar üzerine eğilmiş olsa da çevirmen tavrının her çeviride belirleyici olduğu sonucuna ulaşır (Hermans, 2007: 84-85).

Bu iki araştırmacının görüşleri bir arada değerlendirildiğinde, Theo Hermans'ın gözlemlediği çevirmen "tavrının", Jean Boase-Beier'in üzerinde durduğu "bilişsel durumun" bir sonucu olduğu söylenebilir.

5. İstanbul'un iki çevirmeni: Ahmet Hamdi Tanpınar ve Orhan Pamuk

Makalenin bundan sonraki kısımlarında, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın 1945 tarihli "İstanbul" denemesi (Tanpınar, 2006) ve Orhan Pamuk'un 2003 tarihli *İstanbul, Hatıralar ve Şehir* başlıklı kitabı (Pamuk 2007), yukarıda açıklanan kuramsal çerçeve doğrultusunda, İstanbul'un iki farklı çevirisi olarak incelenecektir. Aynı bakış açısıyla, Tanpınar ve Pamuk, şehrin iki çevirmeni olarak ele alınacaktır. Bu iki yazarın sunmuş olduğu İstanbul çevirilerinin kısmi ve taraflı yönleri araştırılacak, bu çevirilerin metonimik özelliği sorgulanacaktır. Ayrıca Tanpınar'ın ve Pamuk'un, şehrin çevirmenleri olarak sergiledikleri "tavrın" ve "bilişsel durumlarının" metni nasıl şekillendirdiği anlaşılmaya çalışılacaktır[3].

Vaka çalışması olarak bu iki metnin seçilmesinin çeşitli nedenleri var. Öncelikle Tanpınar, Osmanlı Devleti'nin yıkılması ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması sürecinde ve bundan da önce başlayan "Batılılaşma" -ya da Tanpınar'ın deyişiyle "medeniyet değiştirmesi" (Tanpınar, 1996)- kapsamında şehrin yaşadığı değişimi yakından izlemiş ve tüm edebiyatında şehre önemli bir yer ayırmış bir yazardır. İstanbul'un kültürel, edebi, müzikal ve mimari geleneklerine özel bir ilgi duyan Tanpınar, şehrin işgalini görmüş bir aydın olarak, bu geleneklerin tamamen yitirilmesi korkusunu da yaşamıştır. Şehre bakarken geçmişi ve geleceği birlikte düşünür. Ayrıca şehri yazarken kullandığı biçem de özel olarak dikkat çekicidir. Pamuk da Tanpınar gibi İstanbul'u edebiyatının merkezine yerleştirmiş ve Tanpınar'dan çok etkilendiğini belirten bir yazardır. Bununla birlikte Pamuk, Tanpınar'ın yazılarında söz ettiği geleceğin içinde yaşadığı için şehre ve Tanpınar'ın yazılarına farklı bir perspektiften bakar. Tanpınar, şehrin içinde bulunduğu "medeniyet değişimini" içinden gözlemlerken şehrin gelecekte nasıl olacağını kendi konumundan bakarak sorgulamıştır. Tanpınar'dan yaklaşık yarım asır sonra doğan Pamuk ise Tanpınar'ın yaşadığı dönemde şehrin maruz kaldığı dönüşüme farklı bir zaman diliminden ve farklı bir konumdan bakmaktadır. Ayrıca Pamuk, 2006 yılında Nobel Edebiyat Ödülü'nü almış olduğu için uluslararası edebiyat dünyasında çok iyi tanınan ve yapıtları pek çok dile çevrilen bir yazardır. Bu

[3] Ahmet Hamdi Tanpınar'ın ve Orhan Pamuk'un İstanbul'la olan ilişkisini ve yapıtlarında şehrin temsilini kapsamlı bir şekilde incelemek bu makale kapsamında mümkün olamayacaktır. Burada, sadece incelenen metinlerde öne çıkan sınırlı sayıda örnek üzerinde durulacaktır. Daha kapsamlı incelemeler için, yazarın bu makaleye kaynaklık eden doktora tezi bir kaynak olabilir. Bkz. Demirkol Ertürk 2010. Ayrıca bkz. Demirkol Ertürk 2011, 2012, 2013a, 2013b.

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

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

ayrıcalıklı konumu nedeniyle, hem İstanbul hem de Tanpınar hakkında yazdıkları, şehrin ve Tanpınar'ın yapıtlarının uluslararası düzeyde alımlanması açısından belirleyici olmaktadır. Bu nedenle, Tanpınar'ın ve Pamuk'un İstanbul üzerine yazdıkları metinlerin yan yana incelemesi sonucunda dikkat çekici verilere ulaşılabilir ve her iki yazarın/çevirmenin tavırlarının ve bilişsel durumlarının şehir anlatısını/çeviriyi nasıl biçimlendirdiği yakından araştırılabilir.

6. Tanpınar'ın İstanbul çevirisi

Ahmet Hamdi Tanpınar'ın İstanbul'a yaklaşımını kavramak ve şehrin çevirmeni olarak "tavrını" belirli bir bağlam içinde gözlemleyebilmek için, yazarın ilk olarak 1951 yılında yayımlanmış olan "Medeniyet Değiştirme ve İç İnsan" (Tanpınar, 1996) başlıklı yazısı yol gösterici olabilir. Tanpınar, uzun bir geçmişi olan ve Tanzimat'la ve Cumhuriyet'in ilanıyla hız kazanan Batılılaşma sürecini ele alırken, bu değişimi yaşayan insanların iç dünyalarına dikkat eder ve kısa sürede gerçekleşen bu köklü değişim sonucunda oluşan "zihniyet ve iç insan buhranına" odaklanır (Tanpınar, 1996: 34). Bu çerçevede, "Batı" ve "Doğu" medeniyetleri arasında kalan Türk halkının yaşadığı "ikiliğe" dikkat çeker ve şöyle der: "Bu ikilik, evvela umumî hayatta başlamış, sonra cemiyetimizi zihniyet itibariyle ikiye ayırmış, nihayet ameliyesini derinleştirerek ve değiştirerek ferd olarak da içimize yerleşmiştir" (Tanpınar, 1996: 34). Tanpınar, bu değişimle beraber "devam ve bütünlük fikrinin" kaybedildiğini ve bu nedenle bir "kıymet buhranı" yaşandığını vurgular: "Bizi değiştirecek şeylere karşı ne bir mukavemet gösterebiliyoruz, ne de ona tamamiyle teslim olabiliyoruz. Sanki varlık ve tarih cevherimizi kaybetmişiz; bir kıymet buhranı içindeyiz" (Tanpınar, 1996: 35).

"Medeniyet değişimi" ve "kıymet buhranı" meseleleri, Tanpınar'ın tüm yapıtlarında kendini gösterir, ancak Tanpınar'ın yapıtları sadece içerikleriyle değil biçem özellikleri nedeniyle de dikkat çeker. Berna Moran'ın da belirtmiş olduğu gibi Tanpınar'da biçem ve içerik birbirini tamamlamaktadır (Moran, 1998). Fethi Naci ve Berna Moran, Tanpınar'ın *Huzur* başlıklı romanı üzerinde kaleme aldıkları incelemelerde Tanpınar'ın biçem konusunda kimi zaman aşırıya kaçtığını belirtmiş olsa da (Naci, 2008: 185; Moran, 1998: 212) her ikisi de Tanpınar'ın anlatımının şiirsel yönünü vurgular ve yapıtın "sanatsal gücüne" (Naci, 2008: 185) dikkat çeker. Berna Moran, "Tanpınar'ın dünyaya ve yaşama belli bir kültür düzeyinden, ince bir zevk ve duyarlıkla" baktığına dikkat çeker (Moran, 1998: 223).

Tanpınar'ın "bilişsel durumunu" belirleyen bu özellikler, yazarın İstanbul anlatısında da öne çıkar ve şehrin çevirisini belirler. Tanpınar'ın "İstanbul" denemesinde kullandığı biçemde metaforlar ve şiirli bir dil öne çıkar. Tanpınar aynı metinde İstanbul'u bir "şiir dünyası" olarak betimlediği için (Tanpınar, 2006: 122), bu biçemin anlatıyla son derece uyumlu olduğu söylenebilir. Şiirli bir dil kullanarak İstanbul'u bir şiir dünyası olarak resmeden Tanpınar'a göre her İstanbullu da az çok şairdir (Tanpınar, 2006: 121). Öte yandan, Tanpınar'ın İstanbul'u anlatırken İstanbullunun iç dünyasına yönelmesi de dikkat çekidir. Yazarın "İstanbul" başlıklı denemesinin burada incelenen ilk bölümünde Tanpınar, İstanbulluların iç dünyasını öne çıkarır, onların hayallerini ve hülyalarını anlatmaya özen gösterir. İstanbul'un, insanların hayal gücünü nasıl harekete geçirdiğini anlatır. Bu bölümde "insanın içi", "muhayyile", "hayal" ve "hülya" sözcüklerinin sıkça tekrarlandığı görülür.

Tanpınar'ın İstanbul'unda egemen olan ruh halini ise, yine sıkça tekrarlanan "hasret", "özlemek" ve "daüssıla" duyguları ifade eder. Sadece burada incelenen giriş bölümünde, "hasret" sözcüğü dört kere kullanılmıştır; "özlemek" ve "özleyiş" sözleriyle beraber "daüssıla" sözcüğü de üç kere geçmektedir. Tanpınar, İstanbul'un kendi neslinde uyandırdığı duygudan söz ederken de "İstanbul'un bugün bizde yaşayan asıl çehresini bu dâüssıla verir, diyebiliriz" (Tanpınar, 2006: 119) diye yazar. Ancak Tanpınar

için bu "özlem" ve "hasret" duyguları olumlu anlam taşımaktadır. "Hasret", "aydınlık" bir duygudur (Tanpınar, 2006: 119); beraberinde gelen "hüzün" ise "besleyicidir" (Tanpınar, 2006: 121). Bu noktada, Tanpınar'ın "hüzün" duygusuyla ilgili bu tavrının, Pamuk'un aynı duyguya yaklaşımından oldukça farklı olduğunu vurgulamak gerekir. Pamuk da Tanpınar'dan yola çıkarak şehri hüzünlü bir yer olarak betimler. Ancak Pamuk'ta hüzün duygusuna eşlik eden kavramlar farklıdır. Bir sonraki bölümde de gösterileceği gibi şehri siyah-beyaz, yıkık dökük bir mekân olarak betimleyen Pamuk, hüzün duygusunu kayıpla birleştirir ve İstanbul'un hüznünü "yıkıntıların hüznü" olarak adlandırır (Pamuk, 2007: 236).

Tanpınar'ın şehrin çevirmeni olarak tavrını ve şehrin hangi kısımlarını seçip öne çıkarttığı gösteren başka bir örnek, İstanbul'un semtleri arasında yaptığı ayrımdır. Tanpınar Beyazıt, Beylerbeyi ve Üsküdar gibi semtleri överken Beyoğlu ve Tarabya gibi semtlerden olumsuz bir şekilde söz eder. Tanpınar'a göre "Beyoğlu, hamlesi yarı yolda kalmış Paris taklidiyle hayatımızın yoksulluğunu hatırlatır", buna karşın "İstanbul, Üsküdar semtleri kendisine yetebilen bir değerler dünyasının son miraslarıyla, biz farkında olmadan içimizde bir ruh bütünlüğü kurar, hulyalarımız, isteklerimiz değişir" (Tanpınar, 2006: 120-121). Benzer bir karşılaştırma da şu şekildedir:

> "Bayezıt veya Beylerbeyi Cami'inin duvarlarına yaslanarak düşünülen şeylerle, Tarabya'nın içimizdeki bir tarafa hâlâ yabancı rıhtımında, akşamın bir ten cümbüşünü andıran ışıkları içinde düşünülecek şeyler elbette birbirine benzemez. Birincilerinde her şey içimize doğru kayar ve besleyici bir hüzün hâlinde bizde külçelenir. İkincisinde bu köklü hasretten mahrum kalırız" (Tanpınar, 2006: 121).

Tanpınar'ın, insanın iç dünyasına yönelen ve hüzünden olumlu bir duygu olarak söz eden yaklaşımı bu alıntıda da kendini hissettirir. Yazara göre Tarabya "içimizdeki bir tarafa hâlâ yabancı"dır ama Beyazıt ve Beylerbeyi muhitlerinde "her şey içimize doğru kayar" ve "besleyici bir hüzün" doğurur (Tanpınar, 2006: 121).

Bu örnekler bir arada düşünüldüğü zaman, Tanpınar'ın İstanbul'u bir şiir dünyası olarak betimlediği, bazı semtleri överken diğerlerinden daha olumsuz söz ettiği ve metninin geri kalan kısımlarında da özellikle bu övülen semtlere odaklandığı görülür. Ayrıca Tanpınar'ın insanların iç dünyasına odaklanarak şehri bir hayaller ve hülyalar şehri olarak betimlediği anlaşılır. "Hüzün" ve "hasret" duyguları, bu anlatıda öne çıkan duygulardır ancak bunlar "besleyici" ya da "aydınlık" yönleriyle anılmakta, olumsuz duygular olarak görülmemektedir. Bu şekilde kurulan İstanbul anlatısının/çevirisinin, yazarın/çevirmenin edebi biçemiyle beraber bilişsel durumunu ve medeniyet değişimi konusuyla ilgili tavrını yansıttığı görülmektedir.

7. Pamuk'un İstanbul çevirisi

Önceki bölümlerde de ifade edilmiş olduğu gibi Orhan Pamuk, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın yapıtlarından ve İstanbul'a yaklaşımından çok etkilenmiştir. Bununla birlikte bu iki yazarın şehre bakışları farklıdır. Tanpınar, şehrin "eski" ve "yeni" arasındaki mücadelesini ve değişim sürecini yaşayarak gözlemlemiş, şehrin geçmişine bakarak geleceğini hayal etmiştir. Pamuk ise Tanpınar'ın zihninde canlandırdığı gelecekten geçmişe doğru bakar. Tanpınar'ın övgüyle söz ettiği eski İstanbul semtlerinde değil, Batı modelinde kurulan semtlerde büyümüştür. Pamuk, şehre bakışını anlatırken, eski İstanbul semtlerinden kaçıp "Pera'nın arkalarında" yeni bir medeniyet kurmak üzere yola çıkan "modernleşmeci hareket"in bir çocuğu olarak tanımlıyor kendisini. Bu hareketin artık tarihe yöneldiğini, eskiye bakarak bir zamanlar ardında bıraktıklarını geri almak istediğini belirtiyor. Kendi bakışını da bir "geriye bakış" olarak nitelendiriyor (Pamuk, 1999: 61).

Pamuk, Pera'nın arkalarından şehre bakarken şehrin tarihiyle de ilgilenir. *İstanbul, Hatıralar ve Şehir* kitabında, yakın tarihte yaşanan süreçler özellikle önemli bir yer tutar. Pamuk, bu tarihe biraz daha uzak bir mesafeden baktığı için daha eleştirel bir yaklaşım sergileyebilmektedir. Osmanlı döneminde ve cumhuriyetten sonra girişilen "modernleşme" ya da "Batılılaşma" çabalarını eleştiren Pamuk, yeni Türk ulusunu şekillendirmek amacıyla "Avrupalı" ve "Batılı" değerlerin öne çıkarılmasının başarısızlıkla sonuçlandığını belirtir ve bu sürecin ancak bir kimlik kaybıyla sonuçlandığını ileri sürer:

> "Batılılaşma çabası, modernleşme isteğinden çok yıkılan imparatorluktan kalan keder verici, acıklı hatıralarla yüklü eşyalardan kurtulma telaşı gibi gelmiştir bana: Tıpkı birden ölüveren güzel bir sevgilinin yıkıcı anısından kurtulmak için elbiselerinin, takılarının, eşya ve fotoğraflarının telaşla atılması gibi. Yerine güçlü, kuvvetli, yeni bir şey, Batılı ya da yerli, modern bir dünya kurulamadığı için bütün bu çaba daha çok geçmişi unutmaya yaradı; konakların yakılıp yıkılmasına, kültürün basitleştirilip güdükleştirilmesine, ev içlerinin yaşanmamış bir kültürün müzesi gibi düzenlenmesine yol açtı" (Pamuk, 2007: 34).

Pamuk'a göre "Batılılaşma" girişimi sadece kendi içinde başarısızlığa uğramakla kalmamış, beraberinde gelen milliyetçi hareketler sonucunda şehrin çokkültürlü yapısının da yok olmasına neden olmuştur. Pamuk, İstanbul'u yazarken, şehrin eski çokkültürlü, çokdilli ve birçok farklı etnik unsuru bir arada barındıran yapısının kaybolmuş olduğunu sık sık dile getirir. Bu değişim, Pamuk'a göre İstanbul'u "siyah beyaz" bir şehre dönüştürmüştür: "Osmanlı İmparatorluğu yıkılıp gidince ve Türkiye Cumhuriyeti ne olduğuna karar veremediği kendi Türklüğünden başka bir şey görmeyip dünyadan kopunca İstanbul eski çok dilli, muzaffer ve tantanalı günlerini" kaybetmiş, "siyah-beyaz ve tek sesli, tek dilli bir yere" dönüşmüştür (Pamuk, 2007: 223).

Tüm bu kayıplarla beraber, Pamuk'un şehre bakışında öne çıkan duygu "hüzün"dür. Ancak Pamuk'taki "hüzün", Tanpınar'dakinden farklıdır ve yukarıdaki alıntıda da görüldüğü gibi bir kayıp duygusundan kaynaklanmaktadır. Pamuk'un gözünde İstanbul, geçen zaman içinde "fakirleşmiş, dünyadaki gücünü ve çekimini kaybettiği için işsiz ve ücra bir kent" olmuştur (Pamuk, 2007: 229). Bu nedenle Pamuk, kendi çocukluğunun İstanbul'unu "büyük ve yoksul bir taşra şehri" olarak betimler (Pamuk, 2007: 229).

Pamuk'un İstanbul'la ilgili bu görüşlerini kabul edenler olacağı gibi karşı çıkanlar da olabilir. Bu özel bakış aslında Pamuk'un şehrin bir çevirmeni olarak tavrına da işaret eder. Pamuk'un İstanbul'u üzerine yazan Esra Akcan da şehrin bugün çok farklı bir görünümü olduğunu, artık Pamuk'un çocukluğunda gördüğü gibi siyah beyaz bir şehir olmadığını belirtir ve İstanbul'u çok renkli, hareketli bir metropol, sürekli gelişen ve büyüyen, hızlı ve dinamik bir şehir olarak betimler (Akcan, 2006: 42-43). Ancak Pamuk, bu renkli ve dinamik şehre değil, siyah beyaz ve hüzünlü şehre yönlendirmek ister bakışını. Bu tavır, Pamuk'un edebiyatla ilgili görüşleriyle de yakın ilişki içindedir. Pamuk, Nobel konuşmasında bu tavrı açıkça ifade eder:

> "Bugün edebiyatın asıl anlatması ve araştırması gereken şey, insanoğlunun temel derdi ise, dışarıda kalmak ve kendini önemsiz hissetme korkuları, bunlara bağlı değersizlik duyguları, bir cemaat olarak yaşanan gurur kırıklıkları, kırılganlıklar, küçümsenme endişeleri, çeşit çeşit öfkeler, alınganlıklar, bitip tükenmeyen aşağılanma hayalleri ve bunların kardeşi milli övünmeler, şişinmeler..." (Pamuk, 2006: 7).

Pamuk, bu alıntıdan da anlaşılacağı üzere "dışarıda kalmak ve kendini önemsiz hissetme korkuları"na, "bir cemaat olarak yaşanan gurur kırıklıkları"na önem vermektedir. Yazarın edebiyatla ilgili bu yaklaşımının, şehrin bir çevirmeni olarak tavrını da belirlediği görülmektedir çünkü Pamuk, İstanbul'u yazarken de benzer duygulara odaklanır ve şehri "dünyadaki çekimini ve gücünü kaybetmiş", "ücra", "siyah beyaz" bir yer olarak anlatırken şehrin hareketli ve renkli yüzünü anlatısının dışında tutar. Yine bu alıntıda da karşımıza çıkan milliyetçilik eleştirisi, İstanbul anlatısında da vurguludur ve İstanbul

milliyetçi akımlar nedeniyle çokkültürlü, çokdilli yapısını kaybetmiş "monoton" bir şehir olarak betimlenir.

8. Sonuç

Bu makalede, edebi yapıtlarında İstanbul'u özel bir konuma yerleştirmiş olan Ahmet Hamdi Tanpınar ve Orhan Pamuk, şehrin birer çevirmeni olarak ele alınmış, Tanpınar'ın "İstanbul" başlıklı denemesi ve Pamuk'un *İstanbul, Hatıralar ve Şehir* başlıklı kitabı şehrin çevirileri olarak incelenmiştir. Bu incelemede, bu iki yazarın sunmuş olduğu İstanbul anlatılarının/çevirilerinin kısmi ve taraflı olduğu, ve bununla birlikte yazarın/çevirmenin bilişsel durumu ve tavrı doğrultusunda şekillendiği ortaya koyulmuştur. Tanpınar'ın İstanbul'unda yazarın "medeniyet değişimi" konusundaki görüşleri ve şiirli anlatımı kendini göstermektedir. Bu doğrultuda şehrin eski semtleriyle yeni semtleri arasında kıyaslamalar yapıldığı ve insanın iç dünyasını beslediği belirtilen semtlerin tercih edildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Tanpınar'ın İstanbul'unda "hüzün" ve "hasret" duygularının "besleyici" ve "aydınlık" yönleriyle öne çıktığı gözlemlenmektedir. Pamuk'un kitabında ise İstanbul, Tanpınar'ın denemesindekinden daha farklı bir şekilde betimlendiği görülmektedir. Pamuk, Tanpınar'dan etkilenmiş bir yazar olsa da sunduğu şehir anlatısı/çevirisi yazarın kendi tavrını ve bilişsel durumunu yansıtmaktadır. Pamuk, Tanpınar'ın üzerinde durduğu "medeniyet değişimi" sürecine, tarihsel olarak biraz daha uzak bir mesafeden bakmakta ve daha eleştirel bir tavır sergilemektedir. Pamuk'un İstanbul'u da Tanpınar'ınki gibi "hüzün" yüklü bir şehirdir ama Tanpınar'daki gibi "besleyici" bir hüzün değildir bu. Pamuk, özellikle milliyetçilikle ilgili eleştirisi doğrultusunda İstanbul'u eski çokdilli ve çokkültürlü yapısını kaybetmiş "siyah beyaz", "monoton" bir şehir olarak anlatır. Nobel konuşmasında da belirtmiş olduğu gibi, edebiyatın asıl görevinin insanlığın yaşadığı "dışarıda kalmak ve kendini önemsiz hissetme korkuları"nı araştırmak, bu korkularla birlikte gelen "değersizlik" duygusunu, "gurur kırıklıkları, kırılganlıklar ve küçümsenme endişeleri"ni anlatmak olduğunu düşünen yazar, İstanbul'u bir kaynak metin olarak okurken de şehre bu perspektifle yaklaşmış ve şehri "dünyadaki gücünü ve çekimini" kaybetmiş, "ücra bir kent" ya da "yoksul bir taşra şehri" olarak betimlemiştir. Şehir birçoğumuza bundan farklı görünecek olsa da bu yazarlar şehrin bu yönlerini seçip öne çıkarmayı ve diğer bazı yönlerini dışarıda bırakmayı tercih etmiştir. Bu seçme ve eleme süreci, başka bir dile yazılmış bir metni yeni bir dile aktaran dillerarası bir çevirmenin yaşadığı süreçlere benzer. Maria Tymoczko'nun belirttiği gibi, bir kaynak metindeki tüm bilgi ve anlamın çeviride aktarılması mümkün değildir. Bu nedenle çevirmenler kaynak metnin bazı yönlerini öne çıkarırken bazılarını dışarıda bırakarak kaynak metnin kısmi ve taraflı temsillerini oluştururlar; ancak bu kısmi temsiller, metonimi yoluyla tüm metni temsil eder. Bu makale kapsamında incelenen iki şehir anlatısında da benzer bir seçme ve eleme sürecinin söz konusu olduğu, şehrin çevirmeni olarak görülebilecek iki yazarın anlatılarında şehrin farklı yönleriyle öne çıktığı ve bu anlatıların metonimik olarak tüm şehrin yerine geçerek şehrin anlaşılması için sembolik bir düzen kurduğu görülmüştür.

Kaynakça

Akcan, E. (2006). The Melancholies of Istanbul. *World Literature Today,* 80 (6), 39–41.

Barthes, R. (1985). Sémiologie et urbanisme. *L'Aventure sémiologique* içinde (ss. 261-271). Paris: Editions du Seuil.

Boase-Beier, J. (2003). Mind Style Translated. *Style,* 37 (3), 253-265.

Cronin, M. (2006). *Translation and Identity*. Londra: Routledge.

Demirkol Ertürk, Ş. (2013a). Images of Istanbul in translation: A case study in Slovenia. *Across Languages and Cultures*, 14(2), 199-220.

Demirkol Ertürk, Ş. (2013b). Şehrin Sunduğu Metni Okumak: Türkçe ve Fransızca Istanbul. *Istanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi*, 4, 1-22.

Demirkol Ertürk, Ş. (2012). Le rôle des traductions et des réécritures dans le voyage des récits sur la ville d'Istanbul. *Synergies Turquie*, 5, 81-93.

Demirkol Ertürk, Ş. (2011). The 'Attitude' of the Translator as an Intercultural Agent and the Role She Assumes in World Literature. *Translation Studies in the New Millennium*, 9, 39-50.

Demirkol Ertürk, Ş. (2010). *The city and its translators istanbul metonymized and refracted in the literary narratives of Ahmet Hamdi Tanpınar and Orhan Pamuk in Turkish, English and French*. Yayımlanmamış doktora tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çeviribilim Doktora Programı.

Eker Roditakis, A. (2015). The identity metonymics of translated Turkish fiction in English. Saliha Paker, Şehnaz Tahir Gürçağlar ve John Milton (Der.), *Tradition, Tension and Translation in Turkey* içinde (ss. 273–296). Amsterdam: John Benjamins.

Freely, J. (1998). *Istanbul: The Imperial City*. Harmondsworth: Penguin Books.

Hermans, T. (2007). *The Conference of the Tongues*. Manchester: St. Jerome Publications.

Jakobson, R. (2004). Çevirinin Dilbilimsel Özellikleri Üstüne, (çev. Ömer. B. Albayrak). Mehmet Rifat (Der.), *Çeviribilim Nedir? Başkasının Bakışı* içinde (ss. 89-97). İstanbul: Dünya Yayıncılık.

Moran, B. (1998). Bir Huzursuzluğun Romanı: Huzur. *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış* içinde (ss. 203-223). İstanbul: İletişim Yayınları, 1998.

Naci, F. (2008). Huzur. Abdullah Uçman ve Handan İnci (Der.), *Bir Gül Bu Karanlıklarda. Tanpınar Üzerine Yazılar* içinde (ss. 177-186). İstanbul: 3 F Yayınevi.

Pamuk, O. (1999). Bir İstanbul Romancısıyım. Bir Söyleşiden Süzülenler. *İstanbul Dergisi,* 29, 59–79.

Pamuk, O. (2006). *Babamın Bavulu*. https://www.nobelprize.org/uploads/2018/06/pamuk-lecture_tu.pdf, (Erişim tarihi: 1 Mart 2020).

Pamuk, O. (2007). *İstanbul, Hatıralar ve Şehir* (15. Basım). İstanbul: İletişim Yayınları.

Sharpe, W. C. (1990). *Unreal Cities: Urban Figuration in Wordsworth, Baudelaire, Whitman, Eliot, and Williams*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Simon, S. (2012). *Cities in translation: Intersections of Language and Memory*. Londra: Routledge.

Tanpınar, A. H. (1996). Medeniyet Değiştirmesi ve İç İnsan. *Yaşadığım Gibi* içinde (ss. 34-39). İstanbul: Dergâh Yayınları.

Tanpınar, A. H. (2006). İstanbul. *Beş Şehir,* 22. Basım içinde (ss. 117-208). İstanbul: Dergâh Yayınları.

Tanyeli, U. (2008). "İstanbullaşmak". Pelin Derviş, Bülent Tanju ve Uğur Tanyeli (Der.), *İstanbullaşmak, Olgular, Sorunsallar, Metaforlar* içinde (ss. 175-178). İstanbul: Garanti Galeri.

Tymoczko, M. (1999). *Translation in a Postcolonial Context*. Manchester: Saint Jerome 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.

Wirth-Nesher, H. (1996). *City Codes. Reading the Modern Urban Novel*. New York: Cambridge University Press.

Wolf, M. (1995). Translation as a process of power: Aspects of cultural anthropology in translation. Mary Snell-Hornby, Zuzana Jettmarová ve Klaus Kaindl (Der.), *Translation as Intercultural Communication* içinde (ss. 123-134). Amsterdam: John Benjamins.

Çeviri sürecinde kuram ve uygulama ilişkisi: Bartın Üniversitesi Çeviribilim Bölümü I. Sınıf İngilizce Mütercim Tercümanlık öğrencileri örneği

Mehmet Cem ODACIOĞLU[1]

APA: Odacıoğlu, M. C. (2020). Çeviri sürecinde kuram ve uygulama ilişkisi: Bartın Üniversitesi Çeviribilim Bölümü I. Sınıf İngilizce Mütercim Tercümanlık öğrencileri örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 887-902. DOI: 10.29000/rumelide.753173.

Öz

Bu çalışma, Bartın Üniversitesi Çeviribilim Bölümü İngilizce Mütercim Tercümanlık I. Sınıf öğrencilerinin 2019-2020 Güz döneminde zorunlu olarak aldıkları 14 haftalık *IMT 103 Çeviri ve Çeviribilime Giriş* dersi müfredatında yer alan kuramsal yaklaşımları, çeviri yöntem ve stratejilerini çeviri sürecine ne oranda yansıttığını incelemektedir. Bu maksatla dersin ilk haftasında öğrencilere ders içeriğine dair bir izlence verilmiş olup, ilk 7 hafta boyunca çeviribilim ve çeviride önemli kavramlar, terimler, kuramsal yaklaşımlar, çeviri yöntem ve stratejileri üzerinde durularak bazı örnekler sunulmuştur. Sonraki 7 hafta ise birtakım metin türleri tanıtılarak bu metinlerin ders esnasında interaktif olarak çevirileri yaptırılmış ve bir önceki haftalarda öğrenilen bilgilerin çeviri sürecine yansıtılıp yansıtılmadığı sorgulanmıştır. Unutulmamalıdır ki salt kuram bilgisi ezberden öteye geçemediği durumda bir yararı ve işlevi olmayıp uygulamayla desteklenmesi gerekmektedir. Benzer şekilde kuram bilgisi olmadan uygulama yapmak da imkansızdır. Bu doğrultuda *IMT 103 Çeviri ve Çeviribilime Giriş* dersinde öğretilen her türlü kuramsal yaklaşım, çeviri yöntemi, strateji ve çeviri dünyasına ait terimlerin çeviri sürecine ne oranda yansıdığını görmek ve böylelikle sürecin kolay atlatılıp atlatılmadığını ortaya çıkarmak açısından dersin sonunda sınıftan 3 öğrenci seçilmiş ve öğrencilerden yaklaşık 1000 kelimelik Koronavirüs hakkında kısa bir tıp metnini herhangi bir makine çevirisi aracı kullanmaksızın çevirmeleri istenmiştir. Çalışma sonunda 1.sınıftan itibaren kuram ve uygulama arasında bütünlük oluşturmak gerektiği, bu bilincin en başında kazandırılması durumunda çeviri sürecinin daha kaliteli ve başarılı olacağı bulgusuna ulaşılmıştır. Zaten çeviri öğrencilerinin zihinlerinde önceden var olan kuramsal alt yapı sayesinde çeviri sürecine daha sorgulayıcı yaklaşarak ve çevirinin birçok boyutunu birden düşünerek daha başarılı bir çeviri süreci deneyimleyeceği beklenen bir durumdur. Ancak alt yapı birinci sınıftan itibaren kazandırılırsa sonraki yıllarda çeviriye olan sorgulayıcı yaklaşım artacak ve çeviri edinci daha çok gelişecektir. Bu nedenle söz konusu araştırma, 3 öğrencinin yaptığı çevirilerden de görüleceği gibi daha birinci sınıftan itibaren bunun aşılanması gerektiğini gözler önüne sermeyi hedeflemiştir.

Anahtar kelimeler: Çeviri, çeviribilim, çeviri pratiği, çeviri kuramı, çeviri süreci, Koronavirüs

Theoretical and practical relationship in the translation process: The case of 1st grade English Translating & Interpreting students at Bartin University, Translation Studies Department

Abstract

This study analyzes to what extent translation students at Bartin Univertsity in the department of Translation Studies (English), taking a compulsory course titled “ETI 103 Introduction to Translation

1 Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Çeviribilim Bölümü (Bartın, Türkiye), cemodacioglu@bartin.edu.tr, 0000-0001-6627-6681 [Makale kayıt tarihi: 28.02.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.753173]

and Translation Studies", reflect theoretical approaches, translation methods and strategies, which are the components of the above-mentioned course in the translation process. For this purpose, in the first week of the Fall semester, the student was given a curriculum about the content of the course. During the first 7 weeks important concepts, terms, theoretical approaches, translation methods and strategies in translation studies and translation were offered to students in the light of some examples. In the next 7 weeks, some text types were also introduced, and interactive translations of these texts were done during the course. It was questioned whether the information learned in the previous weeks was reflected by students in the translation process. It should here not be forgotten that purely theoretical information, if it cannot go beyond only information with no actual practice, it does not have any benefits or function. Then, this means that it should, be supported by practice. Similarly, it is also impossible to practise without theoretical information. In this respect, 3 students from the translation class at Bartin University were selected at the end of the course and were asked to translate a short medical text on Coronavirus without using machine translation to see how much they can reflect theoretical approaches, methods, strategies and concepts/terms regarding the translation world taught in the *ETI 103 Translation and Translation Studies* course during the translation process. At the end of the study, it was found that it is necessary to create integrity between theory and practice in translation starting from the first grade, and if the awareness is gained on translation students at the very beginning, the translation process will be more qualified and successful. It is surely an expected situation that translation students will experience a more successful translation process if he/she approaches to the process more questionably and by thinking of many other aspects of translation thanks to the theoretical infrastructure that already exists in their minds. However, if this infrastructure is acquired from the first year, the questioning approach to translation and to its process will remarkably increase in the following years of training. As a result, the translation competence will develop more. Accordingly, this research aimed to reveal that this attitude towards translation process should be started from the first grade as it can be seen from the translations carried out by 3 students.

Keywords: Translation, translation studies, translation practice, translation theory, translation process, coronavirus

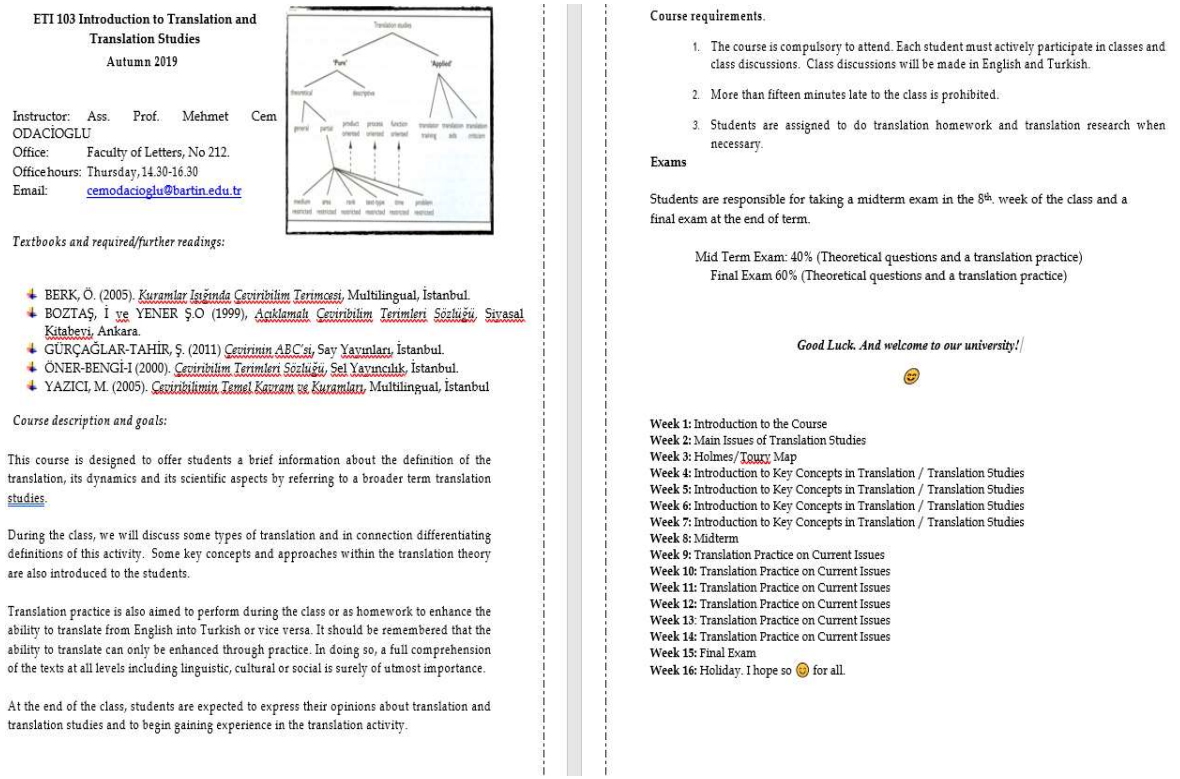
Giriş

Çeviri sürecinde çevirmenin salt dilsel aktarım yapmanın ötesinde kaynak metni anlamak ve onu erek metinde anlamlandırmak, bir diğer ifade ile anlaşılır hale getirmek için uyguladığı pek çok işlem bulunmaktadır. Bu işlemlerin hepsi aslında çevirmenin çeviri edinçlerini oluşturmaktadır. O halde çevirmen bir metni çevirirken karar verici bir mekanizma olarak ve her şeyden önce uzman olarak davrandığı taktirde çeviri süreci çevirmeni değil bilakis çevirmen süreci yönlendirmektedir. Uzmanlığın ve çeviri edincinin kazanılabilmesi ise ancak uygulamayla desteklenen, bununla beraber kuramsal yaklaşımları da barındıran bir çeviri eğitimiyle mümkündür. Çevirmen adayına salt uygulama yaptırmak ve uygulamaya teşvik etmek onun benzer türde metinleri çevirdiği sürece etkili olabilir ancak işin içine farklı bir kültürü tanımak girdiğinde, salt uygulama edinci yeterli olmamaktadır. Söz gelimi çevirmen çeviri sürecine girdiği andan itibaren kafasında bazı soruların oluşmuş olması gerekmektedir: "Çeviriyi kim için ve ne amaçla yapıyorum?", "Bu çevirinin yapılması erek okuyucuya ne katacaktır?", "Çeviriyi yaparken kaynak kültürü anlamak için ne gibi araştırmalar ve kuramsal yaklaşımlar kullanmalıyım?", "Kaynak metnin yazarı kaynak metni neden yazmıştır?", "Erek metni üretirken uygulayabileceğim çeviri yöntem ve stratejileri nelerdir? Hangi kuramsal yaklaşımlar işlevsel ve okunur bir çeviri metin üretir?", "Çeviri yaparken karşılaştığım zorlukları nasıl çözebilirim?" vb.

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

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

Bu bilgiler ışığı altında, bu çalışmada, Bartın Üniversitesi Çeviribilim Bölümü İngilizce Mütercim Tercümanlık I. Sınıf öğrencilerinin 2019-2020 Güz döneminde zorunlu olarak aldıkları 14 haftalık *IMT 103 Çeviri ve Çeviribilime Giriş* dersi müfredatında yer alan kuramsal yaklaşımları, çeviri yöntem ve stratejileri çeviri sürecine ne oranda yansıttığı incelenmektedir. Bu doğrultuda dersin ilk haftasında öğrencilere ders içeriğine dair bir izlence verilmiştir.



ETI 103 Introduction to Translation and Translation Studies
Autumn 2019

Instructor: Ass. Prof. Mehmet Cem ODACİOGLU
Office: Faculty of Letters, No 212.
Office hours: Thursday, 14.30-16.30
Email: cemodacioglu@bartin.edu.tr

Textbooks and required/further readings:

- BERK, Ö. (2005). *Kuramlar Işığında Çeviribilim Terimcesi*, Multilingual, İstanbul.
- BOZTAŞ, İ ve YENER Ş.O (1999), *Açıklamalı Çeviribilim Terimleri Sözlüğü*, Sivasal Kitabevi, Ankara.
- GÜRÇAĞLAR-TAHİR, Ş. (2011) *Çevirinin ABC'si*, Say Yayınları, İstanbul.
- ÖNER-BENGİ-I (2000). *Çeviribilim Terimleri Sözlüğü*, Sel Yayıncılık, İstanbul.
- YAZICI, M. (2005). *Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları*, Multilingual, İstanbul

Course description and goals:

This course is designed to offer students a brief information about the definition of the translation, its dynamics and its scientific aspects by referring to a broader term translation studies.

During the class, we will discuss some types of translation and in connection differentiating definitions of this activity. Some key concepts and approaches within the translation theory are also introduced to the students.

Translation practice is also aimed to perform during the class or as homework to enhance the ability to translate from English into Turkish or vice versa. It should be remembered that the ability to translate can only be enhanced through practice. In doing so, a full comprehension of the texts at all levels including linguistic, cultural or social is surely of utmost importance.

At the end of the class, students are expected to express their opinions about translation and translation studies and to begin gaining experience in the translation activity.

Course requirements.

1. The course is compulsory to attend. Each student must actively participate in classes and class discussions. Class discussions will be made in English and Turkish.
2. More than fifteen minutes late to the class is prohibited.
3. Students are assigned to do translation homework and translation research when necessary.

Exams

Students are responsible for taking a midterm exam in the 8th. week of the class and a final exam at the end of term.

Mid Term Exam: 40% (Theoretical questions and a translation practice)
Final Exam 60% (Theoretical questions and a translation practice)

Good Luck. And welcome to our university!

Week 1: Introduction to the Course
Week 2: Main Issues of Translation Studies
Week 3: Holmes/Toury Map
Week 4: Introduction to Key Concepts in Translation / Translation Studies
Week 5: Introduction to Key Concepts in Translation / Translation Studies
Week 6: Introduction to Key Concepts in Translation / Translation Studies
Week 7: Introduction to Key Concepts in Translation / Translation Studies
Week 8: Midterm
Week 9: Translation Practice on Current Issues
Week 10: Translation Practice on Current Issues
Week 11: Translation Practice on Current Issues
Week 12: Translation Practice on Current Issues
Week 13: Translation Practice on Current Issues
Week 14: Translation Practice on Current Issues
Week 15: Final Exam
Week 16: Holiday. I hope so for all.

Şekil 1: IMT 103 Çeviri ve Çeviribilime Giriş izlencesi

İzlenceden de görüleceği gibi ilk 7 hafta boyunca çeviribilim ve çeviride önemli kavramlar, terimler, kuramsal yaklaşımlar, çeviri yöntem ve stratejileri[2] üzerinde durularak bazı örnekler sunulmuştur. Sonraki 7 hafta ise birtakım metin türleri üzerinden ders ortamında çeviriler yaptırılmış ve bir önceki haftalarda öğrenilen bilgilerin çeviri sürecine yansıtılıp yansıtılmadığı araştırılmıştır. Salt kuram bilgisi ezberden öteye geçemediği durumda bir yararı ve işlevi olmayıp uygulamayla desteklenmesi gerekmektedir. Benzer şekilde kuram bilgisi olmadan uygulama yapmak da imkansızdır. Bu doğrultuda *IMT 103 Çeviri ve Çeviribilime Giriş* dersinde öğretilen her türlü kuramsal yaklaşım, çeviri yöntemi ve stratejileri ve çeviri dünyasına ait terimlerin çeviri sürecine ne oranda yansıdığını görmek ve böylelikle sürecin kolay atlatılıp atlatılmadığını ortaya çıkarmak açısından dersin sonunda sınıftan gönüllü

[2] Kaynak metin, erek metin, kaynak kültür, erek kültür, kaynak okur, erek okur, görünürlük, görünmezlik, disiplinler arasılık, sözcüğü sözcüğüne çeviri, eşdeğerlik, öyküntü (calque), ödünçleme, transliterasyon, modülasyon, uyarlama, transpozisyon, sadık çeviri, özgür çeviri, anlam çevirisi, yerlileştirme, yabancılaştırma, söylem, işlevsel çeviri, amaç odaklılık, çeviri eylemi, çeviri edinci, dil edinci, dilbilim, bağlam, içerik, bağlaşıklık, bağdaşıklık, doğrudan çeviri, dolaylı çeviri, jargon, mesleki dil, kesit dil, metin türleri, bilgilendirici metin, anlatımcı metin, işlemsel metin, deyimsel çeviri, göstergeler arası çeviri, diller arası çeviri, dil içi çeviri, kültürler arası çeviri, kültür aktarımı, dilsel aktarım, ana dili edinci, alıcı dil, anlamsal çeviri, iletişimsel çeviri, biçim, biçem, anlambilim, edimbilim, ortak zemin, Skopos, translatum, ekleme çeviri yöntemi, cümleleri bölerek aktarma vb. kavramlar derste giriş düzeyinde öğretilmiş ve örneklerle desteklenmiştir.

katılımcı olarak 3 öğrenci seçilmiş ve öğrencilerden yaklaşık 1000 kelimelik *Koronavirüs* hakkında kısa bir tıp metnini herhangi bir makine çevirisi aracı kullanmaksızın çevirmeleri istenmiştir[3]. Burada amaçlanan ise çeviribilim lisans öğrencilerinin kuram ve uygulama arasındaki ilişkiyi somutlaştırarak uygulamada daha başarılı sonuçlar elde etmelerini sağlamaktır. Hastürkoğlu da bir çalışmasında mütercim tercümanlık lisans öğrencilerinin çeviri edinçlerini geliştirmek üzere çeviri eğitmenlerinin kuram ve uygulamalı dersleri içerek şekilde bir müfredat hazırlaması gerektiğini belirtmiştir (Hastürkoğlu, 2019: 914). Bu da kuram ve uygulama arasındaki bağlantıya işaret eden önemli bir tespittir ve ilk sınıftan itibaren giriş düzeyinde dahi olsa kuramsal bazı yaklaşımlar ve kavramların öğrencilere öğretilmesi ilerleyen dönemler için olumlu olacaktır.

Çalışmanın araştırma sorunları

- Bartın Üniversitesi Çeviribilim Bölümü 1. Sınıf Mütercim Tercümanlık Öğrencileri *IMT 103 Çeviri ve Çeviribilime Giriş* Dersinde öğrendikleri kuramsal yaklaşımları, çeviri yöntem ve stratejilerini çeviri sürecinde etkili olarak kullanabilmekte midir?

- Sınıftan itibaren uygulamayla desteklenen kuramsal yaklaşımların, çeviri yöntem ve stratejilerinin mütercim tercümanlık öğrencilerine öğretilmesi çeviri sürecine daha eleştirel bakılmasını ve çeviri sürecinin daha başarılı atlatılmasını sağlayabilir mi?

- Çeviri sürecinin daha başarılı atlatılması ve çeviri kalitesi açısından 1.sınıftan itibaren kuram ve uygulama arasında bütünlük oluşturmak gerekli midir?

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmada incelenen metin koronavirüs ile ilgili olduğundan önce tıp çevirisi ile ilgili kısa bir bilgi verilecektir. Sonrasında ise koronavirüs salgını tanımlanarak tartışma/bulguların yorumlanmasını kısmını oluşturan analiz kısmına geçilecektir.

Çalışmada metne dayalı betimleyici yöntem uygulanmış olup, öğrenci çevirileri üzerinden bir değerlendirme yapılacaktır.

Tıp metinleri çevirisi

Tıp metinleri çevirisi çeviride hassas bir uzmanlık alanı olarak, çeviri sürecinde çevirmenden farklı yöntem ve stratejiler uygulamayı gerektirmektedir[4]. Her ne kadar bilimsel metinlerin çevirisinde kullanılan yöntem ve stratejiler tıp metinleri çevirisi için de geçerli olsa da, bu metinlerin erek okur kitlesi tarafından net anlaşılması ve sıfır hatayla yazılmış/çevrilmiş olması gerekmektedir. Zira bu metinler insan hayatını ilgilendiren konulardan bahseder ve dolayısıyla da bu metinlerdeki en ufak bir hata ve yanlış anlaşılma hastanın yanlış tedavi uygulaması vb. riskli sonuçlara yol açabileceği gibi hayati tehlikeye de neden olabilir. O halde tıp metinleri söz konusu olduğunda öncelikli olarak kaynak metnin iyi ve hatasız yazılmış olması gerekmektedir. Çevirmen de çeviri sürecinde kaynak metni detaylı okumalı ve bilmediği terimleri koşut metinler ya da alan uzmanlarına danışarak erek metne aktarmalı, gerekirse çeviri işini en başından reddetmelidir. Bu, tıp metinlerinin çevirisinde çevirmene büyük bir iş düştüğünü

3 Makine çevirisinin kullanılmasının sınırlanmasının nedeni, çevirmen adayının derste öğrendiği kuramsal yaklaşım, çeviri yöntem ve stratejilerini çeviri sürecine ne oranda yansıttığını gözlemlerken öğrendiklerini kendi bireysel süzgecinden geçirip, çeviri edincini ders öğrenme çıktıları ve öz çabasına uygun bir şekilde geliştirip geliştirmediğini görmek içindir.

4 Sözcüğü sözcüğüne çeviri, ödünçleme, transliterasyon, öyküntü, açımlama, açıklama, ekleme, çıkarma, uyarlama, modülasyon vb (krş. M. Argeg, 2015).

göstermektedir. Çevirmen dilsel hem de kültürel bir uzman olmanın yanı sıra tıp alanında da kendini geliştirmeli ve uzman olmalıdır. Ancak bu şekilde çeviri insan hayatını riske sokmayacak şekilde yapılabilir.

Karwack'a göre, tıp çevirisi farmakoloji, cerrahi, pediatri, psikiyatri, dahiliye, onkoloji, kardiyoloji vb. pek çok alanla ilgili olarak sürdürülmektedir. O halde çeviride uzmanlık alanı olarak, tıp metinlerinin çevirisi salt tek bir metin türüyle sınırlandırılamaz ve içerdiği söylemler de homojen bir yapıda değildir. Çünkü bazı tıp metinleri tıp öğrencilerinin kullandığı ders kitaplarından tıp dünyasına yönelik popüler bilim kitapları, araştırma makaleleri, konferans bildirileri, vaka araştırmaları, raporlar, hastaları bilgilendirici broşürler, hasta onay formları ve gündelik dilde yazılmış genel geçer bilgiler sunan metinlere kadar çeşitlilik göstermektedir. Ve her bir metnin çevirisi farklı bir süreç izleyebilmektedir. Zira tıp dili akademik, profesyonel, teknik ve mesleki olmak üzere farklı bir uzmanlık dilidir. Ayrıca tıp dili pek çok Yunanca ve Latince sözlükten oluşan[5] özel bir terminolojiden oluşmaktadır (2015: 272-273). Bu özel terminolojiyi öğrenmek durumunda kalan tıp çevirmenleri metnin türü, özellikleri ve erek kitlenin beklentilerine göre çeviri sürecinde hangi terimleri kullanması gerektiği bilen bir uzman olmalıdır (krş. Rigouts Terryn ve diğ., 2019: 109).

Koronavirüs salgını

T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğünde yapılan açıklamaya göre, Koronavirüsler "*soğuk algınlığından Orta Doğu Solunum Sendromu (MERS-CoV) ve Şiddetli Akut Solunum Sendromu (SARS-CoV) gibi daha ciddi hastalıklara kadar çeşitli hastalıklara neden olan büyük bir virüs ailesidir ve [K]oronavirusler zoonotik olup, hayvanlardan bulaşarak insanlarda hastalık yapabilir*"[6].

Koronavirüs (COVID-19 tipi), ilk defa Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde Denüz Ürünleri Toptan Satış marketinde satılan hayvanlardan kaynaklı olarak ortaya çıktığı düşünülen yeni bir koronavirüs tipidir. Virüsün hayvan kaynaklı olduğu düşünülmekle birlikte, salgın ABD dahil İran, Japonya, Tayland, İtalya gibi ülkelere de sıçramıştır ve bu süreç devam etmektedir. Hastalık grip mikrobuna benzer belirtiler göstermekte ve insanlarda, özellikle yaşlılarda bağışıklık sistemini zayıflatarak ölümlere yol açmaktadır. Henüz hastalığın tedavisiyle ilgili bir aşı geliştirilememiştir. Ancak hastalığın önlenebilmesi için uzmanlar ellerin yıkanması ve maske takılması konusunda insanlara uyarılarda bulunmaktadır[7].

Çeviri sürecinde kuram ve uygulama ilişkisi: Bartın Üniversitesi Çeviribilim Bölümü I. Sınıf İngilizce Mütercim Tercümanlık öğrencileri örneği

Bu kısımda Koronavirüs hakkında yazılan İngilizce bir metnin *IMT 103 Çeviri ve Çeviribilime Giriş* dersini alan 3 öğrencinin[8] gerçekleştirdiği Türkçe çevirileri incelenmiş ve ders içerik ve öğrenme çıktılarının çevirmen adayları tarafından çeviri sürecine ne oranda yansıtıldığı gösterilmeye çalışılarak giriş kısmında belirtilen araştırma sorunlarına yanıt aranmıştır. Bu amaçla analize geçmeden önce dersin öğrenme çıktıları ve ders detayı tablo halinde sunulmuştur.

5 Ayrıca bkz. Erten, 2016 ve Çetintaş Sönmez, 2011.
6 2019-nCoV HASTALIĞI, Sağlık Çalışanları Rehberi, s.2 **Erişim:** 14.01.2020
7 Bkz. What you need to know about coronavirus disease 2019 (COVID-19), https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/downloads/2019-ncov-factsheet.pdf, **Erişim:** 26.02.2019, A, Schwartz ve L. Graham, 2020, s.1-2.
8 Sınıf mevcudu 14 öğrencidir.

Tablo 1: Dersin öğrenme çıktıları[9]

• Bu dersi alan öğrenci çevirinin tanımı, çeviri süreci ve genel olarak çeviribilim hakkında bilgi sahibi olur.
• Bu dersi alan öğrenci çeviri pratiği yaparak çeviriye giriş yapar.
• Bu dersi alan öğrenci metin türlerini, çeviri teknikleri ve stratejilerini tanır ve metni nasıl analiz edeceğini bilir.
• Bu dersi alan öğrenci çeviribilim kuramları hakkında önsel bilgiye sahip olur.
• Dersin sonunda öğrenci çeviri sürecinde hangi kuramlardan faydalanacağını bilir ve ona göre davranır.

Tablo 2: Ders detayi[10]

Dersin seviyesi	**:**	**Lisans**
Dersin tipi	**:**	Zorunlu
Ön koşullar	**:**	Yok
Dersi veren öğretim elemanları	**:**	Doç. Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU
Dersin amacı	**:**	Bu dersin amacı çevirmen adayının çeviri uygulamalarına giriş yapılarak metin çözümlemeyi öğrenmesi ve metnin biçim, biçem, içerik, işlev, bilgi verici vb. bağlamda bilgilenmesidir.
Dersin içeriği	**:**	Bu derste öğrenci metin çözümlemeyi öğrenir ve biçim, biçem, işlev, içerik, bilgi verici ve işlevsekl metinler bağlamında adım adım çeviri uygulamalarına girilir. Çeviri kuram ve uygulamaları başlangıç düzeyinde ele alınır. Metin türleri ve bu türlerle ilgili çeviri teknikleri üzerinde durulur. Alıştırmalar ve yazılı ödevler yoluyla öğrenme çıktıları ölçülür. Çeviri alanı konusunda üst bakış kazandırılması, alanın kavramlarının öğretilmesi, çevirinin tanımının, çeviri sürecinin ve çevirmenin bu süreçteki rolünün öğretilmesi dersin hedefleri arasındadır. Böylelikle öğrencinin çeviri alanını ve çevirmenliği tanıması sağlanır ve çevirmen adayı yetişeceği uzmanlık alanının özelliklerini kavrayabilecek donanıma sahip olur.
Planlanan öğrenme etkinlikleri ve öğretme yöntemleri	**:**	Tartışma , uygulama ve soru cevap
Ders için önerilen diğer hususlar	**:**	Bu derste öğrencilerin ders dışı konuyla alakalı okuma yapması ve alıştırma yapması beklenir.
Dersin verilişi	**:**	Yüz yüze

9 http://ubys.bartin.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=false&isIntegratedCourse=false&courseId=33826&curriculumId=500748&apid=512&eqd=10602&progName=Edebiyat%20Fak%C3%BCltesi%20-%20%C3%87eviribilim%20B%C3%B6l%C3%BCm%C3%BC%20/%20%C3%87eviribilim%20Pr.%20(%C4%B0ngilizce) **Erişim:** 25.02.2020

10 http://ubys.bartin.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=false&isIntegratedCourse=false&courseId=33826&curriculumId=500748&apid=512&eqd=10602&progName=Edebiyat%20Fak%C3%BCltesi%20-%20%C3%87eviribilim%20B%C3%B6l%C3%BCm%C3%BC%20/%20%C3%87eviribilim%20Pr.%20(%C4%B0ngilizce) **Erişim:** 25.02.2020

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

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

Tablo 3: Koronavirüs hakkındaki İngilizce metin[11]

What is a "novel" coronavirus?

A novel coronavirus (CoV) is a new strain of coronavirus that has not been previously identified in humans. The new, or "novel" coronavirus, now called 2019-nCoV, had not previously detected before the outbreak was reported in Wuhan, China in December 2019.

Is the new virus the same as SARS?

No, 2019-nCoV is from the same family of viruses as Severe Acute Respiratory Syndrome (SARS-CoV) but it is not the same virus.

How dangerous is it?

As with other respiratory illnesses, infection with 2019-nCoV can cause mild symptoms including a runny nose, sore throat, cough, and fever. It can be more severe for some persons and can lead to pneumonia or breathing difficulties. More rarely, the disease can be fatal. Older people, and people with pre-existing medical conditions (such as, diabetes and heart disease) appear to be more vulnerable to becoming severely ill with the virus.

Can humans become infected with the 2019-nCoV from an animal source?

Detailed investigations found that SARS-CoV was transmitted from civet cats to humans in China in 2002 and MERS-CoV from dromedary camels to humans in Saudi Arabia in 2012. Several known coronaviruses are circulating in animals that have not yet infected humans. As surveillance improves around the world, more coronaviruses are likely to be identified

The animal source of the 2019-nCoV has not yet been identified. This does not mean you can catch 2019-nCoV from any animal or from your pet. It's likely that an animal source from a live animal market in China was responsible for some of the first reported human infections. To protect yourself, when visiting live animal markets, avoid direct unprotected contact with live animals and surfaces in contact with animals.

The consumption of raw or undercooked animal products should be avoided. Raw meat, milk or animal organs should be handled with care, to avoid cross-contamination with uncooked foods, as per good food safety practices

Can the 2019-nCoV be transmitted from person to person?

Yes, the 2019-nCoV causes respiratory disease and can be transmitted from person to person, usually after close contact with an infected patient, for example, in a household workplace, or health care cent.

Who can catch this virus?

People living or travelling in an area where the 2019-nCoV virus is circulating may be at risk of infection. At present, 2019-nCoV is circulating in China where the vast majority of people infected have been reported. Those infected from other countries are among people who have recently traveled from China or who have been living or working closely with those travellers, such as family members, co-workers or medical professionals caring for a patient before they knew the patient was infected with 2019-nCoV.

Health workers caring for persons who are sick with 2019-nCoV are at higher risk and must protect themselves with appropriate infection prevention and control procedures.

WHO is continuously monitoring the epidemiology of this outbreak to better understand where the virus is circulating and how people can protect themselves from infection. For more information, see WHO's latest situation reports.

Who is at risk of developing severe illness?

While we still need to learn more about how 2019-nCoV affects people, thus far, older people, and people with pre-existing medical conditions (such as diabetes and heart disease) appear to be more at risk of developing severe disease.

How does the virus spread?

The new coronavirus is a respiratory virus which spreads primarily through contact with an infected person through respiratory droplets generated when a person, for example, coughs or sneezes, or through droplets of saliva or discharge from the nose. It is important that everyone practice good respiratory hygiene. For example, sneeze or cough into a flexed elbow, or use a tissue and discard it immediately into a closed bin. It is also very important for people to wash their hands regularly with either alcohol-based hand rub or soap and water.

[11] https://www.who.int/news-room/q-a-detail/q-a-coronaviruses **Erişim:** 05.01.2020

Tablo 4: Öğrencinin gerçekleştirdiği koronavirüs hakkındaki Türkçe çeviri metin 1

Yeni Corona virüsü nedir?

Yeni Corona virüsü, daha önce insanlarda görülmemiş olan yeni bir Corona çeşididir. Şimdiki adı 2019-nCoV olan bu yeni veya hiç görülmemiş Corona virüsü, Aralık 2019'da Çin'in Vuhan şehrindeki salgından önce keşfedilmemiştir.

Yeni virüs SARS ile aynı mı?

Hayır, 2019-nCoV virüsü Şiddetli akut solunum yolu sendromu (SARS-CoV) virüsleri ile aynı aileden gelir ancak aynı virüs değildir.

Virüs ne kadar tehlikeli?

Diğer solunum hastalıklarında da olduğu gibi 2019-nCoV enfeksiyonu; burun akıntısı, boğaz ağrısı, öksürük ve ateş gibi hafif semptomlara sebep olabilir. Bazı kişilerde daha şiddetli olabilir ve zatürre veya nefes darlığına yol açabilir. Çok nadiren ise hastalık ölümcül olabilir. Yaşlı insanların ve daha önceden kalp rahatsızlığı veya diyabet gibi sağlık problemleri olan kişilerin virüse karşı daha hassas olduğu ve daha şiddetli hasta olabilecekleri söylenebilir.

İnsanlar 2019-nCoV virüsünü bir hayvandan kapabilirler mi?

Detaylı araştırmalar SARS-CoV virüsünün 2002 yılında Çin'de misk kedilerinden insanlara, 2012 yılında ise Suudi Arabistan'da çöl develerinden insanlara bulaşmış olduğunu tespit etti. Bilinen birçok Corona virüsü, henüz insanlara bulaşmamış olan hayvanların kan dolaşımı içerisinde. Denetlemeler dünya çapında geliştikçe daha çok Corona virüsünün tespit edilmesi olası. 2019-nCoV virüsünün hayvan kaynağı henüz tanımlanmadı. Bu, herhangi bir hayvandan veya evcil hayvanınızdan 2019-nCoV virüsü kapabileceğiniz anlamına da gelmez. Büyük olasılıkla, bildirilen ilk insan enfeksiyonlarının bazılarından Çin'deki bir petshopta bulunan hayvan kaynağı sorumlu. Petshopları ziyaret ederken kendinizi korumak için hayvanlarla temas halindeki yüzeylerden ve hayvanlarla direkt olarak korunmasız temastan kaçının. Çiğ veya az pişmiş hayvan ürünlerinin tüketiminden kaçınılmalıdır. Pişmemiş yemeklerle çapraz bulaşmayı engellemek için çiğ et, süt ve hayvan organları iyi yiyecek güvenliği uygulamalarınca özenle tutulmalı.

2019-nCoV virüsü kişiden kişiye bulaşabilir mi?

Evet, 2019-nCoV genellikle ev ve iş yeri veya sağlık ocağı gibi yerlerde enfeksiyonlu hastayla olan yakın temastan sonra kişiden kişiye geçebilir.

Kimler bu virüsü kapabilir?

2019-nCoV virüsünün dolaşım yaptığı alanlarda yaşayan veya seyahat eden insanlar enfeksiyon riski içerisinde olabilir. Virüs şu anda Çin'de enfeksiyonu kapmış büyük çoğunluğun rapor edildiği yerde dolaşım yapıyor. Diğer ülkelerden olup bu virüsü kapmış kişiler, son zamanlarda Çin'e seyahat etmiş veya bu seyahat eden kişilerle yaşayan ya da yakın olarak çalışan kişiler arasındadır. Buna örnek olarak aile üyeleri, iş arkadaşları veya hastanın 2019-nCoV virüsü kaptığını bilmeden önce o hastayla ilgilenen sağlık uzmanları verilebilir.

Corona virüsünü kapmış olan hastalarla ilgilenen sağlık personelleri büyük bir risk altındadır ve kendilerini uygun enfeksiyon önlemleri, kontrol prosedürleriyle korumaları gerekmektedir. Kim bu virüsün nerede dolaşım yaptığını daha iyi anlayabilmek ve insanların kendilerini bu virüsten nasıl korumaları gerektiğini bulabilmek için sürekli olarak bu salgının epidemiyolojisini gözlemliyor? Daha fazla bilgi için son durumun bildirdiklerine bakalım.

Kim şiddetli bir şekilde bu hastalığa yakalanma riski içerisinde?

2019-nCoV'un insanları nasıl etkilediğine dair hâlâ öğrenmemiz gereken şeyler var ancak şimdiye kadar edinilen bilgilerle şunu söyleyebiliriz ki yaşlılar ve daha önceden tıbbi sorunu olan kişiler (diyabet ve kalp hastalıkları gibi) bu ağır hastalığa yakalanmaya daha meyilliler.

Virüs nasıl yayılıyor?

Yeni Corona virüsü; öncelikle bir kişi öksürdüğünde veya hapşırdığında, tükürük damlacıkları ya da burun akıntısı yoluyla, enfeksiyonlu kişiyle temasta bulunulduğunda meydana gelen solunum damlacıkları aracılığıyla yayılan bir solunum virüsüdür. Herkesin iyi bir solunum hijyenine sahip olması çok önemlidir. Örneğin bükülmüş dirseğinizin içine doğru hapşırın, öksürün veya kağıt peçete kullanıp hemen sonrasında onu kapalı bir çöp kutusuna atın. Ayrıca ellerin düzenli olarak ya alkoz bazlı bir el dezenfektanıyla ya da su ve sabunla yıkanması çok önemlidir.

Tablo 5: Öğrencinin gerçekleştirdiği koronavirüs hakkındaki Türkçe çeviri metin 2

'Yeni' koronavirüs nedir?

Yeni koronavirüs, daha önce insanlarda tespit edilmemiş bir koronavirüs türüdür. Şimdilerde 2019-nCoV olarak adlandırılan koronavirüs, Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde salgının bildirilmesinden önce hiç tespit edilmemişti.

SARS virüsüyle aynı mı?

Hayır, 2019-nCoV virüsü, SARS (Ağır Akut Solunum Yetmezliği Sendromu) ile aynı virüs ailesindendir fakat aynı virüs değildir.

Ne kadar tehlikeli?

Diğer solunum hastalıklarında olduğu gibi 2019-nCoV virüsü, burun akıntısı, boğaz ağrısı, öksürük ve ateş dahil hafif semptomlara yol açabilir. Bu durum bazı kişiler için daha şiddetli olabilir ve zatürre ve nefes alma zorluklarına da yol açabilir. Daha nadiren, bu hastalık ölümcül olabilir. Yaşlı insanlar ve önceden tıbbi durumları var olan (diyabet ve kalp hastalığı gibi) kişiler virüse karşı ciddi şekilde yakalanmaya hassas görünmektedirler.

İnsanlara bir hayvan kaynağından 2019-nCoV virüsü bulaşabilir mi?

Ayrıntılı araştırmalar SARS-CoV virüsünün 2002'de Çin'de misk kedilerinden insanlara ve MERS-CoV virüsünün de 2012'de Suudi Arabistan'da tek hörgüçlü develerden insanlara bulaştığını buldu. Henüz insanlara bulaşmamış bilinen birkaç koronavirüs, hayvanlar arasında dolaşmaktadır. Gözetim dünya çapında geliştikçe daha fazla koronavirüsün tespit edilmesi muhtemel olacak.

2019-nCoV virüsünün hayvan kaynağı henüz tespit edilemedi. Bu, 2019-nCoV virüsüne herhangi bir hayvandan veya evcil hayvanınızdan dolayı yakalanacağınız anlamına gelmiyor. Çin'deki canlı hayvan pazarındaki bir hayvan kaynağının bildirilen bazı enfeksiyonlardan sorumlu olması muhtemel. Kendinizi korumak için, canlı hayvan pazarını ziyaret ettiğinizde canlı hayvanlarla ve hayvanlara temas eden yüzeylere karşı doğrudan korumasız temastan kaçının.

Çiğ veya az pişirilmiş hayvan ürünlerinin tüketiminden kaçınılmalıdır. Çiğ et, süt veya hayvan organları, iyi gıda güvenliği uygulamalarına göre pişmemiş gıdalarla çapraz kontaminasyonu önlemek için dikkatle kullanılmalıdır.

2019-nCoV virüsü insandan insana bulaşabilir mi?

Evet, 2019-nCoV virüsü solunum hastalıklarına sebep olur ve genellikle enfeksiyonlu hasta ile yakın temastan sonra, örneğin bir işyerinde veya sağlık merkezinde insandan insana bulaşabilir.

Virüse kimler yakalanabilir?

2019-nCoV virüsünün olduğu bölgede yaşayan ve seyahat eden insanlar enfeksiyon riski taşıyabilir. Günümüzde 2019-nCoV virüsü enfekte kişilerin büyük bir çoğunluğunun bildirildiği Çin'de dolaşıyor.

2019-nCoV virüsü olan hastalara bakan sağlık çalışanları daha yüksek risk altındadır ve uygun enfeksiyon önleme ve kontrol prosedürleriyle kendilerini korumalıdır.

WHO, virüsün nerde dolaştığını ve insanların kendilerini enfeksiyondan nasıl koruyacağını daha iyi anlamak için bu salgının epidemiyolojisini sürekli olarak izliyor. Daha fazla bilgi için WHO'nun son durum raporlarına bakın.

Virüs nasıl yayılır?

Yeni koronavirüs, esas olarak enfekte olmuş bir kişiyle temas yoluyla, örneğin bir kişi öksürdüğünde veya hapşırdığında ortaya çıkan solunum damlacıkları yoluyla veya tükürük damlacıkları veya burundan akıntı yoluyla yayılan bir solunum virüsüdür. Herkesin iyi bir solunum hijyeni uygulaması önemlidir. Örneğin bükülmüş bir dirseğe hapşırın veya öksürün veya bir peçete kullanın ve hemen onu kapalı bir çöp kutusuna atın. Elleri düzenli olarak su ve sabunla yıkamak da insanlar için çok önemlidir.

Tablo 6: Öğrencinin gerçekleştirdiği koronavirüs hakkındaki Türkçe çeviri metin 3

Yeni tip koronavirüsüne dair merak edilenler

Bu yazımızda koronavirüsüne dair merak edilenler hakkında bahsedeceğiz. Yazımızda bulabileceğiniz başlıklar şunlar;

- **Yeni tip koronavirüsü nedir?**
- **Bu yeni virüs şiddetli akut solunum yolu sendromu ile aynı mı?**
- **Ne kadar tehlikeli bir virüsten bahsediyoruz?**
- **Koronavirüsü insanlara hayvanlardan bulaşır mı?**
- **Koronavirüsü insandan insana geçer mi?**
- **Kimler virüse yakalanabilir?**
- **Kimler ağır hastalık geçirme riski altındadır?**
- **Virüs nasıl yayılır?**

1) Yeni tip koronavirüsü nedir?

Yeni tip koronavirüsü daha önce insanlarda tespit edilmemiş bir koronavirüsü tipidir. Yeni yada güncel koronavirüsüne (günümüzde 2019-nCov diye adlandırılır) 2019 da Çin'in Wuhan kentindeki salgından önce rastlanılmadı.

2) Bu yeni virüs şiddetli akut① solunum yolu sendromu ile aynı mı?

Hayır. Koronavirüsü Şiddetli Akut Solunum Yolu Sendromu ile aynı ailesindendir ama aynı virüs değildir.

3) Ne kadar tehlikeli bir virüsten bahsediyoruz?

Diğer solunum yolu hastalıklarında olduğu gibi, Koronavirüsünde de burun akıntısı, boğaz ağrısı, öksürük ve ateş dahil olmak üzere hafif belirtiler görülebilir. Bu virüs kişiden kişiye göre daha şiddetli olabilir ve zatürre yada nefes problemlerine yol açabilir. Daha nadiren bu hastalık ölümcül olabilmektedir. Yaşı geçkin insanlar ve önceden mevcut hastalıkları (diyabet ve kalp hastalığı gibi) olan kişilerde ağır hastalık geçirme riski daha fazladır.

4) Koronavirüsü insanlara hayvanlardan bulaşır mı?

Detaylı araştırmalar sonucunda Koronavirüsü, bir misk kedisinden② insanlara 2002 yılında Çin'de ve bir çöl devesinden Suudi Arabistanda insanlara bulaştığı tespit edilmiştir. Bilinen birkaç Koronavirüsü hayvanlarda dolaşmaya devam etmektedir ki buda henüz insanları etkilememiştir. Dünya genelinde keşifler geliştiğinden, daha fazla Koronavirüsü tanımlanması mümkündür. Koronavirüsünün kaynağının hangi hayvan olduğu henüz tespit edilmemiştir. Bu evinizdeki kedi köpek gibi evcil hayvanınızda Koronavirüsü kapacağınız anlamına gelmez, korkmanıza gerek yok. Çindeki canlı hayvan pazarının, rapor edilen ilk enfeksiyonlardan sorumlu olması muhtemel. Kendinizi korumak için, canlı hayvan satan yerleri ziyaret ettiğinizde, hayvanların temas ettiği yüzeylerle temas etmekten ve hayvanlarla korumasız direk temastan kaçının.

Az veya pişmemiş hayvansal gıda kullanmaktan uzak durulmalı, çiğ et, süt veya hayvan sakatatları dikkatle muhafaza edilmeli ki çapraz bulaşmadan korunabilmeli③ ,ayrıca sadece bunun içinde değil gıdanın güvenli bir gıda olabilmesi içinde gıdayı doğru muhafaza etmeliyiz.

5) Koronavirüsü insandan insana geçer mi?

Evet. Koronavirüsü solunum yolu hastalıklarına sebep olur ve insandan insana bulaşabilir, genellikle enfekte olmuş (virüs kapmış) bir hastayla yakın temastan sonra.

6) Kimler virüse yakalanabilir?

Virüsün olduğu yerde yaşayan yada o bölgelere seyahat eden kişilerin virüse yakalanma riskleri vardır. Son zamanlarda Koronavirüsü, virüsten etkilenen insanların büyük çoğunun bildirildiği Çinde dolaşmaya devam ediyor. Diğer ülkelerdeki virüsten etkilenen kişiler arasında, son zamanlarda Çine seyahat eden birisi, yahut bu seyyahlarla yaşayan veya çalışan kişiler, örnek verecek olursak aile üyeleri, iş arkadaşları yada sağlık çalışanlarının Koronavirüsü bulaştığını bilmeden önce ki temasları.

Koronavirüsü hastaları ile ilgilenen sağlık çalışanları daha fazla risk taşıyor ve kendilerini uygun, enfeksiyon önleyici ekipmanlarla korumaladırlar.

Dünya Sağlık Örgütü virüsün nerede dolandığını ve insanların kendilerini enfeksiyondan nasıl koruyacağını daha iyi anlamak için bu salgının epidemiyolojisini④ sürekli olarak takip etmektedir. Daha fazla bilgi için DSÖ'nün en son durum raporlarına bakabilirsiniz.

7) Kimler ağır hastalık geçirme riski altındadır?

Hala Koronavirüsünün insanları nasıl etkilediği hakkında daha fazla bilgi edinmemiz gereksede, bu zamana kadar yaşı geçkin insanlar ve önceden mevcut hastalıkları (diyabet ve kalp rahatsızlığı gibi) olan kişilerde ağır hastalık geçirme riski daha fazladır.

8) Virüs nasıl yayılır?

Yeni Koronavirüsü bir üst solunum yolu virüsüdür. Buda öncelikli olarak virüse sahip birisiyle temas yoluyla, örneğin bir kişi öksürdüğünde veya hapşırdığında ortaya çıkan respirator damlacıkları (solunum damlacıkları) ,tükürük damlacıkları veya burunda akıntı yoluyla yayılan bir virüs türüdür. Herkesin hijyen kurallarının gerektirdiklerini yerine getirmesi büyük önem arz ediyor. Örneğin hapsırınca veya öksürünce dirsek içi kullanılmalı yada peçete kullanıp sonrasında acilen kapalı bir çöpe atmak riski azaltan şeylerdendir. Ayrıca düzenli el yıkamayı da unutmamalıyız. Alkol bazlı antiseptik jeller yada su ve sabun ile ellerimizi yıkamalıyız.

9) Antibiyotikler koronavirüsünü önlemede veya iyileştirmede etkili midir?

Hayır. Antibiyotikler virüslere karşı işe yaramaz sadece bakteri sebepli hastalıklara karşı işe yararlar. Yeni Tip Koronavirüsü bir virüstür ve bu yüzden hastalığı önlemek veya iyileştirmek için antibiyotik kullanılmamalıdır.

Bakınız

① Akut Tıp bilimlerinde akut terimi ya "hızlı başlayan " ya da "kısa süreli " hastalıkları, bazen de her iki durumu birden tanımlamak için kullanır. Bu sıfat pek çok hastalığın tanımının bir parçasıdır ve bu yüzden bu hastalıkların isimlerinde yer alır. Örneğin akut lösemi ya da akut Akut Romatizmal Ateş gibi. Akut, kronik teriminin tam karşıt anlamındadır.

Akut terimi halk arasında sıklıkla "şiddetli" ya da "ciddi" terimleri ile karıştırılmaktadır. Akut terimi tamamen farklı bir anlam ifade eder ve bir hastalık akut olabilir ama şiddetli olması gerekmez.

② Misk kedisi, (civet cat) viverridae familyasından kediye benzeyen kısa bacaklı bazı etçil memeli hayvanların ortak adıdır. Hem erkek hem de dişi misk kedilerinin perineal bölgesinde bulunan bazı bezlerde, kuvvetli bir

kokusu olan bir madde salgılanmaktadır. Eski hint tıbbında bu hayvanların öldürülerek salgı bezleri alındığı ve ilaç yapımında kullanıldığı bilinmektedir. Dünyanın en özel ve pahalı kahvesi olan kopi luwak üretimi için vazgeçilmez olan kedi cinsidir. Bu kahve bu hayvanın dışkısından çıkan kahve çekirdekleri ile yapılır.

③ Çapraz bulaşma, zararlı bakteri ve virüslerin kontamine bir yüzeyden başka bir yüzeye geçişidir.

④ Epidemiyoloji, toplumdaki hastalık, kaza ve sağlıkla ilgili durumların dağılımını, görülme sıklıklarını ve bunları etkileyen belirteçleri inceleyen bir tıp bilimi dalıdır. Sağlığı geliştirmek ve hastalıkları azaltmak için sağlık bilgilerini toplamak, yorumlamak ve kullanmak bu bilim dalının amaçlarındandır.

Analiz ve bulgular

İlk çeviri incelendiğinde;

Öğrencilerin gerçekleştirdiği çeviriler içerisinden ilk çeviri incelendiğinde,

"A novel coronavirus (CoV) is a new strain of coronavirus that has not been previously identified in humans" ifadesi erek dile

"Yeni Corona virüsü, daha önce insanlarda görülmemiş olan yeni bir Corona çeşididir" şeklinde aktarılmıştır.

Öğrenci burada "yeni bir koronavirüs suşu" demek yerine "yeni bir Corona çeşidi" diyerek Corona sözcüğünü erek dilde ödünçleyerek (borrowing) bırakmıştır. Bununla birlikte "strain" sözcüğünün tıp dilindeki karşılığı olan suş yerine çeşit, Coronavirus yerine ise "virüs" sözcüğünü atarak kısaltmaya gitmiş ve "Corona" ifadesini tercih etmiştir.

Öğrenci kaynak metinde yer alan "breathing difficulties" ifadesi için anlam çevirisi yaparak Türkçe metinde nefes darlığı demeyi tercih etmiştir.

Çeviri öğrencisi ayrıca "pre-existing medical conditions" ifadesini erek dile "daha önceden kalp rahatsızlığı veya diyabet gibi sağlık problemleri" şeklinde aktararak, kaynak metinde parantez içindeki ("such as, diabetes and heart diease)" ifadeleri parantezden çıkarmayı tercih etmiş ve bununla birlikte "medical conditions" sözcüğünün karşılığı olarak "sağlık problemleri" ifadesini kullanmıştır. Burada çeviri öğrencisinin anlamına göre veya bağlamsal çeviri yaptığı söylenebilir.

Çeviri öğrencisi ayrıca "appear to be more vulnerable to becoming severely ill with the virüs" ifadesini erek dilde "virüse karşı daha hassas olduğu ve daha şiddetli hasta olabilecekleri" şeklinde cümleyi ikiye bölerek aktarmıştır.

Çeviri öğrencisi "Can the 2019-nCoV be transmitted from person to person?" başlığındaki "the 2019-nCoV causes repiratory disease and can be contaminated from person to person, usullay after close contact with an infected patient, for example, in a household workplace, or health care cent" ifadesini erek dile aktarırken "2019-nCoV, genellikle ev ve iş yeri veya sağlık ocağı gibi yerlerde enfeksiyonlu hastayla olan yakın temastan sonra kişiden kişiye geçebilir" şeklinde aktarmış ve "causes respiratory disease" ifadesini erek dilde çıkarmayı tercih etmiştir. Bunun nedeni zaten metnin başında bu virüsün bir solum hastalığı olmasından kaynaklı olabilir.

Çeviri öğrencisi "such as family members, co-workers or medical professionals caring for a patient before they knew the patient was infected with 2019-nCoV" ifadesini Türkçe çeviride cümle haline

getirerek "Buna örnek olarak, aile üyeleri, iş arkadaşları veya hastanın 2019-nCoV virüsü kaptığını bilmeden önce o hastayla ilgilenen sağlık uzmanları verilebilir" şeklinde aktarmıştır.

"Epidemiology" sözcüğü transliterasyon yoluyla erek dilde" epidemiyoloji" şeklinde aktarılmıştır.

"It is also very important for peaple to wash their hands regularly eith either alcohol based hand rub or soap and water" ifadesi erek dilde "Ayrıca ellerin düzenli olarak ya alkol bazlı bir el dezenfektanıyla ya da su ve sabunla yıkanması çok önemlidir" şeklinde aktarılmış kaynak metindeki aktif cümle erek metinde edilgen bir yapıyla verilmiştir. (Modülasyon).

Genel olarak çeviri öğrencisinin daha birinci sınıfta zor sayılabilecek tıp çevirisiyle ilgili bir metni çevirebilmesi zor görünmektedir. Çeviri öğrencisinin genel olarak erek metinde kaynak metnin anlamını verdiği, sözcüğü sözcüğüne çeviri yaklaşımı ağırlıkta anlam çevirisine de başvurduğu ve *IMT 103 Çeviri ve Çeviribilime Giriş* Dersinde öğretilen yaklaşımları erek metne yansıttığı söylenebilir. Ancak derste örneklerle giriş düzeyinde gösterilen bu yaklaşımların daha çok pratiğe dökülmesi gerekmektedir. Zira öğrenci sözcüğü sözcüğüne çeviri yaklaşımı ve diğer farklı yöntemleri kullanarak öğrendiklerini uygulamaya dökebilse de zaman zaman tıp çevirisi alanında uzman olmadığından bazı hatalar da yapmıştır[12]. Söz gelimi "live animal market" ifadesi için "petshop" demiştir. Oysa metinde kastedilen canlı hayvan pazarıdır. Bazı cümleler devrik ve anlaşılmaz bırakılmıştır. Kaynak metin "Dünya Sağlık Örgütünün" sayfasından alınmıştır. Çeviri öğrencisi muhtemelen WHO kısaltmasını bilmediğinden ya da zihinsel bir karmaşadan ötürü "Kimler bu Virüsü Kapabilir" başlığı altında bulunan "WHO is continously monitoring…" ifadesini erek dile "Kim gözlemliyor?" şeklinde aktarmıştır. Oysa burada ifade edilen Dünya Sağlık Örgütüdür.

Ancak daha önce de ifade edildiği gibi derste gösterilen çeviri yaklaşımları, yöntem ve stratejileri çeviri sürecine çeviri öğrencisi tarafından yansıtılmaya da çalışılmıştır. Ve kuram-uygulama bütünlüğü çerçevesinde öğrencinin zamanla uygulama oranı arttıkça daha başarılı çeviriler yapabileceği umulmaktadır.

Yapılan analizle bağlantılı olarak çeviri öğrencisi çevirisinin sonunda araştırma için İngilizce ve Türkçe koşut metinleri okuduğunu belirterek erek kitle olarak doktorlar ya da sağlık uzmanlarını seçtiğini ve bu nedenle de kelimesi kelimesine çeviri yaptığını, bilimsel terimleri ve cümleleri olduğu gibi çevirdiğini ve genel olarak kaynak odaklı yaklaşımı benimsediğini ileri sürmüştür.

İkinci çeviri incelendiğinde;

Tablo 2'de de görüleceği gibi Koronavirüs hakkındaki ilk cümle incelendiğinde kaynak metnin anlamı erek metne yansımakla birlikte, çeviri öğrencisi "new or novel coronavirus" ifadesi için erek dilde "şimdilerde" karşılığını kullanarak anlam çevirisi yapmıştır.

"Is the New Virus the same as SARS?" sorusunu erek dile "SARS virüsüyle aynı mı?" şeklinde çeviren öğrenci okurun neyin kastedildiğini anlayabileceğini düşünerek "the new virus" ifadesini erek dilde atmış (omission) ya da kullanmamıştır. Benzer şekilde üçüncü soruda erek dile "ne kadar tehlikeli?" şeklinde çevrilmiş ve "virüs" sözcüğü atılmıştır.

[12] Çeviri incelendiğinde bu hatalardan bazları görülebilir.

"People with pre-existing medical conditions (such as, diabetes and heart disease) appear to be more vulnerable to becoming severely ill with the virus" ifadesi çeviri öğrencisi tarafından erek dile "Önceden tıbbi durumları var olan (diyabet ve kalp hastalığı gibi) kişiler virüse karşı ciddi şekilde yakalanmaya hassas görünmektedirler" şeklinde çevrilmiştir. Çeviri anlamı vermektedir ancak burada ifadelerin erek dile sözcüğü sözcüğüne aktarıldığı görülmektedir.

"Detailed investigations found that…" ifadesi erek dile "Ayrıntılı araştırmalar…. buldu." Şeklinde çevrilmiştir. O halde çeviri öğrencisi bu cümlenin çevirisinde yine sözcüğü sözcüğüne çeviriyi yöntemini benimsemiştir. Anlam çevirisi yapıldığında erek dilde "detaylı araştırmalar ortaya çıkardı" denilebilirdi.

"Contamination" ifadesi erek dile "kontaminasyon" şeklinde çevrilmiştir. Bu da çevirmenin transliterasyon yoluyla ödünçleme yaptığını göstermektedir. Sözcüğün erek dildeki karşılığı olarak "bulaşma" ifadesi de tercih edilebilirdi.

"Virüse kimler yakalanabilir?" sorusu altında "Those infected from other countries are among people who have recently traveled from China or who have been living or working closely with those travellers, such as family members, co-workers or medical professionals caring for a patientbefore they knew the patient was infected with 2019-nCoV ifadesi erek dilde çevrilmemiştir.

Benzer şekilde "who is at risk of develoğing severe illness?" sorusu ve altındaki açıklamalar da erek dilde çevrilmemiştir. Bunun muhtemel nedeni zaten "ne kadar tehlikeli?" başlığı altında buradaki açıklamaların yer alması olabilir.

"Virüs nasıl yayılır?" başlığı altında çeviri öğrencisi "the new coronavirus is a respiratory virus which spreads primarily through contact with an infected person through repiratory droplets generated when a person, for example, coughs or sneezes, or through droplets of saliva or discharge from the nose" ifadesi erek dile "Yeni koronavirüs, esas olarak enfekte olmuş bir kişiyle temas yoluyla, örneğin bir kişi öksürdüğünde veya hapşırdığında ortaya çıkan solunum damlacıkları yoluyla veya tükürük damlacıkları veya burun akıntısı yoluyla yayılan bir solunum virüsüdür." şeklinde çevrilmiştir. Anlam olarak çeviri doğru olsa da uzun cümle yapısının erek dilde sürdürülmesi, tıpkı makine çevirisinden çıkmış gibi sözcüğü sözcüğüne bir çeviriyle sonuçlanmıştır.

Genel olarak bakıldığında çeviride anlamsal hatalar bariz olmamakla beraber, metnin bilimsel nitelikte olmasından dolayı çeviri öğrencisi daha çok sözcü sözcüğüne çeviri yöntemini benimsemiş, ödünçlemelere başvurmuş ve bazı ifadelerin çevirisinde çıkarma yöntemini uygulamıştır. *IMT 103 Çeviri ve Çeviribilme Giriş* Dersinde öğretilen çevri yaklaşımlarının ve kuramsal yöntemlerin çeviri öğrencisi tarafından metnin türü ve özel yapısı da dikkate alındığında uygulandığı söylenebilir.

Çeviri öğrencisi çevirisinin sonunda koşut metinlerden (virüs aileleri, virüs çeşitleri, insanlığı en çok etkileyen virüsler, koronavirüs hakkında yazılmış yazılar vs.) yararlanarak erek kitlesi olarak doktor ve hastalığa yakalanma ihtimali olan kişileri hedeflediğini söylemiştir. Bu nedenle bazı ifadelerin çevirisinde İngilizce sözcükleri olduğu gibi bırakmış (söz gelimi contamination: kontaminasyon), bazı cümleleri de sözcüğü sözcüğüne açıklayarak teknik çevirinin özellikleri olan doğruluk, açıklık ve özlük yapısının çeviride korunmasına dikkat etmeye çalışmış görünmektedir.

Üçüncü çeviri incelendiğinde;

Çeviri öğrencisi çeviriye kaynak metinde olmayan bir başlık ekleyerek (addition) başlamıştır: ***Yeni Tip Koronavirüsüne Dair Merak Edilenler***. Öğrenci ayrıca "yazımızda koronavirüsüne dair merak edilenler hakkında bahsedeceğiz. Yazımızda bulabileceğiniz başlıklar şunlar" diyerek kaynak metinde olmayan ifadeler eklemeyi sürmüş ve kaynak metindeki sorulardan oluşan bir bölüm yaparak erek okuyucu metin okumaya geçmeden önce bilgilendirmeyi amaçlamıştır. Bu da çevirmenin çevirinin başında erek odaklı bir yaklaşım sergilemeyi tercih ettiği şeklinde algılanabilir

Çeviri öğrencisi kaynak metindeki "novel" sözcüğü için erek dilde "yeni tip" karşılığını kullanmıştır. Bu da çevirmenin sözcüğü açımladığını göstermektedir.

Öğrenci ayrıca SARS ifadesini erek dilde "Şiddetli Akut Solunum Yolu Sendromu" olarak açıklamıştır. Bunun nedeni erek okurun metni daha net anlamasını sağlamak olabilir.

"How dangerous is it"? ifadesi erek dile "ne kadar tehlikeli bir virüsten bahsediyoruz?" şeklinde aktarılmıştır Bu da, çeviri metnin konuşma havası içinde olduğunu göstermektedir.

"Older people, and people with pre-existing medical conditions (such as, diabetes and heart disease) appear to be more vulnerable to becoming severely ill with the virus" ifadesi erek dile "Yaşı geçkin insanlar ve önceden mevcut hastalıkları (diyabet ve kalp hastalığı gibi) olan kişilerde ağır hastalık geçirme riski daha fazladır" şeklinde aktarılmıştır. Diğer iki çeviriyle kıyaslandığında, bu çevirinin de anlamı verdiği ileri sürülebilir. Bununla birlikte çeviri öğrencisi bu metnin çevirisinde anlamına göre çeviri yaklaşımını diğerlerine nazaran daha yoğun olarak uygulamış görünmektedir.

"Detailed investigations found that" ifadesi erek dile detaylı araştırmalar sonucunda tespit edilmiştir şeklinde aktarılmıştır. Kaynak metindeki etken yapı erek dilde edilgen olarak verilmiştir (Modülasyon).

"that have not yet infected humans" ifadesi erek metne ki bağlacıyla aktarılmış ve "ki [bu da] henüz insanları etkilememiştir" şeklinde bir karşılık verilmiştir.

"Surveillance" sözcüğü için erek dilde "keşif" kullanılmıştır. "Dünya genelinde keşifler geliştiğinden, daha fazla koronavirüsü tanımlanması mümkündür". Keşif sözcüğü akla coğrafi keşifleri getirmektedir. Burada kastedilen aslında araştırmalardır. Çevirmen hatalı bir sözcük seçimi yapmış görünmektedir.

"Detailed investigations found that SARS-CoV was transmitted from civet cats to humans in 2002 and MERS-CoV to humans in Saudi Arabia in 2012" ifadesi erek dile "detaylı araştırmalar sonucunda Koronavirüsü, bir misk kedisinden insanlara 2002 yılında Çin'de ve bir çöl devesinden Sudi Arabistan'[da], insanlara bulaştığı tespit edilmiştir" şeklinde aktarılmıştır. Burada bir anlam hatası ve cümle düşüklüğü göze çarpmaktadır.

"Epidemiology" ifadesi erek dile transliterasyon yoluyla "epidemiyoloji" şeklinde aktarılmıştır.

WHO kısaltması erek metinde "Dünya Sağlık Örgütü" şeklinde açıklanmıştır.

"Respiratory droplets" erek metne respirator damlacıkları (solunum damlacıkları) şeklinde aktarılmıştır.

Genel olarak bakıldığında çeviri öğrencisi *IMT 103 Çeviri ve Çeviribilime Giriş* dersindekiki öğrenme çıktılarını çeviri sürecine yansıtmış, ödünçleme, transliterasyon, modülasyon, sözcüğü sözcüğüne çeviri, anlam çevirisi, açıklama vb. yöntemlere başvurmuş ve çeviri amacı ve hedefi olarak erek odaklı bir çeviri gerçekleştirmeye çalışmıştır. Bunun için ayrıca çevirisinde "çevirmen notları" bölümü de kullanmıştır.

Bu çalışmada ders öğrenme çıktılarının çeviri sürecine yansıtılıp yansıtılmadığı incelendiğinden çeviri hataları tek tek açıklanmamakla beraber, çeviri öğrencisi bazı cümleleri aktarırken yazım noktalama ya da anlamsal hatalar da yapmıştır. Ancak genel anlamda, çevirinin isteneni verdiği söylenebilir.

Bununla paralel olarak çeviri öğrencisi Türkçe ifade edebilmek için birkaç koşut makale okuduğunu söylemiş ve çevirinin sonunda virüs hakkında ve tıp terimleriyle ilgili bilgisi olmayan vatandaşları ve hemşire gibi sağlık personellerini hedeflediğini açıklayarak çoğunlukla sözcüğü sözcüğüne çeviri yaklaşımıyla metnin bütünlüğüne bağlı kaldığını ve kaynak metindeki bazı ifadeleri erek metinde farklı cümle ve kelimeler seçerek kullanarak açıklamıştır.

Sonuç

Bu çalışmanın sonunda, öğrenci çevirileri de göz önünde bulundurularak, *IMT 103 Çeviri ve Çeviribilime Giriş* dersinin öğrenme çıktılarının, ders içeriğinde yer alan çeviri yöntem ve stratejilerinin, kuramsal yaklaşımların çeviri öğrencileri tarafından çeviri sürecine yansıtılabildiği ve bu bilgilerin özümsenme oranının kayda değer olduğu görülmüştür. O halde birinci sınıftan itibaren çeviri öğrencilerinin bu yaklaşımlarla desteklenmesi, kuram ve uygulama arasında bütünlük olması gerektiğinin öğrencilere aşılanması ve çeviri serüveninin ilk aşamasından itibaren çeviri sürecine aşinalık kazandırılması önem arz etmektedir. Yapılan analizlere bakıldığında üç öğrencinin de kaynak metni erek metne aktarırken temelde sözcüğü sözcüğüne yaklaşımla farklı yöntem ve stratejiler de kullandığı ve çevirmen kararları aldığı görülmektedir. Çevirilerin her biri genel olarak anlamı aktarabilmiştir. Yer yer çeviri hataları ve bariz yanlış anlaşılmalar da elbette olmuştur. Bu normal olarak kabul edilmelidir. Zira öğrenciler daha birinci sınıf öğrencileridir ve henüz uzmanlıklarını kazanmamışlardır. Bu çalışmada asıl hedeflenenlerden biri, kuramsal yaklaşımların uygulamada işe yarayıp yaramadığını ortaya koymak ve uygulama olmadan da salt kuram öğrenmenin bir işlevinin olmadığını belirtmektir. Diğer hedefler arasında ise bu tarz kuram ve uygulama içerikli derslerin çeviri öğrencilerine katkı yapma potansiyeli olduğunu ortaya koymak, derslerde yöntemsiz ve kuramsız uygulama yaptırmanın yanlış bir tutum olduğunu ve bununla birlikte dersi salt teorik olarak işlemenin uygulama yaptırmadan bir faydasının olmayacağını belirtmektir. Bir diğer ifadeyle çeviri eğitiminde kuram derslerinin salt kuramsal anlatılmaması, uygulamayla desteklenmesi ve daha birinci sınıftan itibaren giriş düzeyinde de olsa kuramsal alt yapının oluşturulmaya başlaması için Çeviri Kuramları gibi derslerin ilk yarı yılda verilmesi ancak adının Çeviri Kuramları ve Uygulamaları şeklinde olması, ya da en azından içeriğin bunu hedef alması önem arz etmektedir. Son olarak bir gemi düşünelim. Kaptansız ilerlemez ancak dümensiz de yol alamaz.

Kaynaklar

A. Schwartz, David ve L. Graham, Ashley (2020), "Potential Maternal and Infant Outcomes from Coronavirus 2019-nCoV (SARS-CoV-2) Infecting Pregnant Women: Lessons from SARS, MERS, and Other Human Coronavirus Infection" *Viruses 2020*, 2.1-16.

Çetintaş Sönmez, Esra (2011), *Tıp Metinlerinin Çevirisine İlişkin Yaklaşımlar be Beklentiler: Bir Olgu Çalışması*, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Erten, Asalet (2016), *Tıp Terminolojisi ve Tıp Metinleri Çevirisi,* Seçkin Yayın Evi.

Hastürkoğlu, Gökçen (2019), "Situated Learning in Translator and Interpreter Training: Model United Nations Simulations", *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 914-925; 2019.

Karwacka, Wioleta (2015), Medical Translation, In: Ł. Bogucki, S. Gozdz̲-Roszkowski, P. Stalmaszczyk (eds.) *Ways to Translation*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s.271-298.

M. Argeg, Gharsa (2015), *The Problems of Translating Medical Terms from English into Arabic*, School of Modern Languages and Cultures (Phd dissertation).

Rigouts Terryn, Ayla ve diğ. (2019), "Pilot Study on Medical Translations in Lay Language:Post-Editing by Language Specialists,Domain Specialists or Both?", *Translating and the Computer* 41 (London Conference), s.101-112.

T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü (Ocak, 2020), *2019-nCoV HASTALIĞI, Sağlık Çalışanları Rehberi*, https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/Bulasici-hastaliklar-db/hastaliklar/2019_n_CoV/rehberler/2019-nCoV_Hastaligi_Rehberi_.pdf **Erişim:** 14.01.2020.

"Öğrenme Çıktıları ve Ders Detayı", http://ubys.bartin.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?&isElectiveCourse=false&isIntegratedCourse=false&courseId=33826&curriculumId=500748&apid=512&eqd=10602&progName=Edebiyat%20Fak%C3%BCltesi%20-%20%C3%87eviribilim%20B%C3%B6l%C3%BCm%C3%BC%20/%20%C3%87eviribilim%20Pr.%20(%C4%B0ngilizce) **Erişim:** 25.02.2020

"Koronavirüs", https://www.who.int/news-room/q-a-detail/q-a-coronaviruses **Erişim:** 05.01.2020

Translating Molly Bloom's meandering inner voice: a case study of Turkish translations of the *Penelope* episode from *Ulysses*[1]

Javid ALIYEV[2]

APA: Aliyev, J. (2020). Translating Molly Bloom's meandering inner voice: a case study of Turkish translations of the *Penelope* episode from *Ulysses*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 903-918. DOI: 10.29000/rumelide.753196.

Abstract

This study aims to compare the Turkish translations of the last chapter of James Joyce's *Ulysses*, i.e., *Penelope* in chronological order by Murat Belge, Nevzat Erkmen, and Armagan Ekici. There are many different reasons why this section was specifically chosen. First of all, the *Penelope* episode is described as a "locus classicus" of the autonomous monologue, as Dorrit Cohn puts it, "the most famous and most perfect example of its kind" (Cohn, 2008: 229). This chapter is constructed from beginning to end by the first-person narrator, leaving out entirely the authorial narrative; it provides an example of independent, self-standing autonomous text governed only by the inner world and by keeping the connotations of the outside world to a minimum, as is typical of the stream of consciousness technique. In addition, some feminist theorists, notably Hélène Cixous, have suggested that Joyce set the first example of the *écriture féminine* with the Penelope episode. On the other hand, the *Penelope* episode represents the night, dream state, and the continuous, fluid consciousness, thus heralding the transition to Joyce's other masterpiece, *Finnegans Wake*. Another reason that makes this episode so particular is that it is the most well-known monologue of the most famous woman in the history of literature. In this study, after the discussion of the importance and the structural and linguistic features of the *Penelope* episode as a general framework, the translations of the section by three different translators will be evaluated in the context of non-referential and ambiguous pronoun system and obscene language usage.

Keywords: Translation, non-referential pronoun system, obscene language use, autonomous monologue, Ulysses, Penelope

Molly Bloom'un dolambaçlı iç sesini çevirmek: *Ulysses*'in *Penelope* bölümünün Türkçe çevirileri örneği

Öz

Bu çalışmanın amacı, James Joyce'un *Ulysses* romanının *Penelope* başlıklı son bölümünün kronolojik sırayla Murat Belge, Nevzat Erkmen ve Armağan Ekici tarafından yapılmış Türkçe çevirilerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesidir. Bu bölümün özellikle seçilmesinin pek çok farklı nedeni bulunmaktadır. Öncelikle *Penelope* bölümü, Dorrit Cohn'un da belirttiği üzere özerk monolog (*autonomous monologue*) türünün bir "locus classicus"u, yani "türünün en ünlü ve en kusursuz örneği" (Cohn, 2008: 229) olarak tanımlanmaktadır. Bu bölüm baştan sona birinci şahıs anlatıcı tarafından kurgulanmış olup, üçüncü şahıs anlatısı olarak bilinen yazarlı anlatıyı tamamen dışarıda

[1] This article was produced from the PhD thesis titled "From the Untranslatable to the Retranslation: The Odyssey of James Joyce's Ulysses in Turkish" under supervision of Assoc. Prof. Betül Parlak (now full professor), within the scope of Istanbul University Translation Studies PhD Program.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Yeni Yuzyil Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngilizce Mütercim Tercümanlık Bölümü (İstanbul, Turkey), javid.aliyev@yeniyuzyil.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1185-862X [Makale kayıt tarihi: 27.04.2020-kabul tarihi: 20.06.2020; DOI: 10.29000/rumelide.753196]

bırakmakta; bilinç akışı tekniğine özgü olarak dış dünyaya ait çağrışımları asgari düzeyde tutmak suretiyle sadece iç dünya tarafından yönetilen bağımsız, kendi kendine ayakta duran özerk metin örneği oluşturmaktadır. Buna ek olarak, özellikle Hélène Cixous başta olmak üzere bazı feminist kuramcılar, Joyce'un *Penelope* bölümü ile *écriture féminine* (dişil yazın) türünün ilksel örneğini oluşturduğunu ileri sürmüşlerdir. Diğer yandan *Penelope* bölümü geceyi, uyku halini ve kesintisiz, akışkan bilinci temsil etmekte ve böylelikle Joyce'un diğer şaheseri sayılan *Finnegan Uyanması* romanına geçişin habercisi olmaktadır. Edebiyat tarihinin en ünlü kadınına ait en çok bilinen monolog olması ise, bu bölümü özel kılan diğer bir nedendir. Bu çalışmada genel çerçeve olarak *Penelope* bölümünün önemine ve bölümün yapısal ve dilsel özelliklerine değinildikten sonra, bölümün üç farklı çevirmen tarafından yapılmış çevirileri göndergesel olmayan muğlak zamir sistemi ile müstehcen dil kullanımı bağlamlarında değerlendirilecektir.

Anahtar kelimeler: Çeviri, muğlak zamir sistemi, müstehcen dil kullanımı, özerk monolog, Ulysses, Penelope

"...and yes I said yes I will Yes."

Ulysses, James Joyce

Structural and stylistic features of the *Penelope* episode

Beginning in the early hours of the morning, the reader's journey starts first with Stephen Dedalus, then following Joyce's "everyman and no man", Leopold Bloom – according to Stewart Gilbert, Joyce claimed that Odysseus' name derived from the Greek words "outis- no one" and "Zeus- god" – wandering through Dublin, the archetypal and narrative parallelism established with Homeric text ends at the bed of the famous soprano, Marion Tweedy, otherwise Molly Bloom, who appears as the parodical twin of Penelope, the faithful wife of Odysseus. Rambling all day as Odysseus, our Wandering Jew Bloom, all tuckered out by exhaustion, thus achieves his own Nostos. In fact, in some editions of Ulysses, a large black dot after the *Ithaka* episode reinforces this claim. Joyce, who completed *Ulysses* in seven years and three different cities, states his thoughts about this chapter in his letter to his close friend and frequent correspondence Frank Budgen, as follows:

> '*Penelope'* is the clou [star turn] of the book. The first sentence contains 2500 words. There are eight sentences in the episode. It begins and ends with the female word yes. It turns like the huge earth ball slowly surely and evenly round and round spinning, its four cardinal points being the female breasts, arse, womb and cunt expressed by the words because, bottom (in all senses bottom button, bottom of the class, bottom of the sea, bottom of his heart), woman, yes. Though probably more obscene than any preceding episode it seems to me to be perfectly sane full amoral fertilisable untrustworthy engaging shrewd limited prudent indifferent Weib. Ich bin der [sic] Fleisch der stets bejah" (Ellmann, 1982: 501-502).

Heather Cook Callow, in her article "Joyce's Female Voices" states that the French word 'clou' apart from its dictionary definition – "nails, poles" means "principal interest and attraction" idiomically, and represents Molly's tryst with Boylan, which has been engaging Bloom's thoughts and consciousness all day long (Callow, 192: 160). The same is true for Molly, starting with her thoughts about Bloom at the beginning of her monologue and expressing her feelings for Bloom again at the end, Bloom is a 'clou', a 'center of attraction'. In a letter to Harriet Shaw Weaver, Joyce writes: "It [the 'Ithaca' chapter] is in reality the end as 'Penelope' has no beginning, middle or end"(Cohn, 1978:218) and leaves the final word and 'key' to Molly Bloom and her famous 'yes', despite the occasionally chaotic and disconnected reality of Leopold and Stephen, who wanders without a key from the beginning of the novel to the end. As he

said in another letter to Budgen, "The last word (human, all too human) is left to Penelope. This is the indispensable countersign to Bloom's passport to eternity" (Ellmann, 1982:501) confirms this argument.

Molly, whom we first encounter in the novel with the faint sound of 'Mn' (Ulysses, 1992:67), which means 'no' in the *Calypso* episode, expresses wholeheartedly acceptance, affirmation, and determination of life with the word 'yes' many times throughout Penelope episode, which constitutes a stark contrast to the discouraged and life-adjourning attitudes of the male protagonists of the novel. For example, in exchange for Bloom's more distant and only letter-driven affair and unrealistic acts of adultery we can see Molly cheating on him with Blazes Boylan, and as against Stephen, who lacked self-confidence, and left home instead of confronting Buck Mulligan, Molly Bloom chooses her own lovers, and demonstrates very dominant and occasionally masculine character traits. Meltem Gürle, in her book which she compares soliloquies of Molly and Günseli from *The Disconnected* explains this as follows:

> This episode, which brings us to the finale (a kind of erotic climax, considering its content) with repeated 'Yes', is also a sign of the salvation of Stephen and Bloom, who appear as purely mental beings. Thanks to Molly's body, they are confirmed and exonerated. Perhaps even saved by being reborn in a woman's mind" (Gürle, 2016: 286).[3]

In her article "Problems of Gender in James Joyce's Ulysses", Canan Şavkay aligns the affirmative 'yes' of Molly with denialist 'no' of Mephistopheles, source of the famous dictum 'I am the Spirit who always denies', and shows Molly's affirmative voice as a mechanism to subvert the male-dominated and patriarchal order (Şavkay: 2005: 172). As mentioned in the abstract, we can say that this feature of the episode is the reason why French feminists, with Cixous being the first, see the language used in *Penelope* as the first example of the depiction of feminine consciousness that subverts phallic and logocentric authority.

Penelope begins with the *in medias res* technique. According to the *Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*, which takes its name from the critical text of Horatius', *Ars Poetica*, this term means "starting in the midst of the action at some crucial point, when a good deal has already happened" (Cuddon, 2013: 362). The reader finds himself in the tangled mess of Molly's consciousness, reflecting her inner world, as if with a sudden thrust and without any proem. It's disheveled because Molly's recollections have a completely random order, her mind goes back and forth in time, and her references to the past, present, and different moments of the future pass through her mind in leaps and bounds. Cohn says that Molly thinks much faster than the reader who reads her thoughts and someone who will recite them by heart (Cohn, 1978: 220). Thus, Molly's narrative tempo consists of commuting between the two actions, conveying events through narration, and commenting on them accordingly. Molly's monologue, which makes direct and indirect references to many of the events mentioned in the novel, allows the reader to refresh his/her memory. On the one hand, we encounter new information in the novel that we did not know before; on the other hand, we go back to the earlier chapters to confirm the information ceaselessly follow each other. For example, in the novel, Molly and Boylan's tryst takes place backstage, and we discover for the first time in Molly's monologue with details of the meeting.

The feminine narrative fiction of Molly's monologue with its self-referential and self-conscious structure, clearly bears resemblance to its predecessors *Tristram Shandy* and *Don Quixote* and subverts the authorial narrative with the omniscient point of view that is particularly dominant in Joyce's early works, should also be seen as the distinguishing formal structure of the episode. We can show '*I don't*

[3] Unless otherwise indicated translations are those of the author.

like books with a Molly in them like that one he brought me about the one from Flanders'[4] (Ulysses, 1992: 896) or a much more famous example of her begging Joyce to finish her period '*O Jamesy let me up out this pooh*' (Ulysses, 1992:914) sentences as an example. Declan Kiberd describes this situation as:

> Molly is utterly and solely present in her own words, like no previous character in *Ulysses*. She fully possesses her own voice, one reason why her episode is often called a soliloquy rather than a monologue. Her inventor may cause her to plead for release, like a Jungian anima seeking liberation - 'o Jamesy let me up out of this' (914) - but, though her body has been occupied, her thoughts are fully her own in a way that neither Gerty's, Stephen's, nor even Leopold's have ever managed to be (Kiberd, 2009: 264).

Woken by Bloom kissing her buttocks while she slept in her bed in the middle of the night, Molly's erotic dreams, reveries of her hometown of Gibraltar, her first love Mulvey and other love adventures, her sexual relationship with Boylan at noon, the discomfort of her period, her fantasies about Stephen, her views on femininity and masculinity, her daughter Milly, her deceased son Rudy and her husband Bloom and all of her contemplations, imaginations, memories, recollections, fantasies follow each other in the form of long and uninterrupted sentences, and without punctuation. The structure of Molly's monologue, free from punctuation and conventional grammatical rules (misspelling of uppercase letters, misspelling of certain words depending on pronunciation, absence of apostrophe indicating possessive status, etc.), is a deliberately chosen tactic to reflect the discontinuity of the character's mind. This rich texture of the text, free from punctuation, interspersed sporadically with onomatopoeic words, transliterations, numbers, should be seen as a masterful strategy that Molly's thoughts forged not only rhythmically but visually as Joycean way of depicting consciousness. Considering such features, we can see that the Penelope episode, which Karen Lawrence describes as "non-literary", "The voice of a single mind", and "less radical" (Lawrence, 1981:204-7) was attentively and carefully fictionalized, like the other chapters of *Ulysses*, and even in some ways different from them. Indeed, Alyssa O'Brien strongly opposes this idea of Lawrence, and in her article "The Molly Blooms of" Penelope: Reading Joyce Archivally" indicates that the bulk of Joyce's Penelope episode (%54 of the text) was added to the text in nine stages of correction (O'Brien, 2001: 9). Once more, to quote O'Brien:

> The compelling allusiveness and technical design of "Penelope" demonstrate clearly that Joyce's last episode is much more complicated than simply a return to the initial narrative contract of Ulysses, which links character and style. If we recognize that "Penelope" continues and extends the experimental styles used earlier in the book, then we are challenged to revisit the notion that the final episode offers only what Vicky Mahaffey terms "superfluous commentary" or "a miscellany of unassimilated details. Through a carefully crafted discursive strategy, Joyce produces "Penelope" as a culmination of his linguistic innovations in *Ulysses* (O'Brien, 2001: 21).

The fact that most critics describe Molly's monologue with metaphors representing water and fluid, such as flow, fluidity, river, rain, etc. also derives from the characteristics mentioned above of the monologue. In fact, Joyce's choice of metaphors for Molly is different: in *Ithaca,* he uses to describe her as Gea-Tellus, Magna Mater -The Great Mother-, the earth goddess, the symbol of fertility and femininity, mountain flower, or in the words of Andrew Gibson, 'flora capensis'[5] (Gibson, 2002: 271), or used in a letter he wrote to Budgen "always affirming" attribute of the female body and as it can be seen on the Gilbert schema the fertile, copious and procreative symbol of the Earth, indicates the affinity of female sexuality with the soil.

4 Molly here refers to Daniel Defoe's famous novel *Moll Flanders*.

5 Calpe is the ancient name of Gibraltar, in this case 'flora calpensis' means 'flower of Calpe, flower of Gibraltar'.

The *Penelope* episode consists of eight paragraphs of forty-five pages or eight sentences, as Joyce put it. The figure-eight chosen in the *Ithaka* chapter as Molly Bloom's birthday (September 8, 1870) corresponds to the birthday of the Virgin Mary, celebrated in the Christian faith. Similarly, when we look at the Linati schema, under the time column, the infinity symbol – ∞ is chosen which again resembles the inverted eight, clearly evokes Vicovian cyclicity and lends itself as one out of many symbolic – metaphorical features of the episode. But Joyce's lithe wit has taken on these symbols in a strategic way to attack and defeat dominant ideologies and established doctrines. In this respect, Molly's character created by Joyce also bears close traces of Freud's famous Madonna-Whore syndrome, Mary Magdalene and the Virgin Mary dialectic. In the Irish society of the period when the woman was subjected to the desires and wishes of the man braced by the pharisaic attitude of Christian morality that negates woman and makes her look virgin and chaste, Molly emerges as the dominant character who owns and lives her sexuality to the fullest, and has extramarital affairs by taking advantage of her strong position of sexual awareness. It is also due to Bloom's indifference and his failure to sexually gratify her in the 11 years since their son Rudy's death that Molly articulates as "serve him right its all his own fault if I am an adulteress"(Ulysses, 1992:929) can be interpreted as her statement which clearly sounds like a confession as if she was confessing like Mary Magdalene and that she did not purposefully choose to deceive on Bloom.

We also realise that Molly's subconscious has been preoccupied with Bloom from beginning to end, and she has chosen Boylan to make Bloom jealous and rouse her desire for him again. The fact that Molly, who is repulsed by Boylan and his rude behavior, at the end, chooses her husband instead of her lover. This also reveals the moral superiority of Bloom, who is subtle and elegant, who understands the female spirit, can be read as an indication she actually displays 'loyalty' in a Joycean sense. Ellmann described this as Molly's acceptance of the importance of reason against the body, her choice of Leopold with less powerful and feminine features, as opposed to Boylan, who was strong and young (Ellmann, 1982: 378-379).

Anthony Burgess underlines that Molly's choice as her maiden name, Tweedy (tweed- meaning traditional woolen Scottish fabric), was in reference to the shroud weaving for Penelope's father-in-law (Burgess, 1968: 107). With such an intertextual association, the first mythic-parodic similarity between Molly and Penelope is fictionalised. Similarly, Anne Dennon in her dissertation titled "The Word Made Flesh: Molly Bloom's Political Body" emphasises that English word "text" is derived from Latin "texture-weaving, knitting", thereby establishes similarity between the physical weaving of Penelope and the intricate thought process, and plexal and textural structure of Molly's conflicting emotions presented by her fluid and seamless stream of consciousness (Dennon, 2014:3). Sean Sheehan, on the other hand, likens Molly's monologue and her picking Bloom at the end by getting rid of Boylan's charms to textual unraveling a weave (Sheehan, 2009:84).

The resemblance between Molly and Penelope does not end there, both Molly and Penelope represent femininity and creative intelligence, both of whom do not step outside the homes they live in during the long epic narrative. From this point on, we witness a break between the faithful and honest Penelope who awaits Odysseus and Molly, a self-supporting opera singer, challenges masculine literary narrative structure and masculine fiction once again with her unusually feminine role, infidelity, and obscenity. As Andrew Gibson points out, "there is nothing new in the idea that 'Penelope' is full of contradictions. […] Contradiction offered what seemed to be a useful key to Molly's psychology and even her 'femininity'" (Gibson, 2002: 268). In a similar vein, Marico Engel in his dissertation "Molly Bloom's

Characters and Contradictions'' reveals that Molly's character is a suitable instrument for Joyce to show how full of contradictions women would be:

> The contradictory nature of Penelope is deliberately created by Joyce who wanted to express Molly's mind as inconsistent and vaguely illiterate. If I might mimic Joyce's game of symbolics, I would say the word but can stand for Molly. Contradiction also points to inconsistency, opposition, discrepancy and even paradox and all of these are scattered all over her monologue. She is quite contrary since virtually everything that passes through her mind is contradicted by something else that passes through. Molly's point of view closes the book. The reader is forced to admit that her judgments about Bloom, Stephen and the rest of the Ulysses cast are "biased", subject to the most obvious contradictions (Engel, 1996: 63).

Especially when we look at the post-millennium period, we observe that the Joyce criticism and the reception of Joyce as a writer have led to an axis shift. For many years, criticisms linking Joyce's collection with the modernist novel, modernism are increasingly being replaced by interpretations and readings in the context of Joyce's relationship with Irish culture and Irish literature. Naturally, some studies interpreted Joyce's reception from this perspective. In this respect, we think that the following studies constitute an interesting example:

Gülden Hatipoğlu, in her thesis titled "The Celtic Other: Ireland as Not-England," describes Irish literature and Joyce's place and importance in the Irish paradigm, and bases her arguments on Maria Tymozcko's claims to relate Irish myths to *Ulysses*, and asserts that the characters Molly, Bloom and Stephen were inspired by the characters in the Celtic *The Book of Invasion*, which describes Irish prehistory, and the mythological figures in Celtic legends. Both Molly's physical characteristics, based on her Jewish and Moorish origins, and the association of stream of consciousness with water and flow, draw attention to the relationship between the river goddess in Celtic mythology (Hatipoğlu, 2004: 126-134).

James A. W Heffernan makes a similar claim in his article "Joyce's Merrimanic Heroine: Molly vs. Bloom in Midnight Court" that *Ulysses* and especially *Penelope* are inspired by the poem 'Midnight Court' written in Welsh in 1780 by Brian Merriman. If we look at the summary of the poem, we witness it describing a funny event: a group of women accuse men of not meeting women's sexual desires and not satisfying them in a court where the fairy queen is the arbiter. According to Heffernan, Molly's accusation of Bloom's indifference and her decision to win him back rather than scold him as in the poem is the main parallelism between the poem and the *Penelope* episode (Heffernan, 2004:1-23).

The language Molly uses, her stream of consciousness, and thus her voice, differ significantly from that of Stephen and Bloom. Compared to the educated, abstract-minded, lyrical and melancholic voice of Stephen, Joyce's poet nominee and protagonist of his previous works, Molly's voice is uneducated, colloquial, instinctive, quite obscene and sensuous, and therefore forms a contrast. In contrast, Bloom's voice is also portrayed as more sensible and funnier, with practical intelligence. As much as Stephen was seen as Joyce's literary prototype, Molly was also seen as Joyce's wife, Nora Barnacle's literary reflection. The language that Nora used in her letters to Joyce was bound by the lack of grammatical structure and punctuation, which Joyce mentioned in his letters to his brother Stanislaus. According to Ellmann, Joyce at first thought of writing Penelope in the form of Molly's letters to Bloom, in the form of epistolary literature, inspired by these letters. The vulgar, intellectually stumpy, and almost stereotypical nature of Molly's language has led Joyce's works to be sharply criticised by feminist critics.

To sum it up, Joyce ends the *Penelope* episode, and thus *Ulysses*, with the famous 'Yes' that made Molly who Molly is. The first and last word of her speech, 'yes', bears traces of a Vicovian cyclicality that Joyce would later follow at *Finnegans Wake*. Although she repeatedly says 'but' between the two 'yes' at the beginning and the end, even if she carries contradictions, discrepancies and inconsistencies that are unique to her and the women per se, Ellmann describes her final 'yes' as 'the triumph of the soul' (Ellmann, 2012: 522). This 'yes' is seen to some critics as Molly's scream at the moment of orgasm, to others as the connotation of Bloom's "Be near her ample bedwarmed flesh. Yes, yes." (Ulysses, 1992: 74) statement of his day-long dream of meeting Molly after pages in the *Calypso* episode and as a guarantee of Molly's giving him safe passage home– Number 7, Eccles Street.

The general belief is that Molly's last 'Yes' signifies 'yes' in response to Bloom's marriage proposal, and this is interpreted as Molly returning to Bloom again. The final paragraph and final word of the episode 'yes' confirms the hope that there is still a shared future for Molly and Bloom. The 'yes' word echoed in Molly's mind throughout the episode, expressing her response to Bloom's marriage proposal, and showing us readers that it was engraved in her memory. This affirming and attesting word has a consensus that the disagreements between them, the roughness of their marriage, even the unfaithful behavior of both during the day, cannot affect the unbroken integrity and continuity of their marriage.

Transmission of pronouns in translations of the *Penelope* episode

Cohn, draws attention to the non-referential implicitness of pronouns used in the episode when talking about the linguistic features of the *Penelope* episode (1978: 223). Indeed, Molly's monologue is confusing with the abundance of pronouns and the ambiguity of reference points. To be exact, when we look at the text, we see that the third person pronoun 'he' is masculine and its objective, and possessive forms are repeated frequently. As a reader, we may at first think that this is not a unique quality, but Joyce is once again using this mechanism against rather than in favor of the reader. The fact that Molly mentions them as 'he' without distinguishing the men who came into her life leads to confusion for readers at the reference points of the original text. Molly's frequent pronoun 'he' refers to her past lovers, as well as numerous men she has encountered throughout her life who have been hitting on her, aspiring, complimenting her, as well as her husband Bloom, her new lover Boylan, and even Stephen, whom she intends to seduce. Again, to quote Cohn:

> Third-person-pronouns – particularly in the masculine gender – display the most obvious referential instability, and may contain significant equivocation as well. Molly presumably always knows who-is-who of her pronouns, but the reader is sometimes left guessing as to which *he* is on her mind at any moment (1978: 230).

The translation of the mentioned feature into languages that do not have a gender category, such as Turkish, gains a double-layered feature. In this regard, the translations of the Penelope episode of three translators, Murat Belge (1965), Nevzat Erkmen (1996), and Armagan Ekici (2012), respectively, were examined in terms of this linguistic feature of the text. One thing we want to mention is that the Murat Belge's translation is incomplete compared to the other two translations, that is, only a large part of the first sentence and the last paragraph of the last sentence should be considered as a limiting factor.

EXAMPLE 1.

Original text: Miss Stack bringing ***him*** flowers the worst old ones she could find at the bottom of the basket anything at all to get into a mans bedroom with her old maids voice trying to imagine ***he*** was dying on account of her (Ulysses, 1992: 872)

> ***Murat Belge's translation***: Miss Stack ***ona*** çiçek getirerek sepetin dibinde bulabildiği en eski bayatları bir erkeğin yatakodasına girebilmek için ne yapmak gerekiyorsa o ihtiyar kız sesiyle ***adamın*** onun uğruna öldüğüne inanmıya çalışarak (Belge, 1965: 91)
>
> ***Nevzat Erkmen's translation*** Miss Stackın ***ona*** çiçek getirişi sepetin dibinde bulabildiği en kötü solmuşlarından bir erkeğin yatak odasına girmek için bir vesile olsun da yaşlı bakire sesiyle ***adamcağızın*** onun aşkına öldüğünü düşlemeye çalışarak (Erkmen, 1996: 797)
>
> ***Armağan Ekici's translation***: Miss Stack de ***beyimize*** çiçek getirmişti sepetin dibinde bulabildiği en kötülerini seçmiş bir erkeğin yatakodasına girmek için yapmayacağı şey yok o kızkurusu sesiyle ***bizimki***nin kendisi uğruna öldüğünü hayal etmeye çalışıyor (Ekici, 2012: 708-9).

When we look at the sample text above, it is seen that the source text is resolved that the person Molly referred to as 'he' in the original text is her husband Bloom. Molly, surprised that Bloom wanted breakfast in bed, as he had never done before, speculates about the weirdness of the situation, while remembering that when Bloom sprained his foot, a woman called Miss Stack brought him flowers. When we look at the translations, this feature is noted only in the Ekici's translation reflecting the visibility of the translator by the use of adjectives and pronouns like 'beyimiz- our sir, messire' and 'bizimki -ours' that women tend to use when talking about their husbands. However, the fact that the words 'adam-fellow' and 'adamcağız-bugger' used by Erkmen and Belge imply Bloom is not understood from the context of the text. Ekici continued to use the same technique in his translation where Molly mentioned Bloom. This feature of the text is very important in the following example, where Molly brings Bloom, Boylan, and Stephen together at the same time. Cohn describes this complex situation as "on the larger scale of the monologue, a slower relay of he-men can be observed as the Bloom-Boylan alternation gives way to the Bloom-Stephen one, an evolution that coincides with the decreasing past and mounting future and conditional tense" (Cohn, 1978: 230). The complexity of this situation is clearly observed in the following example. Since Murat Belge translation does not have this part, the examples are compared in two full-text translations.

> **EXAMPLE 2.**
>
> ***Original text***: lover and mistress publicly too with our 2 photographs in all the papers when ***he*** becomes famous O but then what I am going to do about ***him*** though no thats no way for ***him*** has he no manners nor no refinement nor no nothing in ***his*** nature (Ulysses, 1992: 923)
>
> ***Nevzat Erkmen's translation***: sonra ***o*** da sevgilisi ve metresi olaraktan bütün gazetelerde 2mizin fotografı dahil benim hakkımda aleni yazılar yazar meşhur olduğu zaman Ah ne halt ederim ben işte o vakit yoo vallahi olmaz hiç terbiye nezaket hiçbir şey yok mu mizacinda (Erkmen, 1996: 834)
>
> ***Armağan Ekici's translation***: beni yazar aşığı ve metresi cümle alem de okur meşhur olduğu zaman 2mizin fotografları bütün gazetelerde boy boy çıkar Üf ama o zaman ***öbürü***nü ne yapacağım hayır bu iş ***ona*** göre değil hiç terbiyesi yok hiç yontulmamış hiç içinden gelmiyor (Ekici, 2012: 743-4).

In the above example, the third-person masculine pronouns in the original text indicate Stephen, then Bloom, and then Boylan, respectively. Molly imagines Stephen's condition after she becomes his mistress, then expresses her concern about her husband, thinking of him. She then compares her current lover, Boylan, to Stephen, whom she considers to be lovers in the future, and complains about Boylan's vulgar platitudes. This feature is used as a hidden subject in Ekici's translation of the pronoun 'o-he', which refers to Stephen. In contrast, the pronoun 'him', which describes Bloom, is expressed with the pronoun 'öbürü-the other one', and a clear and visible translation strategy has been followed. In Erkmen's translation, however, the reference to Bloom has been omitted.

An interesting example of visibility is also present in the Belge's translation. Molly remembers her first contact with Boylan as she remembers her husband understanding the relationship between them, but

tells her that she will not give her husband a clear check to prove it, and that her relationship with Boylan is a change. To reinforce this claim, the expression of the 'şapka-hat', which is used in the context of relationship and marriage in Turkish as 'eating the same meal every day' therefore means to be bored.

EXAMPLE 3.

Original text: ***he*** has an idea about ***him*** and me ***hes*** not such a fool he said Im dining out and going to the Gaiety though Im not going to give ***him*** satisfaction in any case God knows ***hes*** change in a way not to be always and ever wearing the same old hat (Ulysses, 1992: 874)

Murat Belge's translation: çünkü bir düşüncesi var ve öyle aptal değil dışarıda yemek yiyeceğim dedi Gaietyye gidiyorum ama tatmin etmeyeceğim ***onu*** ne olsa Tanrı bilir ***Boylan*** bir değişiklik bir bakıma her zaman ve habire aynı eski şapkayı giymemiş olmak

Nevzat Erkmen's translation: zira ***onunla*** benim hakkımda bir saplantısı var anlayacağınız ahmak değil akşam yemeğe çıkmış da Gaietyye gitmiş de ama neşesi kursağında kalacak gene de günahı boynuna bir bakıma değişmiş gibi de

Armağan Ekici's translation: ***onun*** aklına da ***onun*** ve benimle ilgili bir kurt düştü ee o da aptal değil ki akşam yemeğe çıkıyorum Gaietyye gidiyorum dedi aslında ne olursa olsun ***ona*** o tatmini vermeyeceğim ama yukarıda Allah var bir şekilde bir değişiklik olmuş oldu (Ekici, 2012:710).

As can be seen from the example, Belge's translation clearly demonstrated this layer in its translation by correctly analyzing Molly's view of her relationship with Boylan as a change. In the Erkmen's translation, this part is translated far from its context and omitting the reference to 'hat'. Ekici only missed the reference to Bloom in this section and used the pronoun 'o-he' instead of the pronoun 'ours-bizimki', creating only one-time ambiguity in this case. It is only towards the end of the *Penelope* episode that Molly speaks of all the men she knew and who came into her life as 'he' takes on a narrative meaning.

EXAMPLE 4.

Original text: Gibraltar as a girl where I was a Flower of the mountain yes when I put the rose in my hair like the Andalusian girls used or shall I wear red yes and how he kissed me under the Moorish wall and I thought well as well him as another and then he asked me would I yes to say yes my mountain flower and first I put my arms around him yes and drew him down to me so he could feel my breasts all perfume yes and his heart was going like mad and yes I said yes I will Yes. (Ulysses, 1992: 932-3).

Murat Belge's translation: Cebelitarık bir kız gibi benim bir dağ Çiçeği olduğum yerde evet gülü saçıma taktığım zaman Endülüslü kızların yaptığı gibi ya da taksam mı bir kırmızı evet ve nasıl öptü beni Mağrip duvarı altında ve düşündüm pekala başkası olacağına o olsun ve sonra sordum ona gözlerimle bir daha sormasını evet sonra sordu bana yapar mıyım diye evet dememi evet benim dağ çiçeğim ve önce kollarımı doladım ona evet ve çektim onu kendime göğüslerimi duysun diye parfüm hep evet ve atıyordu yüreği deliler gibi ve evet dedim evet yapacağım Evet. (Belge, 1965: 95).

Nevzat Erkmen's translation: kızlığımda dağların bir Çiçeği olduğum Cebelitarığı da evet Endülüslü kızlar gibi gülü saçıma taktığım zaman yoksa kırmızı mı taksam evet Mağribi duvarının altında beni nasıl öptüğünü de ve düşündüm ki bir başkası olacağına o olsun ve gözlerimle sorduydum ona gene sorsun diye evet o da sorduydu bana ister miyim diye evet evet diyeyim diye dağ çiçeğim benim sonra ilkin kollarımla ona sarıldım evet kamilen parfümlediğim memelerimi hissedebileceği şekilde onu ta kendime çektim evet ve onun yüreği çılgınlar gibi vurmaktaydı ve evet dediydim evet isterim Evet. (Erkmen, 1996: 841).

Armağan Ekici's translation: Cebelitarık genç kızken ben de bir Dağ çiçeğiydim orada evet saçıma gülü Endülüslü kızların taktığı gibi bir takınca ya da kırmızı mı taksam evet ve nasıl öpmüştü beni Mağribi surunun altında ben de dedim ki bu da olur bir başkası daha iyi olacak değil ya sonra gözlerimle tekrar sormasını istedim evet sonra ister misin diye sordu evet ne olur evet de dağ çiçeğim dedi önce sarıldım ona evet ve onu kendime çektim göğüslerime de dokunsun diye safi parfüm evet kalbi deliler gibi çarpıyordu evet dedim evet isterim Evet. (Ekici, 2012: 749-750).

The masculine pronoun 'o-he' in the last part of the *Penelope* episode, in the 5. sentence, points to Molly's first lover, Mulvey. This kissing memory against the backdrop of Gibraltar memories, of Mulvey

kissing her under the Moorish ramparts is intertwined with another kissing memory on Howth Hill, where Bloom proposed marriage to Molly, and they kissed for the first time. According to Cohn, Molly's first and last 'he' in her monologue arguably alludes to Bloom and emphasizes on the contingency of her erotic partner (Cohn, 2008: 243). The formulaic "as well him as another" in the text is none other than Bloom, which Joyce describes as 'everyman and no man', and this is the formula for the affirmation and confirmation of love unique to Molly. So Joyce, taking advantage of the euphemism of masculine pronouns, takes advantage of this feature of our conversation when we don't need to name people or objects we know mutually to ourselves or close acquaintances, and turns it into a concrete example of the narrative technique in which every detail is carefully considered through Molly's monologue.

Transmission of obscene language use in translations of the *Penelope* episode

Ulysses received his share of the long censorship and prohibition controversy until it was first published on Joyce's fortieth birthday on February 2, 1922. *The Little Review*, an American avant-garde literary magazine in which *Ulysses* was published serially between 1918 and 1920, was sued for obscenity in 1921, and the case resulted in fines for the editors of the magazine and a ban on the publication of the remaining sections of *Ulysses*. Following this ban, in 1922, *Ulysses* was prohibited from being published, distributed, and brought into the country. This prohibition continued in England until 1936, and in America until the lifting of the ban in 1933 by Judge John Woolsey.

As a modernist novel, Joyce depicted each episode of *Ulysses* in a way that they bear parallels the human anatomy. Joyce's sense of art, which aims to convey stark reality, allows the characters in *Ulysses* to explore all kinds of corporeal experiences unique to the human body. Molly's thoughts and language, explicitly or implicitly, are burdened with sexuality, vulgarity, and obscenity. By actualising the sexual experiences that male characters of *Ulysses* have incubated and imagined in their heads, Molly does not hesitate to voice them either. But the language she uses when talking about her experiences is also burdened with contradictions, just as her consciousness and character. Molly, who has become really vulgar in places, sometimes uses crude parables, vague words, and euphemisms when describing her musings about sexuality. In this context, Turkish translations of *Ulysses* also provide a prolific corpus for conveying the obscene elements of the *Penelope* episode.

> **EXAMPLE 1.**
>
> ***Original text:*** usual ***kissing my bottom*** was to hide it not that I care two straws who he does ***it*** with or ***knew*** before that way (Ulysses, 1992: 873)
>
> ***Murat Belge's translation:*** o her zamanki gibi *kıçımı yalaması* saklamak içindi bunu aldırdığım yok ya kimle yaparsa yapsın ya da *bilmek* öyle (Belge, 1965:92)
>
> ***Nevzat Erkmen's translation:*** her zamanki gibi *kıçımı öpmeleri* gizleyecek aklınca sanki benden önce kiminle yaptığı kimi *tanıdığı* pek umrumdaydı (Erkmen, 1996: 797)
>
> ***Armağan Ekici's translation***: her zamanki gibi *kıçımı öpüvermesi* de gizlemek içindi hiç umrumda değil oysa kimle yapmışmış ya da kimi önceden o şekilde *bilmişmiş* (Ekici, 2012:719).

As we can see in the excerpt, although all three translators translate 'bottom' in the text as 'ass', Belge's translation 'ass licking' gives a connotational attribute to 'kissing my bottom', which is used in the plain sense of the original text. Thus, he added the kind of flattery that one makes to another in order to keep something from someone or to conceal one's crime when someone is guilty. Another issue is that the phrase 'knew before that way' in the text should be interpreted in our view as referring to the verb 'to know' etymologically to the context of sexuality. As in the verses "and Adam knew his wife Home; and she conceived" in Genesis, the verb 'to know' is nowadays expressed in English as 'to know somebody

Biblically'. The euphemism 'to know', which refers to the use of the ambiguous pronoun 'it' in the same string, is revealed only in the Ekici's translation, although the reference to sexual intercourse is quoted by all three translators. In addition, another feature that makes the Ekici's translation interesting stands out. Ekici has chosen a structure that is not generally used in Turkish, which may be conveyed but not entirely corresponds to the meaning of Past Perfect Tense in English. By using this interesting structure which adds an extra layer to the meaning of the action to include the past and present simultaneously, and which is used in situations to express nonchalance and indifference lends itself as a very interesting example of overinterpretation. By using this structure Ekici, thereby creates a successful image of Molly's feigned indifference and ironical tone and thereby makes it easier for the readers imagine even her facial expression as she describes the event, thus drawing a more realistic portrait of Molly's voice.

EXAMPLE 2.

Original text: he must **have come** 3 or 4 times with that ***tremendous big red brute of a thing*** he has I thought the vein or whatever the dickens they call it was going to burst though his nose is not so big after I took off all my things with the blinds down after my hours dressing and perfuming and combing ***it like a iron*** or ***some kind of a thick crowbar standing*** all the time he must have eaten oysters I think a few dozen he was in great singing voice no I never in all my life felt anyone had ***one the size of that*** to make you full up he must have eaten a whole sheep after what the idea of making us like that with ***a big hole in the middle of us*** like a ***Stallion driving it up into you*** because thats all they want out of you with that determined vicious look in his eye I had to halfshut my eyes still he hasn't such a tremendous amount of ***spunk*** in him when I made him pull ***it*** out and do ***it*** on me considering how big ***it*** is (Ulysses, 1992: 877).

Nevzat Erkmen's translation: ***o koskoca ipiri kırmızı gaddar şeyiyle*** herhalde 3-4 kez *gelmişti* damarı mı derler her ne karınağrısıysa handıysa patlayacak dersin oysa burnu çok büyük gözükmediydi istorları indirip de saatlerce özene bezene giyindikten makyaj yapıp saçlarımı taradıktan sonra her şeyimi çıkarıp soyununca ***demir ya da kalın bir külünk gibi sürekli durup durduydu*** istirdye mi yemiş nedir birkaç düzine garanti sesi de şahane bir formdaydı yo hayatım boyunca ***hiç kimseninki onunkisi kadar*** beni tam dolduracak boyutlarda olmamıştır bütün bir kuzuyu yemiş olmalı öyle ya bizi ortamızda ***koskoca bir delikle*** yaratmanın manası ne ya da bir ***aygır gibi ta içine daldırması*** senden istedikleri tek şeydir bu gözünde o kararlı kötü bakışla gözlerimi yarı aralamak zorunda kaldım gene de ***üzerimde yapsın*** diye dışarı çıkarttığımda ***tüm büyüklüğüne*** rağmen pek öyle aşırı taşırı bir ***mecali*** kalmış gözükmüyordu (Erkmen, 1996: 800).

Armağan Ekici's translation: 3 ya da 4 kez gelmiş olması lazım o ***muhteşem iri kırmızı tokmak gibi şeyiyle*** o damar mı ya da işte adı her ne naneyse onun patlayıvereceğini düşündüm aslında burnu da o kadar büyük değil bak saatlerce giyinip kokular sürüştürüp saçımı taradıktan sonra perdeleri kapatıp herşeyimi çıkardıktan sonra ***demir gibiydi kalın bir levye gibiydi*** hep dimdikti birkaç düzine istirdye yedi galiba önceden şarkı söylerken de sesi tam formundaydı hayır ***ömrühayatımda böyle irisini*** hiç hissetmemiştim içini tümden dolduruyor sonra da gidip bütün bir kuzuyu gövdeye indirmiş olmalı niye bizi böyle içimizde ***koskoca bir delikle*** yaratmış ki sonra da ***Aygır gibi içine tosluyorlar*** çünkü senden istedikleri şey bu gözlerindeki o amansız kötü bakış gözlerimi yarı yarıya kapatmak zorunda kaldım yine de çıkarıp ***üzerime yapmasını*** söylediğim zaman ***öyle muhteşem mıktarda*** bir döl çıkmadı bak yani ***ebatına bakarsan*** (Ekici, 2012: 712).

The ambiguous word 'thing' and the pronoun 'it' refers to the male genitalia. Surprised that Boylan's nose is not so big, Molly hints at the rumour that the size of male genitalia depends on the size of the nose. The adjective 'tremendous' which is used to describe Boylan's genitalia is contrasted by the term 'spunk' in the same paragraph as Molly describes the amount of Boylan's sperm and this time with the meaning of incompetence, deficiency. Ekici understood correctly the importance of this use in his translation and was able to convey it. The thing is, Molly here is obsessed with the size of Boylan's manhood and the lack of his sperm. Later in the text, Molly says "but i dont know Poldy has more spunk on him" (Ulysses, 1992: 877) in her mind, this time she confronts Bloom and Boylan with virility and potency. We just want to point out that this feature played a big part in choosing Bloom, not Boylan, at the end of the episode. When we look at the translations, Erkmen translated this phrase as "mecal-

courage" in the above excerpt, taking into account the lexical meaning of the word 'spunk' as "courage", and in the next line as "but I don't know, Poldy is more of a courageous". Ekici, on the other hand, understood that the word 'spunk' 'means' 'sperm, progeny' and kept this meaning in his translation. The distinction of "WE", which denotes the entire female sex in the excerpted paragraph, and the third-person plural "they", which she uses for men, is indicative of Molly's sexually polarising the world. Her reference to Boylan's voice and his singing suggests that the act of singing for Molly is necessarily sexual. The fact that Molly, who sang couplets from the songs throughout the *Penelope* episode, has a certain sexual memory connected with these couplets and songs reinforces this statement.

EXAMPLE 3.

Original text: Ill be quite gay and friendly over it O but I was forgetting this bloody pest of a thing ***pfooh*** you wouldnt know which to laugh or cry were such a mixture of plum and apple no Ill have to wear old things so much the better itll be more pointed hell never know whether he did it nor not there thats good enough for you any old thing at all then Ill ***wipe him off me just like a business*** his ***omission*** (Ulysses, 1992: 930)

Murat Belge's translation: şen ve dostça davranacağım ona karşı Ah unutuyordum neredeyse şu baş belası şeyi ***tüh*** bilemezdiniz hangisi gülmek mi ağlamak mı böylesine bir erik elma karışımı hayır eski şeylerimi giymem gerek daha iyi ya daha anlamlı olur hiçbir zaman bilmeyecek yapıp yapmadığımı al işte bu yeter sana ne olursa olsun sonra ***üstümden süpürür atarım onu işten çıkar*** gibi (Belge, 1965: 93)

Nevzat Erkmen's translation: çok neşeli ve dostçasına yaklaşırım Ya lakin şu müsibet şeyi unutuyorum ***pöff*** güler misin ağlar mısın perhizdeyiz ama turşusuz da edemeyiz yo eski şeylerimi giyerim böylesi daha iyi anlayana sivri sinek saz yaptı mı yapmadı mı bilemeyecek hiç işte sana böylesi yaraşır eski püskü farketmez sonra onu siler atarım üzerimden tıpkı ***omisyonu*** gibi (Erkmen, 1996:)

Armağan Ekici's translation: pek şenşatır pek dostane olacağım Aa ama bak şu şeytan götüresi şeyi unutuyorum ***üüf*** ağlasam mı gülsem mi bilemedim elmayla erik karıştık valla yok eski şeyleri giymem gerekecek e çok daha iyi daha da insafsız olmuş olur hiç bilmeyecek yaptı mı yapmadı mı al bakalım bu kadarı sana fazla bile hani eski paçavra olsa olur sonra ***silivereceğim onu üzerimden gayet normal bir işmiş*** gibi ***iffazat***ından sonra (Ekici, 2012: 748).

The event described in this excerpt is mentioned in the eighth sentence of the *Penelope* episode. Molly, who made the decision to make things up with Bloom, suddenly remembers her period. Although the word "pooh", which means "period" in the text, is referred to as "thing", the word "pfooh", which comes immediately after, was used to remind careful readers of her menstruation. Joyce used this word in English as a fusion of the exclamation "pfff" and "pooh" to express anger and boredom. Moreover, the onomatopoeic property of the word must also be considered. All three translators have expressed this detail, which refers to the menstrual period, with different exclamations that have the same meaning in Turkish.

The translation of the word "omission" in the sample paragraph reveals different translator decisions. As we have noted, Molly's monologue and language refers to someone who is uneducated, crude, and colloquial. Molly, who has a hard time pronouncing the word "metempsychosis -transmigration of soul" in the pornographic novel she read to Bloom in the *Calypso* episode, and says it as "Met something with hoses" (Ulysses, 1992:893), has a hard time using scientific words like this. Sometimes she uses these scientific words she hears from her husband by replacing the letters in the syllables. This behavior, seen as a type of language slip, means "malapropism" in linguistic terminology. We see many examples of this in the text, such as Molly saying "incarnation" (Ulysses, 1992:893) instead of reincarnation, and "compriment" (Ulysses, 1992: 916) instead of "compliment". The word "omission - omitting, jumping, subtracting" in this excerpt was also misused instead of the word "emission". Belge associates this word with the word "business" in the line and gives it as "quit job" in the translation. Although the use of Erkmen as "omisyon" falls in line with the source text, it does not reflect Molly's everyday and

unscientific colloquial language. We can see that Ekici's use of the word "excrement" in the form of "iffazat" is a conscious choice that emphasizes language slip based on the sound similarity between the same "ifrazat/iffazat" as seen in "omission-emission".

EXAMPLE 4.

Original text: wait there is Georges church bells wait 3 quarters the hour wait 2 oclock well that is a nice hour of the night for him to be coming home at to anybody climbing down into the area if anybody saw him Ill knock him off that habit tomorrow first Ill look at his shirt to see or Ill see if he has that French letter still on his pocketbook I suppose he thinks I dont know deceitful men all their 20 pockets arent enough for their lies (Ulysses, 1992: 918)

Nevzat Erkmen's translation: dur Georges kilisesinin çanları dur 45 dakika saat 1 dur saat 2 eve gelmesi için ne güzel zaman değil mi bir kimse tırmanıp aydınlığa inmek öyle ya bir kimse görseydi o malum adetinden vazgeçirtir ben onu ilkin gömleğine bakıyım o *Fransızca mektup* hala orda mı diye cüzdanına bakayım yalancı erkekleri tanımam zannediyor 20 cebinin tümü de yetmez yalanlarına (Erkmen, 1996: 831)

Armağan Ekici's translation: dur bakayım George kilisesinin çanları çalıyor dur bakayım 3 çeyrek saat 1 dur bakayım saat 2 bak şuna gecenin hangi saatinde eve geliyor kim olsa bahçe duvarından atlamalar bir gören olsa yarın onu bu ufak huyundan vazgeçirivereceğim önce gömleğini güzelce bir gözden geçireceğim ya da bakacağım o *prezo* hala cüzdanında mı ben bilmiyorum sanıyor herhalde erkek milleti ikiyüzlü söyledikleri yalanlar elbiselerindeki 20 cebi doldurur da taşar (Ekici, 2012: 740).

In the above example, we witness one of the connotations about the outside world that struck Molly's consciousness – The bells of the Church of St. Georges. In general, the number of these connotations in the section is very limited, e.g. the whistle of the remote passing train "frseeeeeeeeeeeefronnnng train somewhere" (Ulysses, 1992: 894/906), the sleeping Bloom- "better go easy not wake him" (Ulysses: 1992: 906), the creaking bed -"this damned old bed too jingling" (Ulysses, 1992: 914). Molly is annoyed that Bloom came home late, and she is also angry that Bloom, who had no key in the Ithaka episode, jumped over the garden wall and entered the house. All this has led him back to the idea that Bloom is cheating on him somewhere. She planned to go through his pockets first thing tomorrow. The importance of the phrase "French letter" in the example paragraph comes into play here. The word" French letter "means" condom" in English slang. In French, the word "condom" is referred to as "la capote Anglaise". Such nomenclature bears traces of a history-based animosity between both nations. That is, both nations refer to each other for words about sexual corruption, immorality, and sexuality, and call them by each other's names. Another example of this is "French kiss". The same word is used in French as "baise Anglaise-English kiss". Erkmen probably lost sight of the slang meaning of this word and used the phrase in order. Ekici, on the other hand, stated the meaning of the word condom in his translation.

Conclusion

When we closely scrutinise the literary canon, it is almost difficult to find authors who come close to establish a relationship at the level of the pragmatic relationship that Joyce established with language and translation. Joyce's relationship with language and translation is necessary on the material level, that is, the works in his collection have a polyglossic and polyphonic structure, the use of various local, national and individual languages, and voices is directly related to the fact that he spent almost all of his life between different languages and cultures resulting from a state of voluntary "exile".

According to Terry Eagleton, Joyce, by contrast of "many of the great modernist writers who loathed some social group or other, whether women, Jews, socialists or the ordinary people, stands out among

these dismally benighted ranks for his tolerance and generosity of spirit (Eagleton, 2005: 283). Indeed, the characters of *Ulysses* are the Jewish Bloom, who was "marginalised" and ridiculed by society; Stephen, who, as we know from the *Portrait*, was again mocked at as having feminine traits by his friends for his creativity and introverted character; and Molly as the representation of women who were left nullified in the patriarchal and masculine Irish society of time. In this context, Joyce's will to transform the language of power and disrupt the established order, as he set to work in *Ulysess*, stems from his admiration for the Other and his desire to give voice to the subaltern, silenced by the phallus-centered discourse of the power. Besides, Stephen is a reflection of Joyce's autobiographical personalisation and artistic consciousness, while Molly is the prototype of his wife Nora. Thus, the selection of the *Penelope* episode selected for translation analysis becomes particularly significant. Molly is the epitome of Joyce's literary genius, as are her reveries, her experiences, her beliefs, and her values. Joyce's ending of *Ulysses* with Molly's voice, with her female consciousness and her language is a literary example of Joyce's desire to put himself into the place of the Other.

In our study, obscenity, as the main characteristics of Molly's soliloquy and the stream of consciousness reflected by the autonomous monologue technique, the use of obscene elements and the implicit non-referential structure of the pronoun system were compared in the context of Murat Belge, Nevzat Erkmen and Armagan Ekici's translations. These translations, which reflect three different periods and three different stages of translation adventure of *Ulysses* into Turkish –untranslatability- first translation (translatability) – retranslation, respectively – reflect Molly's women's writing and voice, and contributes to field of research of literary translation in terms of translator visibility.

The above examples show how the transfer and transmission of obscene elements and the implicit pronoun system in the *Penelope* episode are handled by three different translators. In all three translations we examined, different translation strategies were used to convey the fluid and unmediated structure of the *Penelope* episode specific to women's language. While Belge's translation is based on the syntactic structure of the source text, Erkmen has achieved a more poetic feature by combining interrelated sentences.

However, Molly, an uneducated person with "limited vocabulary," as Joyce puts it, is disguised as an educated person who uses archaic, partly styled and much more knowledgeable language in Erkmen's translation. As an example we can show the use of words such as, "büllük "(798),"belini getirmek" (797),"handıysa" (800), "tebelleş olmak" (804), "biteviye" (808), "semirtmek" (811), "tekmil"(813), "kamilen" (813), "çöğünmek" (815), etc., which is far from the everyday language and complicates the language of the monologue, which is very easily understood in the original language.

Ekici in his translation made use of the possibilities of the internet and the numerous sources written on Joyce, which he frequently emphasised in his interviews, in the analysis of the source text of the Penelope episode, and achieved his own visibility through the conscious decisions he made. Ekici's translation displayed an entirely local Molly silhouette using vernacular and everyday language, creating a fluent prose sample in accordance with the syntax of the Turkish language. Ekici has accomplished to convey Molly's obsession with sexuality and has managed to master the rich linguistic structure of her obscene monologue with idioms, allusions, euphemisms, and wordplays.

As mentioned above, Turkish translations of *Ulysses* were completed mainly in different periods and stages. The first of these translations is a trial by Murat Belge, who claims *Ulysses* to be untranslatable, and is a partial translation. Despite Belge's claim, this challenge also demonstrates the potential of the

translatability paradigm to defy all kinds of strains. The second translation should be considered together with Nevzat Erkmen's acceptance of the "challenge of untranslatability," and in which translation context he embarked on it. The retranslation shows that Armagan Ekici, again with a new reading perspective, gained as much sanctity as the first translation and was considered as "valuable" as the first. As with other examples in Turkish literary and translation polysystem, these translations are not mutually exclusive or interchangeable, but are broadening the reader's horizons with new reading experiences and new linguistic and stylistic suggestions.

As our analysis also demonstrated, all three translators were often misled by Joyce's idiolect peculiar to the style of the *Penelope* episode. Indeed, reading Molly's soliloquy leads to certain difficulties that are peculiar to the style, language, and content of this episode. We saw above how the implicit pronoun system and lack of omniscient narrative structure resulted in Molly's daydreams taking on the thrilling form of a seemingly endless train of vaguely connected sentence fragments, all of which need a conductor to direct them to a coherent and cohesive plot. In addition, we saw in the examples above how, without punctuation, Molly's currents of thought and reveries are challenging to translate because they always require a constant comparison of the parts with the whole, and the whole with its parts to a degree and frequency more pronounced than usual. The misreadings by the Turkish translators we have seen above best illustrates this difficulty. Joyce's adoption of this way of representing the complexities of the conscious mind and meandering inner voice of Molly and subsequently, its Turkish translations have successfully created an intriguingly sibyllic figure of Molly Bloom, who stands out without any doubt as one of the great heroines of literature.

References

Burgess, A. (1968). ReJoyce. New York: W.W. Norton & Company.

Callow, H. C. (1992). "Joyce's female voices", The Journal of Narrative Technique, V. 22, No. 3, p. 151-163.

Cohn, D. (1978). Transparent minds. New Jersey: Princeton University Press.

Dennon, A. (2014). "The word made flesh: Molly Bloom's political body". (Unpublished doctral dissertation), Oregon: Oregon State University.

Eagleton, T. (2005). The English novel: an introduction. Oxford: Blackwell Publishing.

Ellmann, R. (1982). James Joyce. New York: Oxford: Torronto: Oxford University Press.

Engel, M. (1996). "Molly Bloom's characters and contradictions". (Unpublished MA Thesis), Marburg Lahn: Philipps Universität Marburg Fachbereich Achbereich Neuere Fremdsprachen und Literaturen Institut für Anglistik und Amerikanstik.

Gibson, A. (2002). Joyce's revenge: history, politics, and aesthetics in Ulysses. New York: Oxford University Press.

Gürle, M. (2016). Ölülerle konuşmak: Shakespeare'den Joyce'a Tutunamayanlar'da edebi miras meselesi. Istanbul: İletişim.

Hatipoğlu, G. (2004). "The Celtic other: Ireland as Not-England". (Unpublished MA thesis), Izmir: Ege Üniversitesi.

Heffernan, J. (2004). "Joyce's Merrimanic heroine: Molly vs. Bloom in Midnight Court". James Joyce Quarterly, V.41, No. 4, p.745-765.

Joyce, J. (1992). Ulysses. London: Penguin Books.

Joyce, J. (1996). Ulysses. Trans. Nevzat Erkmen, Istanbul: Yapı Kredi, 1996.

Joyce, J. (2012). Ulysses. Trans. Armağan Ekici. Istanbul: Norgunk.

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

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

Joyce, J. (1965). "Penelope". Trans. Murat Belge, Yeni Dergi, Istanbul No. 8., p. 91-95.

Kiberd, D. (2009). Ulysses and us: the art of everyday living. New York: Faber and Faber.

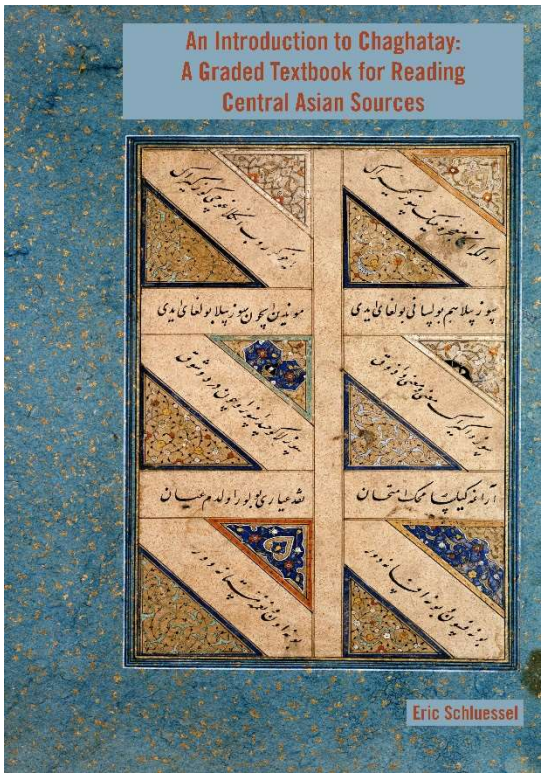
O'Brien, A. (2000). "The Molly Blooms of "Penelope": Reading Joyce Archivally", Journal of Modern Literature, v. 24, no. 1, p.7-24.

Sheehan, S. (2009). Joyce's Ulysses: a reader's guide. New York: Contiuum.

Şavkay C. (2004). "The problems of gender in James Joyce's Ulysses", Litera, no.1, p.161-175.4.

TANITMA 1 / BOOK REVIEW 1: Schluessel, Eric (2018). *An Introduction to Chaghatay: A Graded Textbook for Reading Central Asian Sources*. Maize Books, Michigan Publishing, ISBN:9781607854951

Meqsud SELİM[1]



Eric Schluessel published a teaching resource for Chaghatay in 2018, which teaches Chaghatay from the very beginning. This is great news for researchers of history and culture in Central Asia and Xinjiang. Chaghatay has an important place in the study of ancient Asian literature in Central Asia; there are a large number of Chaghatay manuscripts in the Central Asian collection of ancient Asian manuscripts. Therefore, studying Chaghatay is an important way to study various fields in Central Asia. So far, several Chaghatay language teaching resources in Uyghur have been published in China, and there are several textbooks and research texts in Turkey. However, many scholars or enthusiasts may not be able to use these textbooks for language reasons. Schluessel's English textbook is the first to teach the Chaghatay language from very beginning. I will discuss this book in terms of language teaching, phonology, vocabulary, etc.

This textbook has 287 Pages and 16 lessons. The beginning of the book first introduces Chaghatay terminology, and provides common reference books. Then, there is a stage of recognizing the alphabet, which includes examples of letters, writing, phonetics and the harmony system. After this comes the first teaching unit. The units are arranged in order according to their difficulty, with each unit composed of basic vocabulary, grammar points and exercises. There is a relatively simple original text for reading practice after almost every lesson. Therefore, I believe it is a good textbook for learning the Chaghatay language.

In the foreword, the author introduces in detail how to write Chaghatay terms in English. This part also introduces the word "Chaghatay" used by the author after mentioning Chagatay, Chaghatay, Chagatai and other spellings. Besides the term Chaghatay, there are Chaghatay, Chaghatay Uygur, ancient Uzbek, Chaghatay Turkish and other names all over the world; there are different terms and different spellings of the word in books and articles published in different countries or regions. This book clearly puts forward and supports the spelling of Chaghatay and the use of this term in standard English. Therefore, it is of great significance to discuss this problem in this teaching book.

The teaching book teaches Chaghatay from the very beginning. Books such as *Chagatay Manual* (Eckmann, János. 1966) and *A Grammer of Chagatay* (Bodrogligeti, András J. E. 2001) related to

1 Doç. Dr., Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi, Azınlık Milliyetler Dili ve Edebiyatı Fakültesi (Lanzhou, Çin), meqsudselim@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1600-1716 [Makale kayıt tarihi: 01.06.2020-kabul tarihi: 20.06.220; DOI: 10.29000/rumelide.753338]

Chaghatay, published before this period, are more suitable for language researchers in Chaghatay, which is difficult for zero-based learners. This book also discusses and analyzes various language problems in Chaghatay. It focuses on Chaghatay learning for zero-based students or scholars, thereby starting to teach with the most basic letters at the beginning. In addition, each letter is marked with a reading method as well as the computer input and handwriting of the letter. Therefore, students can become familiar with the handwriting of each letter when starting to learn. It is usually easy for scholars to recognize each letter and its different spellings when interpreting manuscripts. However, the most common problem in Chaghatay manuscripts is that some of the letters cannot be recognized. Therefore, this book shows the way each letter is written and gives examples, which helps to solve the problem that the letter cannot be recognized in a manuscript. In addition, the textbook has practice in reading computer input Chaghatay text after each lesson; this method has not been used in a Chaghatay textbook before, and it is very helpful to the students.

This teaching text further explains problems in phonetics and transcription, and the methods in this book are based on previous research results. Moreover, the problems of front vowel (i), back vowel (ï) and natural vowel (e) in Chaghatay are also explained and analyzed in details. As mentioned in the book, I think the vowel system in Chaghatay must be generally consistent with that in Old Uyghur. It is necessary to distinguish the front vowels and back vowels during language research.

This book is the first English teaching resource based on Xinjiang Chaghatay literature. As we all know, Chaghatay literature is widely distributed throughout Central Asia and Xinjiang, China. Previously, scholars were familiar with the books written by János Eckmann, András J. E. Bodrogligeti and other scholars, which mainly introduced and interpreted Chaghatay literature found and collected in Central Asia. However, this book mainly focuses on an introduction to and excerpts from Chaghatay literature related to Xinjiang, which is the first time in the academic world.

Most of the content of the book uses historical Chaghatay documents, which are much simpler as prose than poetry. A considerable proportion of Chaghatay manuscripts are poetry. Therefore, it is a challenge for those without a foundation in Uyghur or Uzbek. This book mainly uses historical documents to help beginners get started more easily.

As the first English teaching resource published for teaching and learning Chaghatay, in my opinion this book also has some disadvantages while having the advantages explained above:

The references can be improved. As a teaching book of Chaghatay for scholars, the foreword provides a bibliography of Chaghatay literature. The references not only include the Jarring's dictionary (Gunnar Jarring, 1964) and other literature which are indispensable in the literature research of Xinjiang Chaghatay, but also the J. W. Redhouse dictionary and other references which are not closely related to literary interpretation. The dictionary is an Ottoman Turkish-English dictionary. Though there are some similarities between Ottoman Turkish and Chaghatay, some differences still exist. Therefore, I think there is still space to expand the references. For example, 1. Burhanı Katı (Mutercim Âsim Efendi, Haz. Mürsel Öztürk, Derya Örs, 2009) 2. Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat (Ferit Devellioğlu, 1993) 3. Nevâyî'nin Sözleri ve Çağatayca Tanıklar (Mustafa S. Kaçalin, 2011); 4. References such as Chaghatay dictionaries published in China, such as *A Grammar of Chaghatay Uyghur* (Abdureop Polat, 2007), *Dictionary of Chaghatay Uyghur* (Hamit Tömür, Abdureop Polat, 2016) and *Detailed Explanation Dictionary of Chaghatay* (Bahavudun, Muhammettursun. 2002).

Some words in the glossary should be further studied. There is a common vocabulary of Chaghatay literature in the book, which is helpful for reading and translating the original literature, but some of them need to be studied further, such as taş, yol, patman, ğelbir, çarek.

The writing of some words is inconsistent. There are some inconsistencies in the writing of Uyghur in Chaghatay literature, so some words in this book are also written differently in different places. For example, the word "cow" on Pages 6 and 7 has different writing. I think it is better to keep the general orthography in the teaching material, and the above situations can be explained in the notes, since beginning learners may feel confused when they see a word written in two different ways. Moreover, such phrases or related sentence exercises can directly use the examples in the original literature.

Conclusion

As the first English-medium teaching material of Chaghatay, the overall structure, content, difficulty and other aspects in this book are very comprehensive and reasonable. Therefore, I think this book is a good teaching resource for zero-based students to learn Chaghatay. As the first English textbook of Chaghatay, it is understandable that there are some shortcomings or imperfections in the content, but they can be revised or supplemented in reprints. The most important thing is the publication. Therefore, I strongly recommend this book to students who are interested in Chaghatay literature. Of course, this book also has a free electronic version for the user.

References

Bahavudun, Muhammettursun (2002). *Çağatay Tilining İzahlıq Luğiti*. Ürümçi : Şinjang Helq Neşriyatı.

Bodrogligeti, András J. E. (2001). *A Grammer of Chagatay*. Lincom Europa.

Devellioğlu, Ferit (1993). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. İstanbul : Aydın Kitabevi.

Eckmann, Janos (1966). *Chagatay Manual*. Bloomington : Indiana University.

Kaçalin, Mustafa S. (2011). Niyazi: *Nevayinin Sözleri ve Çağatayca Tanıklar*. Ankara : Türk Dil Kurumu.

Öztürk, Mürsel; Örs, Derya (2009). Mutercim Âsim Efendi: *Burhân-ı Katı*. Ankara : Türk Dil Kurumu.

Tömür, Hamit; Polat, Abdureop (2016). *Çağatay Uyğur Tilining İzahlıq Luğiti*. Beijing : Milletler Neşriyatı.

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

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

TANITMA 2 / BOOK REVIEW 2: Şahiner, Mustafa (2016). *Yüce Türk'ten Zalim Türk'e: Erken Modern Dönemi İngiltere'sinde Türk Algısı*. Ankara: Siyasal Kitabevi, 1. baskı, 144 sayfa, ISBN: 978-605-9221-22-1

Volkan KILIÇ[1]



Mustafa Şahiner tarafından yazılan, *Yüce Türk'ten Zalim Türk'e: Erken Modern Dönemi İngiltere'sinde Türk Algısı* adlı kitapta, kökenleri Ortaçağa kadar giden Türk-İngiliz münasebetlerine tarihsel ve yazınsal açıdan yaklaşılarak, özellikle İngilizler tarafından Türklere özel bir ilginin olduğu erken dönem İngiltere'sinde yazılan tiyatro oyunlarında, düzyazı eserlerinde, kilise vaazlarında ve diplomatik belgelerde bahsedilen Türk temsili üzerinde durulmaktadır. Erken dönem İngiltere'sinde, ekonomik ve politik olarak özellikle Avrupa dışındaki milletlerle ve devletlerle ikili ilişkiler oldukça ilerlemiş, bu ekonomik ve diplomatik ilişkiler dönemin edebiyat eserlerine de dikkat çekici ölçüde yansımıştır. Bu bağlamda, erken dönem İngiliz tiyatrosunda Türk temsili özellikle oldukça popüler hale gelmiştir. Türklerin İngiliz tiyatrosunda temsili her ne kadar sorunlu ve negatif eksende olsa da, özellikle Kraliçe I. Elizabeth döneminde Türklerle çok yakın, yapıcı ve sıcak ilişkiler kurulmuş; bu olumlu ve sıcak diplomasi trafiği İngiliz tiyatrosuna da Türklere karşı çoğu zaman olumsuz olan önyargıyı beklenebilecek düzeyde kırmamış gibi görünmektedir.

Bu kitapta erken dönem İngiltere'sinde Türk-İngiliz münasebetleri çerçevesinde yazılmış olan resmi yazılar, mektuplar, kilise hutbeleri, kilisede verilen vaazlar, sokak balatları ve tiyatro metinleri detaylı bir şekilde irdelenerek özellikle Saray tarafından yapılan diplomatik yazışmalarda oldukça fazla sayıda geçen "Yüce Türk" imajının, o dönemki İngiliz toplumunda çok da olumlu bir yer bulamadığı ve o dönemde üretilen gerek yazınsal gerek de dinsel metinlerde daha ziyade "Zalim Türk" imajının ön planda olduğu öne sürülmektedir. Bu çerçevede, o dönemde yazılmış olan İngiliz hutbelerinde, sokak balatlarında ve İngiliz tiyatrosunda Türkler, çoğunlukla Müslüman kimliklerinden dolayı, "kâfir", "putperest", "şeytan" "İsa-karşıtı", "kana susamış", "zalim", ve "hilekar" gibi bir takım olumsuz tanımlamalara maruz bırakılmış ve bu şekilde çoğu yazınsal türlerde olumsuz bir çerçevede temsil edilmişlerdir.

Kitapta, Türk-İngiliz ilişkilerinde çoğu zaman resmi anlamda yaratılan olumlu diplomatik ilişkilerin, özellikle I. Elizabeth ve I. James dönemlerinde İngiltere ve Osmanlı ile karşılıklı ekonomik ve politik işbirliğinin, popüler kültüre ve halk kültürüne bu derece olumlu yansımadığı ve Türklere karşı dini duygulardan ötürü süregelen "kafir" ve "zalim" tanımlamalarının İngiliz toplumunda oldukça yaygın bir

1 Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı ABD (Hatay, Türkiye), volkankilic25@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8961-5519 [Makale kayıt tarihi: 12.05.2020-kabul tarihi: 20.06.220; DOI: 10.29000/rumelide.753347]

şekilde dile getirildiği ve kullanıldığı belirtilmekledir. Özellikle Türkler hakkında, Osmanlı İmparatorluğunun üç kıtada hüküm sürmesinin yanı sıra, politik ve ekonomik gücü elinde bulundurması sebebiyle, Batı'da daha çok "emperyal kıskançlık" ve fethedilme korkusu içerinde bir psikolojiyle karşılanmış ve Türklere yönelik bu olumsuz etiketler batı yazınında oldukça geniş yer bulmuştur.

Kitabın ilk bölümünde Türk-İngiliz ilişkilerinin tarihsel arka planı ve gelişimi üzerinde durulmaktadır. Buna göre, tarihte ilk Türk-İngiliz münasebetleri, Haçlı seferlerinde 1097 yılında Normandiyalı William'ın Anadolu'ya kadar gelmesiyle beraber Ortaçağ'ın başlangıcına kadar gitmektedir. O dönemde Anadolu'da Büyük Selçuklu İmparatorluğu egemenliği sürmekteyken, Avrupa ile ilişkileri de yok denecek kadar az olması sebebiyle, Türk imgesi daha çok doğulu Müslüman kimliğiyle tanınmaktaydı. Fakat Osmanlı devletinin on üçüncü ve on dördüncü yüzyıllarda kurulup gelişmesi ve Avrupa'ya açılması ile beraber, Türklerle İngilizler birçok kez savaş alanlarında karşılaşmış olmakla beraber sürdürülen resmi ilişkiler çatışma ve savaş ortamından dolayı oldukça olumsuz bir hâl almıştı. Şahiner'e göre, barışçıl ortamda ilk resmi ilişkilerin başlaması ise on altıncı yüz yıla rastlamaktadır (2016: 9). Erken modern döneme rastlayan bu ikili ilişkiler, daha çok Osmanlı İmparatorluğunun Akdeniz e Avrasya'ya hâkim olması ve dolayısıyla İngiltere'nin ekonomik çıkarları açısından oldukça önemli olması sebebiyle iyi seyretmiştir.

Erken modern dönemde Türklerin ekonomik ve politik güç bakımından doruk noktası olması münasebetiyle, Protestan mezhebini benimseyen İngilizler, Katolik İspanyol tehlikesine karşın Osmanlı Devleti ile çok iyi ilişkiler içerisine girdiğini görmekteyiz. Resmi düzeydeki Türk-İngiliz ilişkileri de tarihten bu yana sürdürülen olumsuz Türk algısını bir nebze olsun kırarak, erken dönem İngiltere'sinde Türklerin daha çok olumlu temsil edilmesi o dönemdeki gerek diplomatik belgelere gerekse edebiyat eserlerine yansımaktadır. Bu doğrultuda, erken dönem İngiltere'si, Katoliklikten ayrılarak, Protestanlığı benimsemesi ve Roma Katolik Kilisesiyle tüm bağlarını koparark kendi Anglikan Kilisesini kurmasıyla beraber, Katolik olan Venedik, Fransa ve İspanya tarafından dışlanmış ve Avrupa arenasında ticaret ve ekonomik anlamda yalnızlaştırılmıştı. Bundan dolayı İngiltere bu dönemde Osmanlı ile ittifak kurarak, ticaret ve diplomasi alanında Akdeniz'de olma ve Pazar arayışını Osmanlı ile geliştirmeyi amaçlamıştır. Öte yandan, İngiltere Osmanlı'nın sadece ekonomik değil, Katolik Fransa ve İspanya tehlikesine karşın askeri desteğine de ihtiyaç duymaktaydı. Bu doğrultuda, Osmanlı ile iyi ilişkiler kurmak o dönem İngiltere'si için oldukça ehemmiyet arz etmekteydi çünkü "Osmanlı toprakları büyük bir pazardı ve İngilizler o pazardan pay almak için can atmaktaydı" (Şahiner, 2016: 17).

Tarihsel perspektiften bakıldığında, Osmanlı-İngiliz münasebetleri 1570'lerde başlamaktadır. Bu dönemde İngiltere, Joseph Clements ve John Wight adlı iki İngiliz tüccarı Osmanlı ile ticari ilişkilerin resmi olarak başlatılması dolayısıyla İstanbul'a gönderdi. Bu suretle İngiliz tüccarlar Osmanlı topraklarında serbest dolaşım hakkı kazandılar. Fakat, Osmanlı topraklarında ticaret yapan Venedik ve Fransa'nın bu durumdan oldukça rahatsızlık duymaları ve engellemeye çalışmaları, İngiltere'yi diplomatik anlamda daha çok harekete geçirerek, ikili iyi ilişkilerin başlaması ve devam etmesi anlamında bizzat I. Elizabeth'in aynı zamanda iyi bir casus da olan William Harborne'u, Sultan Üçüncü Murat'a yapılan bir diplomatik mektupla İstanbul'a göndermesiyle Türklerle İngilizler arasında ilk resmi diplomatik ilişki de başlamış oldu. Bu dönemde yapılan diplomatik yazışmaların Osmanlı-İngiliz ilişkilerinde olumlu bir yönelimi de işaret etmektedir. Kraliçe Elizabeth, Türklerin sempatisini kazanarak, 1580 tarihinde Osmanlının İngiliz tüccarlara ayrıcalıklar tanımasını sağlayan bir imtiyazname imzalamasıyla iki ülke arasında serbest ticaretin de başlamasına yön vermiştir. Diğer yandan, Osmanlı ile ikili ilişkilerin kurulması İngiltere açısında askeri ve politik bir öneme de sahipti.

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

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

Osmanlı ile Katoliklere karşı bir ittifak İngiltere için son derece önemliydi. Bu yüzden Kraliçe Elizabeth, Osmanlı'ya gönderdiği mektuplarda sürekli olarak Katolik ve Protestan mezhepler arasındaki farklara ve Protestanlık ve Islam dini arasındaki benzerliklere dikkat çekmekteydi. Hatta yazdığı bir mektupta Kraliçe Elizabeth "Isa'nın koyduğu kaideleri yozlaştıran putperestlere karşı [Katolikler] hakiki dinin mağlub olmaz kudretli hamisi" diyerek Sultan Üçüncü Murad'a hitap etmektedir (Şahiner, 2016: 36).

Sonuç olarak, kitapta bahsedilen erken dönem Türk-İngiliz münasebetlerinin ticari ve askeri işbirliğinden öteye gitmediği, bu bağlamda, İngiltere'nin İstanbul'da diplomatik temsilci bulundurmasına rağmen Türkleri kültürel ve sosyolojik olarak anlamaya çalışmaması ve Türklerin kültürel zenginliklerinden hiç bahsetmemesi bu dönemki Türk-İngiliz münasebetlerinin erken dönem İngiltere'sinde sokak kültüründe ve popüler kültüre olumlu yansımamasına da sebebiyet vermektedir. Böylelikle, İngiliz yazını ve popüler kültürde bahsedilen Türk imgesi, daha çok, ortaçağdan bu yana var olan önyargılara, yani Türklerin "barbar" ve "kafir" olmasına, dayanmaktadır.

Kitabın ikinci bölümünde erken modern dönem İngiliz hutbelerinde ve kilise vaazlarında temsil edilen Türk imajı irdelenmektedir. Bu bağlamda, kitapta yazar tarafından şu kanıya varılmaktadır: Kraliçe Elizabeth ve Üçüncü Murad devri Osmanlı-İngiliz diplomatik yazışmalarında her ne kadar siyasal ilişkilerde ortaya çıkan olumlu denebilecek "Yüce Türk" imgesine yer verilmekte ise de, aynı dönemde İngiltere'de kilise vaazlarında, hutbelerde ve din adamları tarafından yapılan dualarda "kötü Türk" imgesi yaygın olarak görülmekteydi. Bu şekilde, denilebilir ki Protestan İngiliz kilisesi siyasal yapıdan ve oluşumdan ayrı hareket ederek, dini söylemlerde her defasında Türklerin barbar, kafir ve zorba olduğu yer almaktadır. Kiliselerin olumsuz bakış açısı her ne kadar tarihsel İslam ve Türk düşmanlığına dayansa da aslında erken dönem Avrupa'sında çok sayıda Hristiyanın ve İngiltere'de çok sayıda Protestanın din değiştirip Müslüman olmasından kaynaklanmaktadır. Bu açıdan Şahiner bu tezini çok sayıda vaaz, hutbe ve kilise yazılarından almaktadır.

Kitabın üçüncü bölümünde, erken dönem İngiltere'si sokak balatlarında Türk imajı üzerinde durulmaktadır. Aynı şekilde, kilise yazılarında, vaazlarda ve kilise hutbelerinde Türklerle ilgili oluşmuş olan olumsuz söylemler ve imajlar, erken dönem İngiltere'sinde yazılmış olan sokak balatlarında da Türkler ve Müslümanlar kana susamış canavar ve korkak olarak betimlenmektedir. Diğer bir taraftan, sokak balatlarının ve kilise vaazlarının popülerlikleri vasıtasıyla çok sayıda insana ulaşmış olması münasebetiyle, kitapta da vurgulandığı gibi, İngiliz toplumunun genelinde olumsuz bir Türk algısı oluşturulmuş ve bu olumsuz hava dönemin edebiyat eserlerine de sıklıkla sirayet etmiştir.

Kitabın dördüncü bölümünde modern erken dönem İngiliz tiyatrosunda Türk tasvirleri incelenmiştir. Şahiner'e göre, erken dönemde batıda çok hızlı bir şekilde Osmanlıya karşı alakanın olması dolayısıyla, özellikle İngiltere'de, Türklerle ilgili yayımlanmış yaklaşık olarak 3176 adet esere rastlanmaktadır (Şahiner, 2016: 100). Türklere karşı duyulan bu ilgiden dolayı, İngiltere'de 1580 ile 1642 yılları arasında Türkleri konu edinen yaklaşık 47 tiyatro eseri yazılmış, fakat o dönem İngiltere'sinde kilise vaazları, hutbeler ve sokak balatlarının aksine tiyatro eserlerinde Türkler her ne kadar olumsuz olarak çizilmişse de olumlu tiplemelere de yer verilmektedir. Kitapta bu şekilde tasvir edilen dönemin İngiltere'sinde yazılmış olan tiyatro eserlerinden, anonim olarak yazılan *Solymannidae* (1582) ve Philip Massinger tarafından yazılan *The Renegado* (1624) eserleri de örnekleme teşkil etmesi manasıyla incelenmektedir. Bu şekilde, her iki tiyatro eserinde de yansıtıldığı üzere, erken dönem İngiltere'sinde yazılan tiyatro eserlerinde Türkler zalim, kafir, şehvet düşkünü, barbar ve Hristiyan düşmanı olarak temsil edilmektedir. Şahiner'e göre, İngiliz tiyatrosunda erken dönemde sahnelenen ve yazılan bu olumsuz

imaj yansımaları, batıda ortaya çıkan oryantalist söylemlere, Türkleri ve İslamiyet'i ötekileştirme konusunda oldukça katkıda bulunmaktadır.

Daha önce İngiliz edebiyatında Türk temsili ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmış ve birçok kitap yazılmıştır. Fakat bu araştırmaların çoğu daha çok yabancı yazarlar tarafından İngilizce olarak yayımlanmış olması dolayısıyla Şahiner 'in bu kitabı Türk okurlar için hem erken dönem İngiltere'si Türk-İngiliz ilişkileri bağlamında diplomatik ilişkilerini daha iyi algılamalarında hem de Türklerle ilgili yazılan tiyatro eserlerinin anlaşılması konusunda fayda sağlamaktadır. Özellikle kitabın Türk-İngiliz ya da Osmanlı-İngiliz ilişkilerini tarihsel açıdan ele alarak, o dönemde yazılan çok sayıda diplomatik belgeleri, mektupları, kilise yazılarını ve hutbeleri de irdelemesi ve örneklendirmesi hususunda alana bir katkı sunmaktadır.

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 milletten bilim insanlarının çalışmalarına açık olup İngilizce veyha 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 belirlenemediği 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 Kurulu*nun 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 Kurulu*nda incelenir ve gerekli görülürse farklı hakem görüşüne başvurulur. Çalışmaların yayımlanabilmesi için yazar(lar), hakemler ve *Yayın Kurulu*nun 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 Kurulu*nun 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, anlaşılırlık 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 300 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.

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

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

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 300 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.

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

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

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 **beklenmelidir**. 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 ulaşılabilecek 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 yaslı; 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 yaslı; 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 yaslı, 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 yaslı; 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 yaslı, 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 yaslı; 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 yaslı; 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 geçirmeniz 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.

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

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

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.

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

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